

Köy Okullarındaki Eğitim Kahramanlarının Zorluklarla Dolu Yolculuğu: Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar

The Challenging Journey of Education Heroes in Rural Schools: Problems Faced by Teachers and Administrators

Canan DEMİR YILDIZ | Cihad BUDANCAMANAK

İlkokul Döneminde Dijital Okuryazarlık: Ölçek Geliştirme ve Uygulama

Digital Literacy in Primary School: Scale Development and Implementation

Feride BERKAY | Esin HAZAR

Eğitime İnsan Felsefesi ile Bakmak

Approaching Education via Philosophy of Human Person

Nesrin ÖZTÜRK | Ferhat AKTAŞ | Salih ALTIN | Behlül ÇETİN

Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Psikolojik İklim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship between Toxic Leadership Behaviors of School Administrators and Psychological Climate According to Teachers' Perceptions

Fatih ZENGİN | Esra TÖRE

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Kök Değerler Açısından İncelenmesi

An Examination of the 8th Grade Turkish Studies Textbook in Terms of Root Values

Aysel ARSLAN | Furkan TURAN

Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of the Lifelong Learning Dispositions and Digital Literacy Levels of School Administrators

Mustafa ALPSÜLÜN | Hasan Celal BALIKÇI

İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişki

The Relationship Between Primary and Middle School Principals' Social Justice Leadership Behaviors and Teachers' Perceptions of Job Alienation.

Necmi GÖKYER | Rıdvan DEĞİRMENCİ

Ortaokul Öğrencileri Tarafından Oluşturulan Metinlerin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Evaluation of Texts Created by Secondary School Students in the Context of Coherence Criteria

Tuncay TÜRK BEN | Emel ARSLANKAYA

Mesleki ve Teknik Eğitim Beceri Sistemlerinin Dijitalleşmesi

The Digitalization of Vocational and Technical Education Skill Systems

Cennet GÜRBÜZ



EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 29 / Yaz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 29 / Summer 2024

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 29 / Yaz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 29 / Summer 2024

Baş Editör (Editor-in-Chief)

Prof. Dr. Zülfü DEMİRTAŞ (Fırat Üniversitesi)

Editörler (Editors)

Doç. Dr. Müslim ALANOĞLU (Fırat Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Alper USLUKAYA (Çankırı Karatekin Üniversitesi)

Yayın kurulu (Editorial board)

Prof. Dr. Abdurrahman İLĞAN (İzmir Demokrasi Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet AKIN (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet Şükrü ÖZDEMİR (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Bets Ann SMİTH (Michigan State University, ABD)

Prof. Dr. Bekir Sıddık GÜR (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan BACANLI (Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan BOZGEYİKLİ (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan FURKAN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Soner DURMUŞ (Abant İzzet Baysal Üniversitesi)

Prof. Dr. Sally J. ZEPEDA (University of Georgia, ABD)

Prof. Dr. Taner ALTUN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Zafer ÇELİK (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi)

Prof. Dr. Enes GÖK (Selçuk Üniversitesi)

Prof. Dr. İbrahim Hakan KARATAŞ (İstanbul Medeniyet Üniversitesi)

Doç. Dr. İlker DERE (Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi)

Doç. Dr. Mehmet Ali AKIN (Mardin Artuklu Üniversitesi)

Doç. Dr. Sedat GÜMÜŞ (The Education University of Hong Kong, Hong Kong)

Doç. Dr. Mehmet Şükrü BELLİBAŞ (Adıyaman Üniversitesi)

Prof. Dr. Türker KURT (Gazi Üniversitesi)

Doç. Dr. Seung-Hwan HAM (Hanyang University, Güney Kore)

Doç. Dr. Yisu ZHOU (Macau University, Çin)

Doç. Dr. Yasin DEMİR (Kahramanmaraş İstiklal Üniversitesi)

Doç. Dr. Muhammed ZİNCİRLİ (Fırat Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Muhammad AKRAM (University of Education, Pakistan)

Doç. Dr. Muhammet Baki MİNAZ (Sakarya Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Yan LIU (Central Connecticut State University, ABD)

Dil editörü (Language editor)

Cihat TURAN (Elazığ Şh.Piyade Binbaşı Zafer Kılıç Anadolu İHL.)

Dizin (Indexing services)

Akademik Türk Dergileri Dizini (ATDD)

Akademia Sosyal Bilimler İndeksi (ASOS)

TÜBİTAK ULAKBİM Veri Tabanı

eibd@eibd.org.tr

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 29 / Yaz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 29 / Summer 2024

Yayın türü

Yaygın süreli

Sahibi

Eğitim-Bir-Sen adına

Ali YALÇIN

Genel Başkan

Sorumlu yazı işleri müdürü

Muammer KARAMAN

Genel Başkan Yardımcısı

Grafik tasarımı

Ertan GÜLDİBİ

Baskı, tarihi ve adeti

Semih Ofset - 31.07.2024 - 4000 Adet

İdare yeri

Eğitim-Bir-Sen Genel Merkezi

Zübeyde Hanım Mahallesi Sebze Bahçeleri Caddesi

No:86 Kat14-15-16 Altındağ /Ankara-TÜRKİYE

Telefon no : (0.312) 231 23 06

Bürocell : (0.533) 741 40 26

Faks : (0.312) 230 65 28

Web adresi : www.ebs.org.tr

E-posta : ebs@ebs.org.tr

Makaleler

Araştırma Makalesi

Köy Okullarındaki Eğitim Kahramanlarının Zorluklarla Dolu Yolculuğu: Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar

The Challenging Journey of Education Heroes in Rural Schools: Problems Faced by Teachers and Administrators

Canan DEMİR YILDIZ | Cihad BUDANCAMANAK

1

Araştırma Makalesi

İlkokul Döneminde Dijital Okuryazarlık: Ölçek Geliştirme ve Uygulama

Digital Literacy in Primary School: Scale Development and Implementation

Feride BERKAY | Esin HAZAR

29

Araştırma Makalesi

Eğitime İnsan Felsefesi ile Bakmak

Approaching Education via Philosophy of Human Person

Nesrin ÖZTÜRK | Ferhat AKTAŞ | Salih ALTIN | Behlül ÇETİN

49

Araştırma Makalesi

Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Psikolojik İklim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship between Toxic Leadership Behaviors of School Administrators and Psychological Climate According to Teachers' Perceptions

Fatih ZENGİN | Esra TÖRE

79

Araştırma Makalesi

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Kök Değerler Açısından İncelenmesi

An Examination of the 8th Grade Turkish Studies Textbook in Terms of Root Values

Aysel ARSLAN | Furkan TURAN

105

Araştırma Makalesi

Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of the Lifelong Learning Dispositions and Digital Literacy Levels of School Administrators

Mustafa ALPSÜLÜN | Hasan Celal BALIKÇI

131

Araştırma Makalesi

İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Alguları Arasındaki İlişki

The Relationship Between Primary and Middle School Principals' Social Justice Leadership Behaviors and Teachers' Perceptions of Job Alienation.

Necmi GÖKYER | Rıdvan DEĞİRMENCİ

155

Araştırma Makalesi

Ortaokul Öğrencileri Tarafından Oluşturulan Metinlerin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Evaluation of Texts Created by Secondary School Students in the Context of Coherence Criteria

Tuncay TÜRK BEN | Emel ARSLANKAYA

181

Derleme Makale

Mesleki ve Teknik Eğitim Beceri Sistemlerinin Dijitalleşmesi

The Digitalization of Vocational and Technical Education Skill Systems

Cennet GÜRBÜZ

199

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 29 / Yaz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 29 / Summer 2024

Köy Okullarındaki Eğitim Kahramanlarının Zorluklarla Dolu Yolculuğu: Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar

The Challenging Journey of Education Heroes in Rural Schools:
Problems Faced by Teachers and Administrators

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Canan DEMİR YILDIZ
Cihad BUDANCAMANAK

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Köy Okullarındaki Eğitim Kahramanlarının Zorluklarla Dolu Yolculuğu: Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar

Canan DEMİR YILDIZ¹

Cihad BUDANCAMANAK²

DOI: 10.58689/eibd.1376686

Öz: Bu araştırmanın amacı, köy okullarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin karşılaştıkları sorunların belirlenmesi ve değerlendirilmesidir. Araştırma, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan fenomenoloji yöntemine göre tasarlanmıştır. Bu çalışmada, araştırma verilerini toplamak için yapılandırılmış görüşme teknikleri kullanılmıştır. Toplanan veriler betimsel analiz ve sürekli karşılaştırma yöntemiyle analiz edilmiştir. Çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Muş ili Malazgirt ilçesinde görev yapan 27 katılımcı oluşturmaktadır. Araştırmada nitel veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen açık uçlu görüşme formu aracılığıyla elde edilmiştir. Veriler betimsel analiz tekniği ile analiz edilmiştir. Veri analizine göre öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar 5 kategoriye ayrılmıştır. Elde edilen bulgulardan hareketle, öğretmen ve yöneticilerin okulların altyapısının yetersiz olduğuna, eğitimdeki eşitsizliklerin giderilemediğine, çözülmemiş sorunların öğretmen ve yöneticilerin motivasyonunu azalttığına ve öğretmen iletişimini temelde yönetici konumunda olan kişilerin yönlendirmesi gerektiğine dikkat çekilmektedir.

Anahtar kelimeler: Köy okulları, köy öğretmeni, yöneticiler, eğitim, öğrenci.

Geliş Tarihi: 16.10.2023; Kabul Tarihi: 19.01.2024

Kaynakça Gösterimi: Demir Yıldız, C. & Budancamanak, C. (2024). Köy Okullarındaki Eğitim Kahramanlarının Zorluklarla Dolu Yolculuğu: Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştığı Sorunlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29), 1-28

1 Doç. Dr., Muş Alparslan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, canan.yildiz@alparslan.edu.tr. ORCID No:0000-0002-5905-9344

2 Öğretmen, MEB, cihad.b_228@hotmail.com. ORCID No:0000-0001-6836-4482

Giriş

Eğitim, geçmişin deneyimlerini anlamlandırarak geleceğe dair heyecan verici ve yaratıcı bir vizyonun temellerini atan bir olgudur. Bu perspektifte eğitim, toplumsal doku ile bireysel potansiyelin restoratif bir aracı olarak işlev görür. İnsanın öğrenme isteği ve keşfetme arzusu sınırsızdır, bu nedenle dinamik ve sürekli evrilen dünyada ayak uydurabilmek ve bireysel gelişimi sürdürebilmek için eğitim, kilit bir rol üstlenir (Özpınar, 2008). Eğitim alanındaki literatür incelemesi, kırsal bölgelerdeki okullar ve taşınmalı eğitim konularındaki çalışmalarda bir dizi sorunun dile getirildiğini göstermektedir.

Kavak, Ekinci ve Gökçe'nin (1997) vurguladığına göre, kırsal okulların karşılaştığı en büyük sorunlardan biri finansmandır. Bu okullar, şehir içi okullara kıyasla daha sınırlı gelir kaynaklarına sahiptir ve sık sık yetersiz finansmanla karşı karşıya kalmaktadır. Aslında, kırsal okulların finansmanı, gereken düzeyden uzak bir şekilde sağlanmaktadır.

Yeşilyurt ve Orak (2007), ilköğretim okullarında taşınmalı eğitim üzerine gerçekleştirdikleri çalışmada, dâhil ettikleri denek gruplarının yaşadığı sorunlara rağmen taşınmalı eğitimin sürdürülmesi gerektiği sonucuna varmış ve okul yönetiminin öğretmenlerin bu konudaki görüşlerine başvurmasını önermişlerdir. Yaptıkları araştırmaya dayanarak, ilkokulun 1, 2 ve 3. sınıflarının köy okullarında okutulmasını ve ardından diğer sınıfların takip edilmesini önermişlerdir. Kaya (2017) ise, taşınmalı eğitim programlarının öğrenciler üzerindeki etkisini inceleyerek, taşınmalı eğitim düzenlemesi nedeniyle öğrencilerin sosyal etkinliklere katılmak istemelerine rağmen bu fırsattan yararlanamadıklarını gözlemlemiştir. Toplu taşınmalı eğitim yönetmeliğindeki saatlerin, hizmetlerin ve sınıfların düzenlemesi gibi unsurların sosyal etkinliklere ve ders dışı etkinliklere daha uygun hale getirilmesi gerektiğini önermiştir.

Özpınar (2008), kırsal okullarda eğitim etkinlikleri için materyal eksikliği ve sosyal etkinliklerin eksikliği gibi sorunlara dikkat çekmiştir. Yıldız ve Köksal (2009) ise kırsal okullardaki temel sorunları, çok sınıflı eğitim modelinin bağımsız sınıf dersleriyle aynı hedefleri taşımasından kaynaklanan sorunlar olarak belirtmektedirler. Bu model öğretmenlerin sorumluluklarını artırırken iş verimini düşürebilir. Birleştirilmiş sınıflar için uygun müfredat materyalleri ve kaynaklarının hazırlanması, özel eğitim programlarının geliştirilmesi, idari birimlerin kırsal okulların ihtiyaçlarına daha duyarlı hale gelmesi ve birleştirilmiş sınıflar hakkında daha fazla araştırma yapılması gibi önerilerde bulunmuşlardır.

Yalın (2001), şehirde görev yapan öğretmenlerle kırsal alanda görev yapan öğretmenler arasında yapılan karşılaştırmalı bir çalışmada, köy okullarındaki öğretmenlerin hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim eksikliği, öğretmenlerin statüsü ve özlük haklarının kentsel alanlardakilere kıyasla daha düşük olduğunu tespit etmiştir. Çınar'ın (2004) belirttiğine göre ise, köy okullarının karşılaştığı bir diğer sorun, okul ve ev arasındaki iş birliği ve iletişim eksikliğidir.

Kırsal bölgelerde yer alan okullardaki öğrencilerin başarı düzeyleri, velilerin ilgisizliği tarafından etkilenebilmektedir. Araştırmalar, ebeveynlerin eğitim sürecinde yeterince aktif rol almadığını ve bu durumun beklenenin altında eğitim seviyelerine yol açtığını ortaya koymuştur (Aksoy ve Ekşi, 2008; Dursun, 2006; Elma, 2013).

Özpinar ve Sarpkaya (2010), kırsal bölgelerde görev yapan öğretmenlerin yetiştirilmesinde kırsal yaşama uyulanmış eğitim programlarının yetersiz olduğunu, öğretim hizmetlerinin ve öğretim oturumlarının kırsal bölgelerin özelliklerini göz önünde bulundurmadığını ve kırsal öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin yetersiz kaldığını belirtmiştir. Bu sorunlar önemli zorluklar olarak görülmüştür. Sidat ve Bayar (2018) tarafından yürütülen bir araştırmada, öğretmenlerin, velilerin kırsal bölgelerde eğitim almalarının köy okullarının başarı oranını artıracığına inandıklarını göstermiştir. Araştırmada köyde okul öncesi eğitimin eksik olduğu tespit edilmiş ve bu eksikliği gidermek adına köy okullarına anaokulu seçeneğinin eklenmesinin faydalı olabileceği öne sürülmüştür. Bu araştırmacılar ayrıca, mevcut merkezi eğitim müfredatının yerine, belirli çevre koşullarına daha uygun ve esnek bir eğitim programının geliştirilmesi gerektiğini önermişlerdir. Karataş ve Kınalıoğlu (2018), köy okullarında öğretmen maaşlarının düşük olması, öğretmen yetiştirme stajlarının yetersizliği ve kırsal ve şehir bölgelerindeki öğretmenler arasındaki fiziksel haklar açısından eşitsizliklerin etkili faktörler olduğunu belirtmişlerdir.

Eğitim konusu literatürün derinliklerinde incelendiğinde, öğrenci ve öğretmen bakış açlarına dayanan bir dizi çalışmanın mevcut olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, özellikle kırsal okullardaki okul öncesi eğitimde karşılaşılan zorluklara odaklanan çalışmalar, nitelikli öğretmen eğitimi eksikliği, özelleştirilmiş okul programlarına yönelik gereksinimler ve eğitimdeki boşluklar gibi meseleleri öne çıkarmaktadır. Kırsal okul sistemlerinin geliştirilmesi amacıyla tasarlanan planlar, öğretmenlerin aşırı yük altındaki çalışma koşullarını ve okul-aile ilişkilerindeki ebeveyn katılımının eksikliğini de vurgulamaktadır. Karakütük (1998), Sarı ve Uz (2017), Yeşilyurt ve Orak (2007), Bilek ve Kale (2012), Şan (2012), Yurdabakan (2013), Şimşek ve Büyükkıdık (2017), Kaya (2017), Sidat ve Bayar (2018) gibi farklı araştırmacılar, bu bağlamda benzer sonuçlara ulaşarak literatürü zenginleştirmişlerdir. Ancak, kırsal eğitim alanında daha geniş çaplı bir literatür eksikliği olduğu unutulmamalıdır. Bu boşluğu doldurmak ve daha kapsamlı anlayışlar elde etmek adına, ebeveynler, öğretmenler ve okul yöneticileri gibi eğitim sürecinin önemli paydaşlarından elde edilen veriler, değerli birer kaynak olarak eğitim stratejilerinin şekillenmesinde kullanılabilir. Bu şekilde, gelecekteki eğitim adımları daha etkili ve bilgiye dayalı bir temel üzerinde atılabilir. Bu bağlamda araştırmanın amacı aşağıda verilmektedir.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı, köy okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ve çözüm yaklaşımlarının belirlenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. Köy okullarında görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
2. Köy okullarında görev yapan yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Köy okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunların benzer ve farklı yönleri nelerdir?
4. Köy okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar bağlamında çözüm önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden olgubilim yaklaşımı kullanılmıştır. Öğretmen ve okul yöneticilerinin köy okullarında karşılaştıkları sorunlara dair görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmada, olgubilim yaklaşımı benimsenmiş ve bu bağlamda nitel araştırma yöntemlerinden yararlanılmıştır.

Olgubilim çalışması, belirli bir olayı veya durumu derinlemesine araştıran, gerçek bir ortamda sistematik olarak veri toplayan bir araştırma yöntemidir. Bu çalışmaların amacı, söz konusu olayın nedenleri, süreçleri ve bulguları irdelenerek daha fazla araştırılması gereken konulara açıklık getirmektir. Bu analiz yöntemi, gelecekteki araştırmalara ışık tutmak için Subaşı ve Okumuş (2017) tarafından tanımlanmıştır. Özünde, bir vaka çalışması, belirli bir olay hakkında toplanan verileri kapsamlı bir şekilde inceleyen bir araştırma yöntemidir (Subaşı ve Okumuş, 2017).

Çalışma grubu

Muş ili Malazgirt ilçesinde yapılan bu araştırma köy okullarını kapsamaktadır. Köy okulları seçilirken bazı okulların tek öğretmenli birleştirilmiş sınıflı okul olması bazı okulların müstakil okul olup öğretmen sayısının fazlalığı ve farklı kadro tiplerinde (kadrolu, sözleşmeli, ücretli) öğretmenlerin olmasına göre 17 okul (köy okulu) belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu belirlemek için amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak, öğrenilmek istenen özellikleri temsil eden birimlerin aynı özelliklere sahip olmasıyla çalışma grubu belirlenmektedir (Yazıcıoğlu ve Erdoğan, 2004). Katılımcılar amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ile belirlenmiştir. Ölçüt örnekleme yönteminin temel özelliği, önceden belirlenmiş anlayışı tatmin eden tüm durumların incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Araştırmacıların araştırma grubunu seçme ölçütü olarak, merkeze yakın olan, uzak olan, imkânları kısıtlı olan, kısıtlı olmayan okullar sınıflandırılmış ve buna göre bu 17 köy okulu belirlenmiştir.

Toplam 17 farklı köy okulundan 27 katılımcı araştırmaya dahil olmuştur. 13 okul müstakil (müdür normu olan) okuldan oluşmakta, 4 okul ise birleştirilmiş sınıflı okul (müdür normu olmayan) türündedir. Toplamda 7 idareci bulunmaktadır. 1 kadın idareci, 6 erkek idareci vardır. 1 kadın idareci ortaokul idarecisi, 2 erkek idareci ortaokul idarecisidir. 4 erkek idareci de ilkokul idarecisidir. Bazı okullarda tek öğretmen görüşmeye dahil edilmiştir. Bazı okullarda iki katılımcı, bazı okullarda da üç katılımcı dahil edilmiştir.

Toplam 8 kadrolu öğretmen bulunmaktadır. Bunlardan 5 kadın öğretmen, 3 erkek öğretmen katılım göstermişlerdir. 1 kadın öğretmen ilkokulda, 4 kadın öğretmen ortaokulda, 1 kadrolu erkek öğretmen birleştirilmiş sınıflı ilkokulda, 2 erkek öğretmen de ortaokulda çalışmaktadır. 1 kadrolu öğretmen hariç diğer öğretmenlerin çalıştıkları toplam 3 sözleşmeli öğretmen bulunmaktadır. Bunların 3'ü de kadın öğretmendir. 3 öğretmen de farklı ilkokullarda çalışmaktadır. Çalıştıkları ilkokullar müstakil ilkokullardır.

Toplam 9 ücretli öğretmen bulunmaktadır. Bunlardan 6'sı kadın ücretli öğretmen iken, 3'ü erkek ücretli öğretmendir. 5 kadın ücretli öğretmen ilkokulda, 1 kadın ücretli öğretmen ortaokulda, 3 erkek ücretli öğretmen de ilkokulda çalışmaktadır. 4 kadın ücretli öğretmenin çalıştığı ilkokul müstakil okul statüsünde, 1 ücretli erkek öğretmenin çalıştığı ilkokulda müstakil okul olup 2 erkek ücretli öğretmenin çalıştığı ilkokul birleştirilmiş sınıflı okul statüsünde, yine 1 kadın ücretli öğretmenin çalıştığı ilkokul birleştirilmiş sınıflı okul statüsündedir.

Burada yine bu okulların büyüklüğü ve öğretmen sayısına dikkat edilmiştir. Belirlenen bu 17 okulun idareci ve öğretmenlerine online, araştırmacılar tarafından oluşturulan ve uzman görüşünden (eğitim bilimleri alanında öğretim üyesi) faydalanılan 7 soruluk yarı yapılandırılmış görüşme formu (Google form) olarak öğretmenlere gönderilmiş ve cevaplar alınmıştır.

Yönetici seçiminde müstakil okul statüsünde olup, öğrenci ve öğretmen sayıları fazla olan 7 köy okulu belirlenmiştir. Ücretli öğretmenlerin seçilmesinin sebebi ise Malazgirt ilçesinde özellikle köy okullarında öğretmen eksikliğinin fazla olması, bazı tek öğretmenli köy okullarında yalnızca ücretli öğretmenlerin görevlendirilmesi nedeniyle araştırmaya dahil edilmiştir. Sonuç olarak araştırmaya dahil edilen katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo 1. Katılımcıların Demografik Bilgileri

Cinsiyet	Okuldaki Görev	Okulun Türü	Mesleki Kıdem	Öğretmenlik Kadro Durumu
Erkek	İdareci	İlkokul	6-10 Yıl	Kadrolu Öğretmen
Kadın	Öğretmen	İlkokul	1-5 Yıl	Ücretli Öğretmen
Kadın	Öğretmen	İlkokul	1-5 Yıl	Ücretli Öğretmen
Kadın	Öğretmen	İlkokul	1-5 Yıl	Ücretli Öğretmen
Kadın	Öğretmen	İlkokul	1-5 Yıl	Kadrolu Öğretmen
Erkek	Öğretmen	İlkokul	1-5 Yıl	Ücretli Öğretmen
Kadın	Öğretmen	Ortaokul	6-10 Yıl	Ücretli Öğretmen
Erkek	Öğretmen	İlkokul	6-10 Yıl	Kadrolu Öğretmen
Kadın	Öğretmen	İlkokul	6-10 Yıl	Ücretli Öğretmen
Erkek	Öğretmen	İlkokul	1-5 Yıl	Ücretli Öğretmen
Kadın	İdareci	Ortaokul	1-5 Yıl	Kadrolu Öğretmen
Erkek	Öğretmen	İlkokul	1-5 Yıl	Ücretli Öğretmen
Kadın	Öğretmen	İlkokul	1-5 Yıl	Ücretli Öğretmen
Erkek	Öğretmen	Ortaokul	1-5 Yıl	Kadrolu Öğretmen
Kadın	Öğretmen	İlkokul	1-5 Yıl	Sözleşmeli Öğretmen
Erkek	İdareci	İlkokul	6-10 Yıl	Kadrolu Öğretmen
Erkek	Öğretmen	Ortaokul	1-5 Yıl	Kadrolu Öğretmen
Erkek	İdareci	İlkokul	1-5 Yıl	Kadrolu Öğretmen
Erkek	İdareci	İlkokul	1-5 Yıl	Kadrolu Öğretmen
Kadın	Öğretmen	Ortaokul	1-5 Yıl	Kadrolu Öğretmen
Kadın	Öğretmen	Ortaokul	6-10 Yıl	Kadrolu Öğretmen
Kadın	Öğretmen	İlkokul	1-5 Yıl	Sözleşmeli Öğretmen
Erkek	İdareci	Ortaokul	1-5 Yıl	Kadrolu Öğretmen
Kadın	Öğretmen	İlkokul	1-5 Yıl	Sözleşmeli Öğretmen
Kadın	Öğretmen	Ortaokul	6-10 Yıl	Kadrolu Öğretmen
Kadın	Öğretmen	Ortaokul	6-10 Yıl	Kadrolu Öğretmen
Erkek	İdareci	Ortaokul	1-5 Yıl	Kadrolu Öğretmen

Veri toplama aracı

Bu araştırma için görüşme tekniği olarak bilinen nitel bir veri toplama yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada araştırmacılar tarafından tasarlanan yarı yapılandırılmış görüşme tekniğinden yararlanılmıştır. Karasar'ın (2004) belirttiği gibi, bu yaklaşım sözlü iletişim yoluyla veri toplamayı içermektedir. Araştırmacı önceden bir dizi görüşme sorusu hazırlayarak katılımcılarla esnek ancak yapılandırılmış bir görüşme sağlamaktadır (Ekiz, 2009).

Araştırma verilerini toplamak için, araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu kullanılmıştır. Bu form yedi adet açık uçlu sorudan oluşmakta olup, araştırmacılar ilgili literatür ve uzman görüşüne başvurarak kapsam geçerliliğini sağlamaya özen gösterilmiştir. Veriler, çevrimiçi ortamda google forms aracılığı ile toplanmıştır.

Kişisel bilgilerin gizliliğini sağlamak için çalışmayı düzenleyenler katılımcıları iki gruba ayırmış ve katılımcı bilgilerinin okuyucular tarafından anlaşılabilirliğini kolaylaştırmak için her bir katılımcı şu örnekteki gibi kodlanmıştır: İlkokul öğretmeni kadın1, ilkokul öğretmeni erkek2 (İÖK1, İÖE2) şeklinde; Yöneticiler ise, İlkokul Müdürü Kadın 1, Ortaokul Müdürü Erkek 2 (İMK1, OME2) şeklinde kodlanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmada toplanan verilerin analizinde nitel veri analiz yöntemlerinden biri olan betimsel analiz kullanılmıştır. Analizin amacı, araştırmaya dahil olan deneklerle yapılan görüşmeler yoluyla toplanan verileri düzenlemek, yorumlamak ve okuyuculara iletmektir. Önceden belirlenmiş temalara ve bulgulara göre kategorize edilen, özetlenen ve yorumlanan görüşme verileri arasında nedensellik ilişkisi kurulabilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2008).

Verilerin analizinde elde edilen yanıtların tümü sırasıyla Word dosyasına aktarılmıştır. Araştırma soruları bağlamında elde edilen yanıtlar toplanmış ve tekrar eden ifadeler temalaştırılmıştır. Belirlenen temalar ve ilgili ifadeler kesit olarak tablolar üzerinde gösterilmiştir. Bu araştırmada elde edilen veriler, tablolar üzerinde özetlenmiş ve katılımcı kesit ifadeleri ve frekans değerleri ile birlikte sunulmuştur. Aynı zamanda dikkat çeken ifadeler katılımcı ifadeleri ile birlikte direkt alıntılar şeklinde de gösterilerek verilerin geçerliliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Güvenirlilik, Geçerlilik ve Etik Onay

Güvenirliliği artırmak için kullanılan stratejilerden biri üçgenlemedir. Üçgenleme, farklı yöntemlerle elde edilen verilerin birbirini doğrulamak için kullanılmasını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada, katılımcıların açık uçlu anket sorularına verdikleri yanıtları doğrulamak için benzer sorular tekrarlanmıştır. Geçerliliği artırmak için kullanılan stratejilerden biri de detaylı bir açıklamadır. Bu, temalara göre düzenlenmiş ham verilerin okuyucuya yorum eklenmeden sunulmasını içerir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu hedefe ulaşmak için, çalışma ilgili temaları ve alt temaları yansıtan alıntılarını sıkça içeren detaylı bir açıklama yöntemi sıklıkla kullanılmıştır. Geçerliliği artırmak için kullanılan başka bir yaklaşım ise örnek seçimidir. Görüşmeler için katılımcıları seçerken maksimum çeşitliliği sağlama, okuyucuların çalışmayı çeşitli alanlarda ve farklı amaçlarla kullanabilmesine olanak tanır (Merriam, 2009). Bu araştırmada, bireysel görüşmeler için katılımcıları seçerken maksimum

çeşitlilik örnekleme yöntemini kullanarak farklı bakış açılarını yansıtan öğretmen ve yöneticiler seçilmiştir.

Etik Onay: Bu araştırmaya başlamadan önce, Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan gerekli etik izinler alınmıştır (90178-18.04.2023). Öğretmen ve yöneticiler, araştırmaya gönüllü olarak katılmışlar ve katılımlarını onaylayan bir onam formu imzalamışlardır.

Bulgular

Çalışmada elde edilen bulgular; çalışmanın amacı doğrultusunda alt başlıklar halinde sırasıyla sunulmaktadır.

Köy Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar

Hem öğretmenlerden hem de yöneticilerden görüşler alındıktan sonra, veriler temalaştırılarak farklı kategorilere ayrılmış ve yanlarına ilgili ifadeler alıntı şeklinde tablolara aktarılmıştır. Bu başlıklardan ilki “Köy Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunlar”dır. Öğretmenlerden toplanan görüşler sekiz temaya ayrılmış ve her temada ilgili ifadeler ortaya koyulmuştur ve daha sonra frekanslarına göre tabloleştirilmiştir.

Tablo 2. Köy Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin Karşılaştıkları Sorunların Farklı Yönleri

Temalar	İlgili İfadeler	Katılımcılar	F
Barınma ve Isınma Sorunları	“... barınma, istenilen bir şeye vaktinde ulaşamama.” ÖİE7 “... ısınma sorunu var.” ÖİK8 “... kışın ısınma sorunu.” ÖİE5 “... okulda ısınmanın sobayla sağlanıyor olması kışın özellikle kar sebebiyle yolların kapanması.” ÖÖK15 “... eğitim-öğretimle ilgili işler yerine daha çok okulun temizliği, ısınması gibi işlerle uğraşması mesela.” ÖÖE12 “... kışın soğuk ve yeterli ısınma sağlanmaması.” ÖİE9 “...lojmanların yetersiz olması.” ÖÖK20	ÖİE7, ÖİK8, ÖİE5, ÖÖK15, ÖÖE12, ÖİE9, ÖÖK20	7
	Yol ve Mesafe Sorunları	“... en büyük sorun köyün ilçe merkezine olan uzaklığı ve kış şartlarında servisle okula gidip gelmem.” ÖÖK19 “... servisle okula gidiş gelişlerde o kadar yoruluyorum ki.” ÖÖK19 “... ulaşım sorunları oluyor.” ÖÖK6 “... uzaklık ve ulaşım sorunları.” ÖÖE14	ÖÖK19, ÖÖK19, ÖÖK6, ÖÖE14
Öğretmen Yetersizliği	“... branş öğretmen yetersizliği.” ÖİK4 “...köy okullarında öğretmen sayısı ve branş çeşitliliği daha az olabilir.” ÖİK2 “Yeterli öğretmen ve idarecimiz yok.”	ÖİK4, ÖİK2, ÖİE9	3
Sosyal Faaliyet Olmıyışı	“...okullarının tamamıyla sosyal alanlardan yoksun olması.” ÖİE5 “... Sosyal aktivitelerin yetersiz olması, hatta olmaması.” ÖİE9 “... sosyal izolasyon.” ÖÖE14	ÖİE5, ÖİE9, ÖÖE14	3
Eğitim Eksikliği	“... eğitim kaynakları ve altyapının yetersiz olması.” ÖİK1 “...eğitim sürecinde kullanılan araç gereç eksikliği.” ÖİK8	ÖİK1, ÖİK8	2
Baskı ve Stres	“...öğretmenlerin motivasyonunu düşürebiliyor ve stres seviyesini artırabiliyor.” ÖÖE14 “... yaşadığım yerin zorluklarından kaynaklı olarak bazen bunalıma girdiğim...” ÖÖK15	ÖÖE14, ÖÖK15	2
Yönetime Katılım Eksikliği	“... atölye çalışmaları ve konferanslara katılmak köy okulunda çalışırken zor olabiliyor.” ÖİK2	ÖİK2,	1
İletişim Sorunları	“... iletişim sorunları oluyor.” ÖÖK6 “...köydeki halkla iletişim sorunu.” ÖİK13	ÖÖK6, ÖİK13	2

Tablo 2’de görüldüğü gibi “öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar” kategorisinde 8 tema belirlenmiştir. Katılımcıların yanıtlarına bakıldığında öğretmenlerin “barınma ve ısınma sorunu”, “yol ve mesafe sorunları”, “öğretmen açığı”, “iletişim sorunları” gibi sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Verilen cevaplara göre, köyde görev yapan öğretmenlerin, köyde barınma eksikliği ve yol, mesafe sorunlarını daha fazla yaşadıkları görülmektedir. Öte yandan, verilen cevaplara bakıldığında öğretmenlerin “yönetime katıl(a)mama”, “baskı ve stres” gibi sorun-

lar da yaşadıkları görülmektedir. Burada öğretmenlerin yönetimle iş birliği yapamamaları bağlamında üst yöneticilerin iş birliğini artırıcı çalışmalar yapmaması veya ihmal etmesi düşünülebilir. Yine ‘sosyal faaliyetlerin eksikliği’ teması bağlamında bakıldığında öğretmenlerin köy olanaklarından şikayetçi oldukları ve kendilerini yalnız hissettikleri görülmektedir. Köy olanaklarının yetersizliği, kısıtlı imkânlar, sosyal mekânların olmaması gibi nedenler öğretmenleri bu şekilde düşünmeye sevk ettiği söylenebilir.

Bu sonuçlar neticesinde öğretmenlerden alınan görüşlerden dikkat çeken bazı ifadeler şu şekildedir:

“Ulaşım, ısınma, personel eksikliği ve okulda suyun olmaması” ÖİK8

“Okulumuzdaki temel sorunların başında öğretmenin yalnız kalması geliyor. Özellikle benim gibi tek öğretmenli müdür yetkili öğretmen olarak çalışan öğretmenlerin eğitim-öğretimle ilgili işler yerine daha çok okulun temizliği, ısınması gibi işlerle uğraşması mesela.” ÖOE12

“Temel sorunlardan bahsedecek olursam her bir dersin branş öğretmeninin bulunmamasından kaynaklanan öğretmen sayısı yetersizliği diyebilirim öğretmen sayısı yetersiz olduğu için maalesef olmayan branşların yerini doldurmaya çalışıyoruz ama yeterli olmuyor. Aklıma gelen diğer sorun elektrik problemi bulunduğumuz köy okulunda sürekli elektrik sıkıntısı yaşıyoruz test ya da sınav çıkarırken bile önceden çıkarıyoruz ki elektrik kesintisi yüzünden çocuklar mağdur olmasın. Su problemi de çok yaşıyoruz elektrik suya bağlı olduğundan elektrik kesildiği an su da olmuyor bu da çok zor oluyor çocuklar su olmadığı için tuvaletleri bile kullanamıyor. Aklıma gelen diğer bir sorun ise köy okulunda olduğumuz için ısınma sobayla sağlanıyor bu da kışın bizi çok zorluyor sobalar tütüyor çok fazla sorun çıkarıyor hatta bu yüzden kaç kere dersten çıkmak zorunda kaldık bu da dersin işleyişini aksatıyor. Son olarak eklemek istediğim velilerin genel olarak öğrencilerle hiç ilgilenmemesi diyebilirim. Verilen ödevler kontrol edilmiyor ya da çocukların durumu hakkında görüşmeye hatta veli toplantılarına da gelinmiyor o yüzden çocuklar derslere de yeteri kadar ilgi göstermiyorlar.” ÖOK15

“Okulumda karşılaştığım en büyük sorun köyün ilçe merkezine olan uzaklığı ve kış şartlarında servisle okula gidip gelmem. Yol ve iklim şartları can güvenliği noktasında beni korkutuyor. Diğer bir sıkıntı ise okulumuzun fiziki imkânlarının yetersiz kalmasıdır.” ÖOK19

Yukarıdaki tablo ve yorumlar incelendiğinde çeşitli köy okullarında çalışan öğretmenler tarafından dile getirilen zorluklar arasında, ulaşımın zorluğu, yetersiz ısınma imkânları, personel eksikliği ve su sıkıntısı öne çıkmaktadır. Özellikle tek öğretmenli okullarda, öğretmenler eğitim-öğretimle ilgili görevlerin yanı sıra temizlik, ısıtma gibi işlerle de uğraşmak durumunda kalmaktadır.

Öğretmen yetersizliği, branş öğretmenlerinin eksikliği ve özellikle köy okullarında daha fazla hissedilen elektrik kesintileri ve su sıkıntıları gibi problemler, eğitim kalitesini olumsuz etkilemektedir. Bu sorunlar nedeniyle öğrencilerin derslere ilgisi azalabilmekte ve eğitim süreci aksayabilmektedir. Aynı zamanda, öğrenci velilerinin öğrencilerle ilgilenmemesi ve öğrencilerin ödevlerinin kontrol edilmemesi gibi sorunlar da öne çıkmaktadır. Bununla birlikte, okul yöneticileri ve öğretmenler arasında, özellikle uzak köylerde yaşanan ulaşım zorlukları ve kış şartlarında güvenli ulaşımın sağlanmasının güçlüğü gibi can güvenliği endişeleri de bulunmaktadır. Fiziki imkânların yetersizliği, okulların eğitim sürecine uygun bir şekilde donatılmamasına yol açmaktadır.

Köy Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar

Yöneticilerden toplanan görüşler altı temaya ayrılmış ve her tema ile ilgili ifadeler ortaya koyulmuştur ve daha sonra frekanslarına göre tabloleştirilmiştir.

Tablo 3. Köy Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar

Temalar	İlgili İfadeler	Katılımcılar	f
Veli İlgisizliği	“Köylerde Velilerin her şeyi öğretmenden beklemesi.” YİE3 “... Veli desteğinin olmaması.” YİE4 “Veli ve öğrenci ilgisizliği.” YOE6	YİE3, YİE4, YOE6	3
Okulun Fiziki ve Bütçe Eksiklikleri	“... Köy okulları derme çatma binalarda eğitime devam etmeye çalışıyor.” YOK2 “Fiziksel sorunlarla uğraşmaktan eğitim-öğretime yeterince enerji ve zamanın ayrılamaması.” YİE5 “...fiziksel yetersizlik ve ödeneklerin olmaması.” YİE4	YOK2, YİE5, YİE4,	3
Barınma ve Ulaşım Sorunları	“... lojmanın olmaması, okulda ulaşım sorunu yani servis sıkıntısının olması.” YİE4 “Yol ücretlerinin külfet yaratması.” YİE3 “Köy okullarına ulaşım genellikle zor ve zaman alıcı oluyor.” YİE1	YİE4, YİE3, YİE1	3
Araç-gereç ve Materyal Eksiklikleri	“... bazen yeterli öğretim materyali ve kaynağa erişimde sıkıntılar yaşanabiliyor.” YİE1 “Kaynaklara geç ulaşabilme.” YOE7 “... öğretim kaynaklarının ve sosyal etkinliklerin kısıtlı olması.” YOE6 “... araç ve materyal olarak imkanların az olması.” YİE4	YİE1, YOE7, YOE6, YİE4	4
Fırsat Eşitsizliği	“...ilçe MEM tarafından Köy okulları ile merkez okulları arasında fırsat eşitsizliği bulunmaktadır.” YOE7	YOE7	1
Sosyal İmkânlarının Kısıtlılığı	“Sosyal etkinlikler ve öğretim kaynakları arasında farklılık olması aynı zamanda köyde kısıtlı olması.” YOE6 “İmkanların kısıtlı olması.” YOE7	YOE6, YOE7	2

Tablo 3’de gösterildiği gibi, “Köy Okullarında Görev Yapan Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar” kategorisinde altı tema ortaya çıkmıştır. Görüşme yanıtlarına göre öğretmenlerin “veli ilgisizliği”, “Okulun fiziki ve maddi yetersizlikleri”, “araç-gereç, materyal eksiklikleri”, “ulaşım ve barınma sorunu”, “fırsat eşitsizliği”, “sosyal imkânların kısıtlılığı” gibi sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Hala köy okullarının fiziki yetersizlikleri, materyal eksikliklerinin bir sorun olarak devam ettiği görülmektedir. Bu bağlamda köy okullarının alt yapı ihtiyaçlarının hala giderilmediği, merkezlerde bulunan okullardan geri kaldığı söylenebilir. Ayrıca “veli ilgisizliği” bağlamında köy okullarında eğitimin vazgeçilmez unsurlarından veli ayağının da eksik olduğu görülmektedir. Bunda okul idaresinin veliler ile sağlıklı bir iletişim kuramadığı söylenebilir. Verilere bakıldığında yöneticilerin köy ortamında sosyal imkanların kısıtlı oldukları ve öğrencileri farklı eğitsel etkinliklere dahil edemediklerini belirttikleri görülmektedir. Köy ortamının bu sosyal imkânlarının kısıtlı olması sebebiyle özellikle yaparak yaşayarak etkinliklerinin köy okullarında kısıtlı olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar neticesinde yöneticilerden alınan görüşlerden dikkat çeken bazı ifadeler şu şekildedir:

“Okulumuzda bazen yeterli öğretim materyali ve kaynağa erişimde sıkıntılar yaşanabiliyor. Bu durum, öğrencilere daha zengin ve etkili bir öğrenme ortamı sunmamızı engelliyor.” YİE1

“Bakanlık tarafından ödenek çıktıkça bir şeyleri düzeltmeye çalışıyoruz. Fiziki şartları kötü olan okulların bir an önce tamamen elden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum aksi takdirde yılda bir veya iki kere gelen ve sadece gönderildiği kalemde kullanılmak zorunda kalınan ödenekler ile başa çıkılacak bir durum değildir.” YOK2

“Köylerde velilerin her şeyi öğretmenden beklemesi eğitim öğretim sürecine dahil olmaması.” YİE3

“Kış şartları, İşkur çalışanın ve lojmanın olmaması, okulda ulaşım sorunu yani servis sıkıntısının olması.” YİE4

“Fiziksel sorunlarla uğraşmaktan eğitim-öğretime yeterince enerji ve zamanın ayırlanamaması.” YİE5

“Ulaşım sıkıntısı, kaynaklara geç ulaşabilme, bazı öğretmenlerin görevlendirme ile okuldaki kadroları işgal etmeleri.” YOE7

Yöneticilerin görüşleri ve Tablo 3 incelendiğinde okullarda öğretim materyali ve kaynak erişiminde yaşanan zorluklar, öğrencilere daha zengin ve etkili bir öğrenme deneyimi sunma konusunda engel oluşturabildiği anlaşılmaktadır. Özellikle fiziksel koşulları kötü olan okulların bir an önce iyileştirilmesi gerektiği düşünülüyor; aksi halde, kısıtlı ödeneklerle sorunların üstesinden gelinmesi zor olabiliyor.

Köylerde, velilerin öğretmenlerden her şeyi beklemesi ve eğitim sürecine katılmaması, bir eğitim öğretim sorununa işaret ediyor. Kış şartları, ulaşım sorunları ve lojman eksikliği gibi faktörler, okulun işleyişini olumsuz etkileyen diğer zorluklar olarak öne çıkıyor. Fiziksel sorunlarla uğraşmanın, eğitim-öğretim faaliyetleri için yeterli zaman ve enerjinin ayrılmasını zorlaştırdığı ifade ediliyor. Ayrıca, ulaşım sıkıntısı, kaynaklara erişimde gecikme ve öğretmen görevlendirmeleri gibi durumlar da eğitimcilerin karşılaştığı zorluklar arasında bulunuyor.

Köy Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar

Yöneticilerden ve öğretmenlerden toplanan görüşler yedi temaya ayrılmış ve her temada ilgili ifadeler ortaya koyulmuştur ve daha sonra frekanslarına göre tabloleştirilmiştir.

Tablo 4. Köy Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar

<i>Gruplar</i>	Temalar	Katılımcılar	F
<i>Öğretmenler</i>	Barınma ve Isınma Sorunları	ÖİE7,ÖİK8,ÖİE5,ÖOK15,ÖOE12,ÖİE9,ÖOK20	7
	Yol ve Mesafe Sorunları	“ÖOK19, ÖOK19,ÖOK6,ÖOE14”	4
	Öğretmen Yetersizliği	“ÖİK4,ÖİK2,ÖİE9”	3
	Sosyal Faaliyet Olmayışı	“ÖİE5, ÖİE9, ÖOE14	3
	Eğitim Eksikliği	“ÖİK1, ÖİK8”	2
	Baskı ve Stres	“ÖOE14, ÖOK15”	2
	İletişim Sorunları	ÖOK6, ÖİK13”	2
	Dil/Kültür Problemi	ÖOE14,ÖİK2	2
<i>Yöneticiler</i>	Yönetime Katılım Eksikliği	ÖİK2,	1
	Araç-Gereç ve Materyal Eksiklikleri	YİE1,YOE7,YOE6,YİE4,	4
	Veli İlgisizliği	YİE3,YİE4, YOE6	3
	Okulun Fiziki ve Bütçe Eksiklikleri	YOK2, YİE5, YİE4	3
	Barınma ve Ulaşım Sorunları	YİE4,YİE3, YİE1	3
	Sosyal İmkânlarının Kısıtlılığı	YOE6, YOE7	2
Fırsat Eşitsizliği	YOE7	1	

Tablo 4'ten “Köy Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar” kategorisinde yedi temanın ortaya çıktığı görülmektedir. Görüşme sorularından alınan yanıtlara göre öğretmenlerin ve idarecilerin karşılaştıkları sorunlar “fiziki yetersizlikler”, “öğretmen eksikliği”, “dil/kültür problemleri”, “velilerin ilgisizliği”, “ısınma sorunu”, materyal eksikliği” ve “ulaşım problemi” olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin yöneticilerden farklı olarak “baskı ve stres”, “dil/kültür problemleri” ve “yönetime katılım eksikliğini” ifade ettikleri görülürken yöneticilerin ise “araç-gereç, materyal eksikliği” ve “veli ilgisizliği” ile ilgili ifadeleri dikkat çekmektedir. Bunun yanı sıra fiziki yetersizlikler konusunda, öğrencilerin eğitim alacakları okulların fiziki koşullarının yetersiz kalması, okulun bulunduğu bölgenin diğer okullara göre daha az imkân sunması gibi sorunlar öne çıkmaktadır. Bu durum, öğrencilerin eğitim alırken diğer akranlarından daha zor şartlarda eğitim almalarına neden olabilir. Öğretmen eksikliği ise köy okullarında sıkça karşılaşılan bir başka sorundur. Bazı branşlarda öğretmenlerin olmaması, öğrencilerin eğitim kalitesini olumsuz etkileyebilir. Dil/kültür problemleri de köy okullarında karşılaşılan sorunlar arasındadır. Farklı kültür ve dil gruplarına mensup öğrenci ve öğretmenlerin bir arada eğitim alırken zorlanmaları, öğretmenlerin öğrencilerini anlamamaları, öğretmenlerin de bu farklılıklara uyum sağlamakta zorlanmalarına neden olabilir. Velilerin ilgisizliği de bir diğer sorundur. Velilerin çocuklarına gereken ilgi ve alakayı göstermemesi, öğrencilerin ve öğretmenlerin motivasyonunu olumsuz etkileyebilir ve ayrıca okul kültürünün oluşmasında zorluklar çıkarabilir. Isınma sorunları, materyal ve araç-gereç eksikliği de köy okullarında karşılaşılan sorunlar arasındadır. Özellikle kış aylarında sınıfların ısınması için gereken çaba ve harcanan zaman, öğretmenlerin ve öğrencilerin enerjilerini tüketebilir. Materyal ve araç-gereç eksikliği de öğrencilerin eğitim kalitesini düşürebilir. Son olarak ulaşım problemleri de önemli bir sorundur. Köy okullarına ulaşımın zorluğu, öğretmenlerin gidiş-gelişlerde enerjilerinin tükenmesine, motivasyon problemlerine neden olabilir.

Tabloda ayrıca öğretmenlerin ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlarda ortak sorunların sıkça olduğu gözlenmektedir. Fiziki yetersizlikler, öğretmen eksiklikleri, materyal-araç-gereç eksikleri bağlamında öğretmen ve yöneticilerin ortak sorunlarla karşılaştıkları görülmektedir. Köy okullarında öğretmen ve idarecilerin beraber çok fazla ortak zaman geçirmeleri bu sorunların ortaklaşmasına sebep olduğu söylenebilir.

Bu sonuçlar neticesinde yönetici ve öğretmenlerden alınan görüşlerden dikkat çeken bazı ifadeler şu şekildedir:

“Köy okullarında çalışan öğretmenler, farklı sosyal ve kültürel çevrelere uyum sağlamak zorunda kalabilirler. Bu durum, özellikle şehir yaşamına alışkın öğretmenler için zorlayıcı olabilir.” ÖİK2

“Merkezde bulunan okulların veya öğrencilerin herhangi bir eksiği olduğunda anında karşılanabilir ama köy okullarında böyle bir durum söz konusu değil ihtiyaç duyulan şey merkeze gidilene kadar karşılanamıyor.” ÖİK3

“Öğrencilerin ders araç ve gereçlerinin eksik veya hiç olmaması, velilerin bu duruma kayıtsız kalması.” ÖİE7

“Okulumuzun sobalı olmasından dolayı kış aylarında sorumluluğumuz artıyor. Sınıfları devamlı sıcak tutmak ama öğrencilerin de sobadan zarar görmemeleri için çaba harcamak devamlı bizleri meşgul eden bir durum. Aynı zamanda suların donmaması için de çaba harcıyoruz. Bir de ilkbahar geldiğinde tarla işlerinin artmasından dolayı aileler çocukları maalesef kendileri ile birlikte çalışmaya götürüyorlar. Okula devamsızlık ilkbahar aylarında artmaya başlıyor.” YOK2

“Dil bariyeri: Türkçe öğrenmekte zorlanan Kürtçe konuşan öğrenciler için dil desteği sağlanabilir. Dil desteği, öğrencilere bireysel veya grup halinde ekstra Türkçe dersleri verilerek veya Türkçe öğrenim materyalleri ile desteklenerek sağlanabilir.” ÖOE14

“... her bir dersin branş öğretmenin bulunmamasından kaynaklanan öğretmen sayısı yetersizliği diyebilirim öğretmen sayısı yetersiz olduğu için maalesef olmayan branşların yerini doldurmaya çalışıyoruz ama yeterli olmuyor. ... elektrik problemi bulunduğumuz köy okulunda sürekli elektrik sıkıntısı yaşıyoruz test ya da sınav çıkarırken bile önceden çıkarıyoruz ki elektrik kesintisi yüzünden çocuklar mağdur olmasın. Su problemi de çok yaşıyoruz elektrik suya bağlı olduğundan elektrik kesildiği an su da olmuyor bu da çok zor oluyor çocuklar su olmadığı için tuvaletleri bile kullanamıyor. ... köy okulunda olduğumuz için ısınma sobayla sağlıyor bu da kışın bizi çok zorluyor...” ÖOK15

“Köy okulları fiziksel olarak ilçe merkezinde bulunan okullardan daha geri kalmıştır maalesef. Aynı zamanda sportif faaliyetlerinin gerçekleştirildiği alanların yetersiz kalması da bu duruma örnek olabilir.” ÖOK19

“Köy okulunda çalışırken, sosyal yaşam açısından il/ilçe merkezindeki kadar zengin olanaklara erişmemek beni zaman zaman yoruyor ve “keşke il/ilçe merkezinde görev yapıyor olsaydım” dedirtebiliyor.” YİE1

Köy okullarında çalışan öğretmenler köy okullarında çeşitli zorluklardan bahsetmişlerdir. Bu durumlar özellikle şehir yaşamına alışkın öğretmenler için zorlayıcı olabilir ve sosyal yaşam açısından kısıtlı olanaklar nedeniyle “keşke il/ilçe merkezinde görev yapıyor olsaydım” düşüncesine sebep olabilir.

Köy Okullarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Bağlamında Çözüm Önerileri

Yöneticilerden ve öğretmenlerden toplanan görüşler yedi temaya ayrılmış ve her temada ilgili ifadeler ortaya koyulmuştur ve daha sonra frekanslarına göre tablolaştırılmıştır.

Tablo 5. Öğretmen ve Yöneticilerin Karşılaştıkları Sorunlar Bağlamında Çözüm Önerileri

Temalar	İlgili İfadeler	Katılımcılar	f
Kaynak Yönetimi ve Destek Sağlanması	<p>"...diğer öğretmenlerle iş birliği yaparak kaynakları paylaşır ve online materyallerden faydalanırız." YİE1</p> <p>"Köy Okullarının restore veya tekrardan inşa edilmesi için Bakanlığın bütçe ayırması." ÖİE5</p> <p>"...köy okullarına daha fazla ilgi göstermesi ve oluşan problemleri halletmesi." ÖİK8</p> <p>"... yeteri kadar temizlik malzemeleri olmalı." ÖİE9</p> <p>"Tek öğretmenli okullara bir yardımcı verilmesi." ÖOE12</p> <p>"Çözüm odaklı ve kolektif olarak sıkıntıları gidermeye çalışıyoruz." YOEE7</p>	YİE1, ÖİE5, ÖİK8, ÖİE9, ÖOE12, YOEE7	6
Velileri Sürece Dahil Etme	<p>"...velilere bilinç kazandırılması." YİE3</p> <p>"Aile ziyaretleri, Okul-aile işbirliğinin desteklenmesi." YİE4</p> <p>"...idareci ve veli işbirliğinde alternatif çözümler üretmek." YİE5</p> <p>"Veli ve öğrenci ile işbirliği yaparak daha verimli bir eğitim öğretim." ÖOK16</p> <p>"İlgisiz olduğunu düşündüğüm velilerle iletişime geçmeye çalışıyorum." ÖİK18</p>	YİE3, YİE4, YİE5, ÖOK16, ÖİK18	5
Öğretmen Eksikliğinin Giderilmesi	<p>"...kendi alanında mezun öğretmenlerimiz olmalı." ÖİE9</p>	ÖİE9	1
Okulların Fiziki Koşullarının İyileştirilmesi	<p>"Okul lavabolarına koku giderici bırakılabilir." ÖİK3</p> <p>"Okulun ısınması için petek sisteminin kurulması." ÖOK6</p> <p>"... Fiziki şartları kötü olan okulların bir an önce tamamen elden geçirilmesi gerektiğini düşünüyorum." YOK2</p>	ÖİK3, ÖOK6, YOK2	3
Materyal İhtiyaçlarının Giderilmesi	<p>"... eksik olan materyaller için düzenli ödenek göndermesi." ÖİK13</p> <p>"Teknoloji, eğitim materyallerine erişim sorununu çözmek için kullanılabilir." ÖOE14</p>	ÖOE14, ÖİK13	2
Öğrenci Başarılarının Desteklenmesi	<p>"olumlu davranışları teşvik eden bir ödül sistemi." ÖİK1</p> <p>"...çocukları elimden geldiği kadarıyla ödevlendirmeye derse teşvik etmeye çalışıyorum." ÖOK15</p> <p>"Öğrencilerin eksik öğrenmelerini tespit edip ödevlerle ve ek öğrenmelerle destekleme." ÖOK20</p>	ÖİK1, ÖOK15, ÖOK20	3

Yukarıdaki tablo, köy okullarında görev yapan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin bulguları sunmaktadır. Bulgulardan hareketle köy okullarının karşılaştığı en önemli sorunlardan birinin özellikle öğretim materyalleri olmak üzere kaynak eksikliği olduğu görülmektedir. Öğretmen ve yöneticilerin kaynak yetersizliğiyle başa çıkmada çeşitli stratejilere başvurdıkları görülmektedir. Bu stratejilere bakıldığında diğer öğretmenlerle iş birliği yapmak, online materyallerden faydalanmak, bakanlığın bütçe ayırması, tek öğretmenli okullara bir yardımcı verilmesi ve kolektif olarak sıkıntıları çözmeye çalışmak gibi çözüm önerileri olduğu görülmektedir. Burada öğretmenlerin ve idarecilerin öğrencilerine malzeme ve kaynak bulmaya çalıştıkları, iş birliğine önem vererek bilgi ve teknolojiyi kullanarak çözüm bulmaya çalıştıkları söylenebilir. Aile ziyaretlerinin yapılması, okul-aile iş birliği, alternatif çözümler üretmek için veli ve idareci iş birliği ve ilgisiz olduğu düşünülen velilerle iletişime geçme öğretmen ve idareciler tarafından bir diğer çözüm yolu olarak görülmektedir. Buradan velilerin eğitim sürecine dahil edilmesinin öğretmen ve yöneticiler tarafından önemli olduğu görüldüğü düşünülebilir. Branş öğretmenlerinin atanması gerektiği ifade edildiği görülmektedir. Öğretmen ve idarecilerin eğitimin niteliği bağlamında dersin branş öğretmeninin atanmasını istedikleri söylenebilir. Tabloya bakıldığında köy okullarının fiziksel koşullarının da önemli bir sorun olarak görüldüğü gözlemlenmektedir. Okul tuvaletlerinin koşullarının iyileştirilmesi ve ısınmayı sağlamak için merkezi ısıtma sistemi kurulması önerilerinde bulunulmuştur. Öğretmen ve idarecilerin fiziki koşulları kötü olan okullarının eğitim-öğretime odaklanma noktasında engel olarak gördükleri söylenebilir. Okullardaki materyal ihtiyaçlarının giderilmesine yönelik önerilere bakıldığında eksik olan materyaller için düzenli ödenek gönderilmesi ve teknolojinin eğitim materyallerine erişim sorununu çözmek için kullanılması gibi çözüm önerileri öne sürülmüştür. Burada öğretmen ve yöneticilerin okullarının maddi sıkıntılarının çözülmesi için üst kurumların harekete geçmesini bekledikleri söylenebilir. Öğrenci başarılarının desteklenmesi konusunda öğretmen ve yöneticilerin farklı stratejilere değindikleri görülmektedir. Olumlu davranışları teşvik eden bir ödül sistemi, öğrencileri ödevlendirmeye ve derse teşvik etmeye çalışma ve öğrencilerin eksik öğrenmelerini tespit edip ek öğrenmelerle destekleme gibi çözüm önerileri getirmişlerdir. Öğretmen ve yöneticilerin öğrencileri aktif bir şekilde öğretimin, öğrenmenin içerisine katmaya çalıştıkları ve bu şekilde eksikliklerin başarının önüne geçmesini engellemeye çalıştıkları söylenebilir.

Bu sonuçlar neticesinde yönetici ve öğretmenlerden alınan görüşlerden dikkat çeken bazı ifadeler şu şekildedir:

“Çözüm odaklı ve kolektif olarak sıkıntıları gidermeye çalışıyoruz.” YOE7

“Tedbir alıp öğretmen, idareci ve veli işbirliğinde alternatif çözümler üretmek.” YİE5

“Dil bariyeri: Türkçe öğrenmekte zorlanan Kürtçe konuşan öğrenciler için dil desteği sağ-

lanabilir. Dil desteği, öğrencilere bireysel veya grup halinde ekstra Türkçe dersleri verilerek veya Türkçe öğrenim materyalleri ile desteklenerek sağlanabilir. Ayrıca öğretmenler, Kürtçe bilen öğrencilere öğrenim materyallerini açıklayabilecekleri dil destekleyici materyaller geliştirebilirler.” ÖOK20

“Yetersiz eğitim materyalleri: Öğretmenler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştirecek materyalleri bulmak için kaynak araştırması yapabilirler. Ayrıca okul, bölgesel hükümet veya yerel topluluklarla iş birliği yaparak eğitim materyalleri için fonlar sağlayabilir.” ÖOE14

“Teknoloji: Teknoloji, eğitim materyallerine erişim sorununu çözmek için kullanılabilir. Öğrencilere, dijital materyalleri kullanarak öğrenme fırsatları sağlanabilir. Ayrıca, çevrimiçi kaynaklar, öğrencilere daha fazla öğrenme kaynağı sağlayabilir.” ÖOE14

“Yaratıcılık: Öğretmenler, yaratıcı ve yenilikçi materyaller geliştirmek için çaba gösterebilirler. Öğrencilerin öğrenme deneyimlerini zenginleştiren etkileşimli materyaller, öğretmenlerin düzenli ders materyallerine ek olarak kullanılabilir.” ÖOE14

Yapılan yorumlar ve Tablo 5, kırsal okullardaki öğretmenlerin çeşitli konulardaki görüşlerini ve önerilerini içermektedir. Yöneticiler ve öğretmenler, kaynak yönetimi, velilerin sürece dahil edilmesi, öğretmen eksikliğinin ele alınması, okulların fiziki koşullarının geliştirilmesi, materyal ihtiyaçlarının karşılanması ve öğrenci başarılarının desteklenmesi gibi kilit alanlarda çözüm önerileri sunmaktadır. Bu öneriler, kırsal eğitimdeki mevcut zorlukları ele almayı amaçlamakta ve iş birliği ile bu sorunların çözümüne dair fikirler sunmaktadır. Kaynakların verimli kullanımı, veli katılımının artırılması ve öğrenci başarılarının teşvik edilmesi gibi önerilen yaklaşımlar, kırsal eğitimin kalitesini artırmak adına değerlendirilmesi gereken önemli hususlardır.

Tartışma ve Sonuç

Köy okullarında görev yapmakta olan öğretmen ve yöneticilerin karşılaştıkları sorunlar ve bu sorunlara yönelik çözüm yaklaşımlarının belirlenmesinin amaçlandığı bu çalışmada elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmen ve yöneticilerin 1970’lerden bu yana benzer sorunlar yaşadıklarını ve sorunların devam ettiğini göstermektedir. İlk olarak demografik bilgilerden yola çıkılarak, köy okullarında öğretmen eksikliğinin olduğu göze çarpmaktadır. Çünkü okullardaki öğretmen açığının ücretli öğretmenler ile giderildiği anlaşılmaktadır. İkinci olarak öğretmenlerin yaşadıkları sorunlara ilişkin bulgular, çoğu köylerde/ilçelerde barınma sorunu, dersliklerin yetersiz olması, mesafelerin uzun olması, yönetime yetersiz katılım, fiziki eksiklikler ve öğretmen eksikliği gibi sorunlar olduğu görülmüştür. Öğretmen ve yöneticilerin ortak görüşlerine göre ise en çok dile getirilen konuların başında ısınma, barınma sorunu,

veli ilgisizliği olmasıdır. Yapılan benzer araştırmaların da sonuçlar açısından bir farklılık oluşmadığı, günümüzde hala benzer sorunların dile getirildiğini göstermektedir. Nitekim Erdem, Kamacı ve Aydemir (2012) tarafından yapılan bir çalışmada da sınıf öğretmenlerinin üstleriyle iletişimde, öğrenci okuldan kaçmasında, sınıf sayılarının yetersizliğinde ve okulun genel olanaklarının işlevselliğinde sıklıkla zorluklarla karşılaştıkları tespit edilmiştir. Yine Sağ, Savaş ve Sezer (2009) “Burdur’daki Birleştirilmiş Sınıf Öğretmenlerinin Özellikleri, Sorunları ve İhtiyaçları” başlıklı bir çalışmada okullardaki teknolojik eksiklikler, okul yönetiminden destek eksikliği ve veli ilgisizliği gibi benzer önemli sorunlar olarak belirlenmiştir. Ulaşım meselesi öğretmenler için belirgin bir zorluk olarak öne çıkmaktadır ki bu durum Kuzey (2002), Atmaca (2004), Yazıcı (2006) ve Özpınar (2008) gibi çalışmalarda da vurgulanmıştır. Öğretmenlerin maruz kaldığı bir diğer önemli mesele ise okul donanımı, fiziksel altyapı ve teknik zorluklarla ilgilidir. Bu bağlamda Yerlikaya (2000), Kuzey (2002), Yapıcı ve Yapıcı (2003), Fidan (2008), Özpınar (2008) ve Duran, Sezgin ve Çoban (2011) gibi çalışmalar öğretmenlerin bu alanlardaki zorluklarını ortaya koymaktadır.

Kavak ve Ergen’in (2007) çalışması, kırsal kesimdeki öğrencilerin büyük bir kısmının eğitime devam edememesinin, öğretmenler üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir. Özpınar’ın (2008) kırsal kesimde görev yapan sınıf öğretmenlerini incelediği araştırması da öğrenci devamlının sağlanmasının öncelikli bir endişe olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bağlamda, bu çalışmalar kırsal okulların kayıt sorunlarının devam ettiğini göstermektedir.

Farklı çalışmalar (Atmaca, 2004; Çelikten, 2005; Özben, 1997; Yapıcı ve Yapıcı, 2003) anneye-babaların çocuklarına yeterli ilgi göstermemesi konusunu sıkça ele almıştır. Bu çalışma da elde edilen sonuçlarla bu bulguları doğrulamaktadır.

Köy okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin yaşamış oldukları sorunlara bakıldığında en yaygın ve belirgin sorunları arasında barınma ve ısınma sorunları bulunduğu dikkat çekmektedir. Bu, özellikle kırsal alanlardaki eğitim çalışanları için kritik bir konudur. İstenmeyen yaşam koşulları, öğretmenlerin iş verimliliğini ve genel yaşam kalitesini olumsuz yönde etkileyebilir. Yol ve mesafe sorunları da öğretmenlerin önemli endişe kaynaklarıdır. Uzak ve zorlu coğrafi koşullar, öğretmenlerin işlerine ulaşmalarını ve öğrencilerle etkili bir şekilde çalışmalarını engeller. Bu tür sorunların çözümü, belki de daha etkin bir taşıma hizmeti veya öğretmenlere konut sağlama, var olan konutları (lojmanları) yaşanabilir hale getirme gibi stratejileri içerebilir. Öğretmen yetersizliği, özellikle branş çeşitliliği konusunda belirgin bir sorundur. Bu durum, öğrencilerin derslerinde çeşitliliğe ve nitelikli öğretim imkânlarına erişmelerini engellemektedir. Bu bulgudan hareketle, öğretmen eğitiminin ve dağıtımının etkin bir şekilde ele alınması gerektiği söylenebilir. Sosyal faaliyet eksikliği ve izolasyon, öğretmenlerin duygusal ve psikolojik durumunu etkileyen önemli bir konudur. Bu bulgudan hareketle, öğretmenlerin sosyal ve duygusal desteğe ve bu tür alanlarda daha fazla olanaklara ihtiyaç duydukları söylenebilir. Eğitim materyalleri ve araç gereçlerin eksikliği,

kaliteli eğitimin sağlanması konusunda bir engel oluşturur. İletişim sorunları, özellikle köy halkıyla etkili bir iletişim kurmak konusunda önemli bir engeldir. Yönetime katılım eksikliği ve baskı ve stres de öğretmenlerin iş yerindeki deneyimlerini olumsuz etkileyen faktörler arasında sayılabilir. Bu sorunlar ile mücadele etmek için okul yönetiminde daha fazla öğretmen katılımını teşvik etme ve stres yönetimi stratejileri oluşturmanın gerekli olduğu söylenebilir.

Yöneticiler açısından en yaygın sorunlar arasında veli ilgisizliği sıklıkla ifade edilmiştir. Bu durum, öğretmenlerin ve yöneticilerin velilerle etkin bir şekilde iletişim kuramadığını ve dolayısıyla velilerin çocuklarının eğitimine tam anlamıyla dahil olmadığını düşündürmektedir. Okulun fiziki ve bütçe eksiklikleri, öğretmenlerin eğitim hizmetlerini etkin bir şekilde sağlama yeteneklerini ciddi şekilde etkileyen bir diğer faktördür. Bu çalışmadaki köy okullarının birçoğunun genellikle yetersiz fiziki altyapıya ve kaynaklara sahip olduğu, bu durumun öğretmenlerin işlerini yapmalarını ve öğrencilere kaliteli bir öğrenme deneyimi sunmalarını engellediği görülmektedir. Ulaşım ve barınma sorunları da köy okullarında çalışan yöneticilerin yaşadığı bir başka önemli zorluktur. Bu durum, özellikle kırsal alanlardaki okullarda çalışan öğretmenler için önemli bir engel oluşturmaktadır. Araç-gereç ve materyal eksiklikleri de köy okullarında önemli bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Öğretmenlerin, yeterli eğitim materyaline ve kaynaklara erişememenin, çocuklara etkili bir öğrenme deneyimi sunmalarını engellediğini düşündükleri söylenebilir. Palavan ve Donuk'un (2014) da belirttiği gibi kırsal kesimde görev yapan öğretmenler, okullarındaki eğitim materyallerinin eksikliğinin yanı sıra ek sorunlarla da uğraşmak zorunda kalabilmektedirler. Bu sorunlar arasında, fırsat eşitsizliği öne çıkan bir diğer durumdur. Köy okullarında öğrencilere sunulan olanakların, merkezi okullarla karşılaştırıldığında genellikle daha sınırlı olduğu belirtilmekte, bu durum, köy okullarında öğrenim gören öğrencilerin eğitimde kalite ve çeşitlilik konusunda dezavantajlı olduklarını göstermektedir. Benzer sonuçlar fırsat eşitliği konusunda birçok araştırma ile paralellik göstermektedir (Basun ve Erden, 2020). Son olarak, sosyal olanakların kısıtlılığı, öğretmenlerin karşılaştığı diğer bir sorundur. Köylerde, öğrencilere sunulan sosyal ve eğitsel etkinlikler genellikle sınırlıdır ve bu durum, öğrencilerin geniş kapsamlı bir eğitim deneyimine erişimini engellemektedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemine yönelik elde edilen sonuçlar, öğretmenler ve yöneticilerin paylaştığı görüşlerle paralel bir tabloyu yansıtmaktadır. Fiziki eksiklikler, öğretmen eksikliği, kültürel farklılıklar, veli ilgisizliği, ısınma sıkıntısı, materyal eksikliği ve ulaşım zorlukları gibi ana temaların öne çıkması, köy okullarının eğitim kalitesini etkileyen engellerin önemini vurgulamaktadır. Bu faktörler, eğitim süreçlerini olumsuz etkileyerek çözüm gerektiren zorluklar olarak belirtilmiştir.

Araştırmanın beşinci alt sorusunda ise öğretmen ve yöneticilerin çözüm yaklaşımları belirlenmeye çalışılmıştır. Buna göre öğretmenler ve yöneticiler, karşılaştıkları sorunlara çözüm yaklaşımları konusunda çeşitli stratejileri benimsemektedir. Kaynak yönetimi ve destek sağ-

lanması için, öğretmenler iş birliği yaparak kaynakları paylaşmak ve çevrimiçi materyallerden yararlanmak gibi yöntemleri tercih etmektedir. Ayrıca, köy okullarının restore edilmesi veya yeniden inşa edilmesi için bakanlığın bütçe ayırması gerektiği vurgulanmıştır. Velileri sürece dahil etmek amacıyla, velilere bilinç kazandırma, aile ziyaretleri, okul-aile iş birliğinin desteklenmesi gibi yaklaşımlar öne çıkmaktadır. Öğretmen eksikliğini gidermek için kendi alanlarında mezun öğretmenlerin görevlendirilmesi önerilirken, okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi için lavaboların düzenlenmesi, ısınma sistemlerinin geliştirilmesi gibi önerilerde bulunulmuştur. Materyal ihtiyaçlarını gidermek adına düzenli ödenek gönderilmesi ve teknolojinin eğitim materyallerine entegrasyonu önerilmiştir. Öğrenci başarılarının desteklenmesi için ödül sistemleri, öğrencilerin öğrenme eksikliklerini tespit ederek özel destek sağlama gibi stratejiler öne çıkmaktadır.

Sonuç olarak, ülkemizdeki okul altyapısının hala eksikliklerle karşılaştığı, eğitimdeki fırsat eşitliği sorununun henüz çözülmediği, bu açık sorunların öğretmenlerin motivasyonunu düşürdüğü ve yöneticilerin iletişim yetersizliğinin devam ettiği görülmektedir.

Öneriler

Bu çalışmada ortaya çıkan bulgulara dayanarak, köy okullarındaki öğretmenler, yöneticiler, yetkililer ve araştırmacılar için çeşitli öneriler getirilmiştir:

Öğretmenler için öneriler;

- Öğretmenlerin kendi öğretim materyallerini yaratmalarını veya mevcut online materyalleri kullanmalarını teşvik etmek. Bu, kaynak sıkıntısını bir dereceye kadar hafifletebilir.
- Öğretmenlerin velilerle daha fazla iş birliği yaparak eğitim sürecine onları daha fazla dahil etmeleri önemlidir.
- Öğretmenlerin yaratıcı ve yenilikçi öğretim metotları kullanmalarını teşvik edilmelidir. Bu bağlamda, köy okullarında görev yapan öğretmenlere yönelik yenilikçi yöntem ve tekniklerle ilgili workshop ve seminerlerin verilmesi önerilebilir.
- Köy okulunda çalışan öğretmenlere oryantasyon eğitimlerinin düzenlenmesi önerilebilir.

Yöneticiler için öneriler:

- Yöneticiler, mevcut kaynakların en iyi şekilde kullanılmasını sağlamak için okul kaynaklarını yönetme konusunda hizmet içi eğitim alabilirler.
- Okulların fiziki koşullarının iyileştirilmesi için çalışmalı ve buna yönelik fonların sağlanması için üst makamlarla sürekli iletişim halinde olabilirler.

- Yöneticiler; öğretmenler, öğrenciler ve veliler arasındaki iletişimi güçlendirecek stratejileri bilmeli, desteklemeli ve teşvik etmelidir. Bu bağlamda okul yöneticilerine yönelik seminerler düzenlenebilir.
- Yöneticilerin okula ilişkin sorunların çözümünde tüm paydaşları dahil etmeye dikkat etmeli ve kolektif kararlar almaları önerilebilir.

Yetkililer için öneriler:

- Milli Eğitim Bakanlığı, köy okullarına daha fazla kaynak sağlamak için çaba göstermeli ve bu konuda adil bir dağılımı teşvik etmelidir.
- Politika yapıcılar, köy okullarının karşılaştığı benzersiz zorlukları tanımlayan ve bu zorlukları gidermeye yönelik stratejileri içeren politikaları oluşturmalıdırlar.
- Üst makamlar veya yetkililer, eğitimin genel kalitesini ve erişilebilirliğini artırmak için okulların fiziki koşullarını ve öğretim materyallerini geliştirmeye yatırım yapmalıdırlar.
- Okullara ulaşım ve altyapı sorunlarının yerel yönetimlerle işbirliği içerisinde hızlı bir şekilde çözümlenmesine öncelik verilmesi önerilmektedir.
- Üst makamlar köy okullarında çalışan öğretmen ve idarecilerden gelen talepleri hızlı bir şekilde değerlendirebilmeli ve köy okullarıyla sürekli iletişim halinde olmalıdır.
- Ülke geneli köy okullarının bakanlık tarafından röntgeni çekilmeli ve bu okulların acil ihtiyaçları belirlenerek köy okulları için ayrı bir ödenek kalemi oluşturulmalıdır.
- Köy okullarında kalmak zorunda kalan öğretmenler için lojman ihtiyaçlarının karşılanması ve acilen bu lojmanların yapımına başlanması, var olan lojmanların da bakım, onarım ihtiyaçlarının karşılanması önerilebilir.

Araştırmacılar için öneriler;

- Bu araştırma Muş ili Malazgirt ilçe ile sınırlı kalmıştır. Daha kapsamlı araştırmalar için birçok ilçe ve köyün nicel araştırma yöntemleri kullanılarak araştırma yapılması ile geniş ve genellenebilir sonuçlara ulaşılabilir.
- Köy okullarındaki sorunlara, veliler ve öğrencilerin algıları ile de bakılması önerilebilir.
- Yerel yönetimlerin köy okullarına ilişkin görüşleri alınabilir.
- Merkezi yönetimin köy okullarına ilişkin uygulamaları ve politikaları incelenebilir.

Kaynakça

- Aksoy, E. ve Işık, H. (2008). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği rolleri. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 235-249. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/manassosyal/issue/49945/640051>
- Atmaca, F. (2004). *Sınıf öğretmenlerinin motivasyon durumlarının incelenmesi (Ağrı ili örneği)* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Basun, B. ve Erden, Ş. (2020). Kent merkezi ve kırsalda yaşayan okul öncesi çocuklarının sosyal problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(227), 271-288. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/56322/778269>
- Bilek, E. ve Kale, M. (2012). Taşıma merkezi okullarda görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre, taşınmalı eğitim uygulaması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 609-632. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6734/90520>
- Çelikten, M. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(19), 207-237. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/erusosbilder/issue/25118/265225>
- Çınar, İ. (2004). Birleştirilmiş sınıflı ilköğretim okullarında ilk okuma yazma öğretimine ilişkin bir araştırma. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(7), 31-45.
- Duran, E. Sezgin, F. ve Çoban, O. (2011). Examining candidate classroom teachers' compliance and socialization process. *Dumlupınar University Journal of Social Sciences*, 31, 465-478.
- Elma, C. (2013). Birleştirilmiş sınıflı okullarda görev yapan öğretmenlerin yönetim ve eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 23 (1), 75-87.
- Ekiz, D. (2009). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Erdem, A. Kamacı, S. ve Aydemir, T. (2005). Birleştirilmiş sınıfları okutan sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlar: Denizli örneği. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 1(2), 3-13. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/eku/issue/5440/73829>
- Fidan, N. K. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 1(1), 48-61
- Karasar, N. (2004). *Bilimsel araştırma yöntemi*. 13. Baskı, Nobel Yayın Dağıtım.
- Karataş, A. ve Kınalıoğlu, İ. H. (2018). Köy okullarında çalışan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(3), 207-220. <http://dx.doi.org/10.29217/uujss.491>
- Kavak, Y. ve Ergen, H. (2007). Primary school enrolment and out-of-school children in Turkey / Türkiye’de ilköğretimde katilim ve okula gidemeyen çocuklar. *Milli Eğitim Dergisi*, (173), 8-26.
- Kavak, Y., Ekinci, C. E. ve Gökçe, F. (1997). *İlköğretimde kaynak arayışları: bir araştırma*. Şafak Matbaacılık.
- Kaya, N. Ç. (2006). Taşınmalı eğitim programındaki ilköğretim öğrencilerinin durumları: Silopi köyleri örneğinde bir sosyal değerlendirme. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi*, 46(2), 105-116. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/dtcfdergisi/issue/66772/1044224>
- Kuzey, M. (2002). *Sınıf öğretmenlerinin bazı sorunları ve bazı çözüm önerileri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Özpinar, M. (2008). *Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları (Aydın ili örneği)*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi), Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın.
- Özpinar, M. ve R. Sarpkaya (2010). Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin sorunları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 27, 17-29. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/pauefd/issue/11116/132927>
- Palavan, Ö. ve Donuk, R. (2016). Kırsal kesimde görev yapan öğretmenlerin sorunları. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2), 109-128. <https://doi.org/10.29065/usakead.232430>
- Sağ, R., Savaş, B. ve Sezer, R. (2009). Characteristics, problems and needs of multigrade class teachers in Burdur. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 10(1), 37-56.
- Sarı, M. ve Uz, E. (2017). Cumhuriyet döneminde köy eğitim kursları. *Turkish History Education Journal*, 6 (1), 29-55.

- Sıdat, E. ve Bayar, A. (2018). Köy okullarında yaşanan problemlere yönelik öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 5(3), 253-261. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/cybd/issue/41877/475361>
- Subaşı, M. ve Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426.
- Şan, A. (2012). İlköğretimde Taşınmalı Eğitim Öğrencilerinin Sorunları. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Şimşek, A. & Büyükkıdık, S. (2017). Öğretmen ve öğrenci görüşleriyle taşınmalı eğitim uygulaması değerlendirilmesi: Bozova ilçesi örneği. *İlköğretim Online*, 16(1): 15-34, <http://dx.doi.org/10.17051/10.2017.09377>
- Yalın, M. (2001). İlköğretim birinci kademe öğretmenlerinin problemleri ve çözüm önerileri. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Ege Üniversitesi, İzmir.
- Yapıcı, M. ve Yapıcı, Ş. (2003). İlköğretim öğretmenlerinin karşılaştığı sorunlar. *Bilim Eğitim ve Düşünce Dergisi*, 3(3), 1-9.
- Yazıcı, L. (2006). *Sınıf Öğretmenlerinin ilk atama ve yer değiştirmelerinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Malatya.
- Yazıcıoğlu, Y.& Erdoğan, S. (2004). *SPSS applied scientific research methods*. Ankara: Detay Publishing.
- Yerlikaya, A. (2000). *Köy ve Şehirlerde Çalışan Sınıf Öğretmenlerinde Tükenmişlik Düzeylerinin İncelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Atatürk Üniversitesi, Erzurum.
- Yeşilyurt, M. ve Orak, S. (2007). İlköğretimde taşınmalı eğitim araştırması Van il merkezi örneği. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(19), 197-213.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yıldız, M. ve Köksal, K. (2009). Birleştirilmiş Sınıf Uygulamasına İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 17(1), 1-14.
- Yurdabakan, İ. ve Tektaş, M. (2013). Taşınmalı ilköğretim öğrencilerinin taşınmalı eğitime ilişkin görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 511-527.

The Challenging Journey of Education Heroes in Rural Schools: Problems Faced by Teachers and Administrators

Extended Abstract

Introduction

When the subject of education is examined in the depths of the literature, it is observed that there are a number of studies based on student and teacher perspectives. However, studies focusing on the challenges encountered in preschool education in rural schools highlight issues such as the lack of qualified teacher training, the need for customized school programs, and gaps in education. Plans designed to improve rural school systems also emphasize teachers' excessive workload conditions and the lack of parental involvement in school-family relationships. Different researchers such as Karakütük (1998), Sarı and Uz (2017), Yeşilyurt and Orak (2007), Bilek and Kale (2012), Şan (2012), Yurdabakan (2013), Şimşek and Büyükkıdık (2017), Kaya (2017), Sidat and Bayar (2018) have enriched the literature by reaching similar results in this context. However, it should not be forgotten that there is a lack of broader literature in the field of rural education. To fill this gap and obtain more comprehensive understandings, data collected from important stakeholders in the education process, such as parents, teachers, and school administrators, can be used as valuable resources in shaping education strategies. In this way, future education steps can be taken on a more effective and knowledge-based foundation.

The aim of this study is to identify the problems and solution approaches encountered by teachers and administrators working in rural schools. In line with this general aim, the following questions have been addressed:

1. What are the demographic characteristics of teachers and administrators working in rural schools?
2. What are the problems encountered by teachers working in rural schools?
3. What are the problems encountered by administrators working in rural schools?
4. What are the similarities and differences between the problems encountered by teachers and administrators working in rural schools?
5. What are the suggested solutions for the problems encountered by teachers and administrators working in rural schools in this context?

Method

The study is designed according to the phenomenology method, which is one of the qualitative research methods. In this study, structured interview techniques were used to collect research data. The collected data was analyzed using descriptive analysis and constant comparison method. The study group consists of 27 participants working in the Malazgirt district of Muş province during the 2022-2023 academic year. Qualitative data in the research were obtained through an open-ended interview form developed by the researchers. Data were analyzed using descriptive analysis technique.

Findings

According to the data analysis, the problems encountered by teachers and administrators were categorized into 5 categories. Based on the findings, it is emphasized that teachers and administrators perceive the school infrastructure as insufficient, the inequalities in education have not been addressed, unresolved issues reduce the motivation of teachers and administrators, and teacher communication needs to be guided primarily by individuals in leadership positions.

Results

The study, which aims to determine the problems and solution approaches encountered by teachers and administrators working in rural schools, indicates that the teachers and administrators have been experiencing similar problems since the 1970s and that the problems continue to persist when looking at the findings obtained. Firstly, based on demographic information, it is noticeable that there is a shortage of teachers in rural schools. This is understood because the teacher gap in schools is filled with paid teachers. Secondly, the findings related to the problems experienced by teachers indicate that there are problems such as accommodation problems in most villages/districts, inadequate classrooms, long distances, insufficient participation in management, physical deficiencies, and a shortage of teachers. According to the common opinions of teachers and administrators, the most frequently mentioned issues are heating, accommodation problems, and parental indifference. Research studies similar to this one also show no difference in terms of results, indicating that similar problems are still being mentioned today. Indeed, a study conducted by Erdem, Kamacı, and Aydemir (2012) found that classroom teachers frequently encountered difficulties in communication with their superiors, student truancy, inadequacy of class numbers, and the functionality of the school's general facilities.

Conclusion

In conclusion, it is observed that the school infrastructure in our country still encounters deficiencies, the problem of equal opportunity in education has not yet been resolved, these open problems reduce the motivation of teachers, and the communication inadequacy of administrators continues. In this context, specific recommendations have been developed for teachers and administrators working in rural schools, authorities, and researchers.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 29 / Yaz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 29 / Summer 2024

İlkokul Döneminde Dijital Okuryazarlık: Ölçek Geliştirme ve Uygulama

Digital Literacy in Primary School: Scale Development and Implementation

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Feride BERKAY

Esin HAZAR

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

İlkokul Döneminde Dijital Okuryazarlık: Ölçek Geliştirme ve Uygulama

Feride BERKAY¹

Esin HAZAR²

DOI: 10.58689/eibd.1385058

Öz: Bu araştırmanın amacı ilkökul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerine yönelik öz yeterliliklerini ortaya koyacak geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçek geliştirmek ve geliştirilen ölçeği uygulayarak öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler bakımından ele almaktır. Araştırmada tarama modeli kullanılmıştır ve 491 ilkökul öğrencisi ile ölçek geliştirme çalışmaları yürütülmüş; 122 ilkökul öğrencisi ile uygulama yapılmıştır. Ölçek geliştirme sürecinde yapılan Açıklayıcı Faktör Analizi (AFA) sonucunda toplam varyansı 66,730 olan 18 maddelik, Sosyal-Duygusal, İletişim ve İşbirliği, Dijital İçerik Üretme ve Bilgi ve Veri Okuryazarlığı olarak isimlendirilmiş dört faktörden oluşan bir yapı ortaya çıkmıştır. Doğrulayıcı Faktör Analizi ile 18 maddeden oluşan, 4 boyutlu ölçeğin yeterli uyum değerlerine sahip olduğu doğrulanmıştır. Geliştirilen ölçeğin güvenilirlik katsayısı .85 bulunmuştur. Uygulama aşamasının sonuçlarına göre; ilkökul öğrencilerinin kendilerini yeterli düzeyde dijital okuryazar olarak gördükleri; Bilgi ve Veri Okuryazarlığı, İletişim ve İşbirliği ve Sosyal Duygusal boyutlarda yeterli ve dijital içerik üretmede orta düzeyde gördükleri ortaya çıkmıştır. Ölçek genelinde ortalama puanlar arasında cinsiyet bazında anlamlı fark çıkmamış ancak erkek öğrencilerin Sosyal Duygusal, İletişim ve İşbirliği alt boyutlarındaki ortalamaları ile kız öğrencilerininki arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde fark olduğu görülmüştür. Sınıf seviyesi değişkenine göre dördüncü sınıfa ait puan ortalamalarının, diğer bütün sınıf düzeylerinden daha yüksek olduğu; ikinci sınıf öğrencilerinin ortalama puanları arasında üç ve dördüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu sonucu elde edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Dijital okuryazarlık, İlkokul, Ölçek geliştirme, Geçerlik, Güvenirlik

Geliş Tarihi: 02.11.2023; Kabul Tarihi: 20.02.2024

Kaynakça Gösterimi: Berkay, F. & Hazar, E. (2024). İlkokul Döneminde Dijital Okuryazarlık: Ölçek Geliştirme ve Uygulama. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29), 29-48

1 Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Eğitim Bilimleri Anabilim Dalı Eğitim Programları ve Öğretim Yüksek Lisans Öğrencisi, fberkay538@gmail.com, ORCID: 0009-0001-2887-0599.

2 Dr.Öğr.Üyesi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, esinhazar@gmail.com 0000-0003-2986-696X

Giriş

Geleneksel anlamda okuma, yazma ve temel aritmetik becerilerini ifade etmek için kullanılan okuryazarlık kavramının teknolojik gelişmelerle beraber içeriği değişime uğramıştır. Bilginin son derece hızlı yayıldığı, insanların çok büyük miktarlarda bilgiye son derece hızlı ulaşabildiği günümüz bilgi toplumunda okuryazarlık farklı anlamlara bürünmüş; okuma ve yazma becerisinden ziyade kendini ifade etmek, iletişim kurmak ve hayatı anlamlandırmak şeklinde değişmiştir. Bu değişimle beraber bireylerin sahip olması beklenen beceriler de değişip gelişmiştir (Aşıcı, 2009). İnsanlar bu değişime ayak uydurmak ve çağımızda gereken becerilere sahip olmak için yaşam boyu öğrenmeye ihtiyaç duymaktadır. Yaşam boyu öğrenmenin değişkenlerinden biri olan okuryazarlık da bu yönde gelişerek teknoloji okuryazarlığı, medya okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı gibi farklı uzmanlık dallarına ayrılmıştır. Dijital çağ ve gelişen teknoloji ile birlikte ortaya çıkan okuryazarlık türlerinden biri de dijital okuryazarlıktır. Kavram ilk defa Paul Glistler tarafından telaffuz edilmiş; bilgisayar aracılığıyla geniş kaynaklardan sunulan bilgileri kullanma ve algılama becerisi olarak tanımlanmıştır (Aydın, 2015, s.144). 21. yüzyıl yetkinlikleri arasında gösterilen dijital okuryazarlık öğrenen ve öğretenden açısından önemlidir. 21. yüzyılda okuryazarlık, metin, görüntü, ses gibi ortamların okunması ya da yorumlanması; elektronik ortamlarda verilerin oluşturulması, elde edilen bilgilerin değerlendirilmesi ve uygulanması becerilerini kapsar (Gee ve Hayes, 2011). Bu bağlamda dijital anlamda okuyazar bireyler dijital ortamlarda elde ettiği bilgileri eleştirel bir bakışla süzgeçten geçirebilmeli, bilgilerin doğruluğunu sorgulayıp olası riskleri analiz etmelidir (Güleç, 2019). Değişen çağ ile birlikte öğrenciler dijital teknolojilere küçük yaşlardan itibaren erişebilmekte ancak bu teknolojilerin doğru ve etik şekilde kullanımına ilişkin sorunlar ortaya çıkabilmektedir (Acar, 2015). Sanal ortamlarda dijital medyayı yerinde ve düzgün kullanmak, kişilerin hususi hayatına saygı göstermek ve siber zorbalık gibi davranışlardan uzak durmak dijital ortamlarda sahip olunması gereken önemli yeterliliklerdir (Atif ve Chou, 2018).

Teknik, bilişsel ve sosyal duygusal olarak sınıflandırılan bu okuryazarlık türünde, teknik anlamda dijital okuryazarlık dijital araçları kullanma becerilerini; bilişsel anlamda okuryazarlık dijital ortamlarda araştırma yapma, ulaşılan bilgileri eleştirel gözle değerlendirme becerilerini; sosyal duygusal anlamda dijital okuryazarlık ise iletişim kurallarına uygun davranabilme, kişisel bilgileri koruyabilme ve güvenliği sağlayabilmeye yönelik becerileri kapsamaktadır (Ng, 2012). Dijital okuryazarlığa sahip olan bireyde bulunması gereken özellikler; yaratıcılık, yeniliğe açık olma, iletişim becerisine sahip olma, iş birliği içinde olabilme, sorun çözebilme, sorgulama yapabilme, karar verme, teknolojik terim bilgisine sahip olabilme ve bu terimleri yerinde kullanabilmektir (The International Society For Technology in Education [ISTE], 2007).

Günümüzde eğitim sistemlerinden mezun olan vatandaşların, dijital ortamlarda bilgiye ulaşması, bilgiyi analiz ederek değerlendirmesi, dijital ortamlarda iletişim kurarak işbirliği içinde çalışması, dijital ürünler geliştirerek bunları paylaşması beklenmektedir. Teknolojinin gelişmesiyle birlikte, evde, okulda, günlük hayatta birçok dijital ortam ve araçlara maruz kalan öğrencilerin dijital yetkinliklerinin geliştirmesi ve dijital okuryazarlık becerilerine sahip olmaları bir ihtiyaçtan ziyade zorunluluk olmuştur. Özellikle COVID 19 pandemi döneminde eğitimin uzaktan devam etmesi ve öğrencilerin dijital araçlarla daha fazla etkileşim içinde olmaları akla ilkökul grubu öğrencilerin dijital teknolojiyi kullanabilecek yetiye sahip olup olmadıklarını ve bu yetiyi ölçecek bir aracın olup olmadığı sorusunu getirmektedir. Dijital okuryazarlık ile ilgili alan taraması yapıldığında ortaokul öğrencilerine yönelik (Pala ve Başbüyük, 2020); lisans öğrencilerine ve mezunlara yönelik (Bayrakçı, 2020; Ocak ve Karakuş, 2018) ölçekler geliştirildiği görülmüştür. İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeye ilişkin sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır. Olur ve Ocak (2021) ilkökul dördüncü sınıf; Şahin ve diğerleri (2022) ise üç ve dördüncü sınıf öğrencilerini hedef kitle olarak belirlemiştir. Mevcut çalışmada ise ilkökul düzeyi bir bütün olarak ele alınmış ve okuma yazma aşamasında olan iki, üç ve dördüncü sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Pandemi döneminde eğitim öğretim amaçlı kullanılan ve günlük hayatımızda da her yaşta insanın kullandığı dijital araç ve ortamların özellikle erken yaşlarda doğru kullanımına yönelik dijital okuryazarlık becerilerini ortaya koymak ve belirlenen eksikliklerin giderilmesi için çalışmalar yapılması açısından elde edilen araştırmanın sonuçları önem taşımaktadır.

İki temel amaç doğrultusunda yürütülen bu çalışma ilk etapta ilkökul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik geçerlik ve güvenilirliği kanıtlanmış bir dijital okuryazarlık ölçeği geliştirmek, ikincisi ise ilkökul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini çeşitli değişkenler açısından ele almaktır. Bu amaca yönelik olarak planlanan çalışmanın alt problemleri şunlardır:

1. İlkokul öğrencilerinin (2., 3. ve 4. sınıf) dijital okuryazarlık becerileri hangi düzeydedir?
2. İlkokul öğrencilerinin (2., 3. ve 4. sınıf) dijital okuryazarlık düzeyleri cinsiyet değişkenine göre farklılık göstermekte midir?
3. İlkokul öğrencilerinin (2., 3. ve 4. sınıf) dijital okuryazarlık düzeyleri sınıf seviyesi değişkenine göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesinin amaçlandığı çalışmada tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modelleri, var olan bir durumu olduğu şekliyle ortaya koymayı; araştırmanın konusu olan olay, nesne ve kişilere herhangi bir müdahale yapılmadan, etkilemeden uygun bir biçimde gözlemlemeyi amaçlayan bir araştırma yaklaşımıdır (Karasar, 2017, s. 109).

Araştırmanın çalışma grubu

Çalışmanın birinci bölümünde yürütülen ölçek geliştirme aşaması 2020-2021 Eğitim-Öğretim yılında toplam 491 ilkokul öğrencisi ile yapılmıştır. İkinci bölümde uygulama aşaması ise 2022-2023 eğitim-öğretim yılında toplam 122 ilkokul öğrencisi ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğrencilere ilişkin özellikler Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilere Ait Özellikler

	Cinsiyet				Sınıf Seviyesi						
	Kız		Erkek		2		3		4		Toplam
Aşama	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	
Ölçek Geliştirme AFA	128	51,2	122	48,8	46	18,4	112	44,8	92	36,8	250
Ölçek Geliştirme DFA	134	55,6	107	44,4	54	22,4	60	24,9	127	52,7	241
Uygulama	63	51,6	59	48,4	38	31,1	51	41,8	33	27	122
Toplam											619

Çalışmada veriler üç farklı gruptan toplanmıştır. Birinci çalışma grubunu ilkokul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 260 kişi oluşturmaktadır. 260 veriden eksik ve hatalı olan 10 tanesi elenmiş ve ilk çalışma 250 kişi ile gerçekleşmiştir. İkinci çalışma grubunu ilkokul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 276 kişi oluşturmaktadır. 276 kişiden toplanılan verilerden eksik ve hatalı doldurulması sebebiyle 35 tanesi elenmiştir. İkinci çalışma 241 kişi ile gerçekleşmiştir. Üçüncü çalışma grubunu ilkokul 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden 130 kişi oluşturmaktadır. 130 kişiden toplanılan verilerden eksik ve hatalı doldurulması sebebiyle 8 tanesi elenmiştir. Üçüncü çalışma 122 kişi ile gerçekleşmiştir.

Birinci çalışma grubunda 250 kişi, ikinci çalışma grubunda 241 kişi ve ölçeğin uygulamasında 122 kişinin katılımıyla toplamda 613 öğrenci ile çalışma gerçekleştirilmiştir. Çalışma grupları belirlenirken araştırmacının üzerinde kolayca araştırma yapılacak kişi ve grupları seçip verileri toplaması amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Çalışma grupları farklı okullarda gönüllülük esasına göre seçilen öğrencilerden oluşmuştur.

Veri toplama araçları ve süreci

Dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi

Taslak ölçek hazırlanırken örtük değişkene ilişkin kavramsal tanımlamaların yapılması, madde havuzunun oluşturulması, pilot uygulama yapılması, geçerlik ve güvenilirlik adımları izlenmiştir (Erkuş, 2007). Geçerliliğin belirlenmesi için kapsam (içerik), görünüş (yüzey) ve yapı geçerlilikleri incelenmiştir. Ölçeğin güvenilirliği için ise Cronbach Alpha katsayısı ve faktörler arası korelasyon değerleri hesaplanmıştır.

Madde havuzu oluşturulmasından önce yapılan alanyazın taramasında dijital, dijital okuryazarlık, dijital yeterlilik, ölçek, ölçek geliştirme kavramlarından hareketle makale, tez, bildiri gibi birçok ulusal ve uluslararası kaynak taranmıştır. Madde havuzu oluşturulurken alanyazında dijital okuryazarlık becerilerine ve göstergelerine ilişkin daha önceden yapılmış çalışmalar (Acar, 2015; Hamutoğlu vd., 2017; Karakuş ve Ocak, 2019; Kozan, 2018; Pala ve Başbüyük, 2020; Sulak, 2019; Yaşar, 2019) incelenmiştir. Ölçeğin boyutlarının belirlenmesinde Avrupa Dijital Yeterlilikler Çerçevesinden (DigComp) yararlanılmıştır. Bu çerçevede doğrultusunda belirlenen İletişim ve İşbirliği, Bilgi ve Veri Okuryazarlığı, Güvenlik, Problem Çözme ve Dijital İçerik Üretme boyutlarına ilişkin standartlar (Vuorikari vd., 2016) incelenmiş, beş boyuta ilişkin 65 maddeden oluşan bir madde havuzu oluşturulmuştur. 5’li Likert tipi dereceleme tipine göre basamaklar “Hiçbir Zaman”, “Nadiren”, “Kısmen”, “Çoğunlukla”, “Her Zaman” olacak şekilde 1 ile 5 arasında derecelendirilmiştir. Oluşturulmuş olan 65 madde biri dil uzmanı; biri eğitim programları ve öğretim alanında ve diğeri ölçme ve değerlendirme alanında olmak üzere toplam üç uzman görüşüne sunulmuş ve ölçek maddelerinde çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu aşamada maddeler daha anlaşılır hale getirilmiş ve 43 ölçek maddesinden oluşan taslak ölçek oluşturulmuştur.

Taslak ölçekte yer alan 43 maddenin geçerliliğini sağlamak için 2., 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşan 33 kişiye pilot uygulama yapılmıştır. Uygulama sırasında öğrencilerin zorlandığı maddeler not alınmış ve uzman görüşüne sunulurken maddeler sadeleştirilmiş ve cümleler ilkökul öğrencilerinin anlayacağı şekilde düzenlenmiş ve asıl uygulamada yaşanacak olası sıkıntılar giderilmeye çalışılmıştır.

Açımlayıcı faktör analizi (AFA) yapılmadan önce maddelerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmış ve faktör analizine uygun olan maddelerle devam etmek için ortanca, ortalama, standart sapma, çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Açımlayıcı faktör analizi ile yapı geçerliği ortaya konmuş ve ölçeğin son hali oluşturulmuştur. Cronbach Alpha katsayısı hesaplanarak ölçeğin iç tutarlılığı kontrol edilmiştir. Elde edilen yapının uygunluğunu doğrulamak için Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) yapılmıştır. Cronbach alfa (α) katsayısı hesaplanarak ölçeğin güvenilirlik analizi yapılmış, korelasyon değerleri ile faktörler arası ilişkiler hesaplanmıştır. Verilerin faktör analizine uygunluğunu belirlemek için değiş-

kenlere ait korelasyon matrisine bakılmıştır. Ayırt ediciliği düşük olan 11. madde ($r= 0,21$) ölçekten çıkarılmış ve analizler 42 madde ile yapılmıştır.

Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA)

İlkokul öğrencileri için geliştirilen dijital okuryazarlık ölçeğinin örneklem yeterlilik ölçümü, Kaiser-MeyerOlkin (KMO) değeri 0.907 olarak bulunmuştur. Barlett's Test of Sphericity değerinin ($X^2=5612,937$; $p<0.01$) istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için verilerin uygunluğu ortaya konduktan sonra temel bileşenler analizi ve çok faktörlü yapı için daha uygun olarak ifade edilen (Büyüköztürk, 2002) dik döndürme tekniklerinden Varimax tekniği ile faktör analizi yapılmış; maddeler arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için varyans yüzdelerine, özdeğer ve yamaç birikinti grafiğine ve faktör sayısı belirlenmeye çalışılmıştır (Çokluk vd., 2012). 42 madde için öz değeri 1'den yüksek dört bileşen olduğu, yamaç birikinti grafiğinde beşinci noktadan sonra ivmenin azaldığı ve varyansa yaptığı katkının azaldığı görülmektedir. Bu da ölçeğin dört faktörlü bir yapıya sahip olduğunu göstermektedir.

Ölçeğe ait faktör sayısı belirlenme aşamasından sonra maddelerin faktörlere dağılımına bakılmıştır. Maddeler için döndürülmüş bileşenler matrisi oluşturulmuş ve maddelerin hangi faktörde güçlü korelasyona sahip olduğuna bakılmıştır. Bu sayede maddelerin binişiklik ve faktör yük değerlerinin kabul düzeyi incelenmeye çalışılmıştır. 0,10'dan az farkla birden fazla faktörde yer alan maddeler binişik olarak değerlendirilmiş, faktör yük değerlerine bakılarak binişik maddeler tek tek ölçekten çıkartılmış ve 24 kez döndürme işlemi uygulanmıştır. Yapılan faktör analizi sonucunda 42 maddeden faktör yük değeri 0,30'dan az olan toplam 24 madde; 21, 37, 33, 6, 30, 13, 22, 29, 23, 12, 39, 28, 27, 10, 43, 2, 5, 38, 35, 36, 41, 42, 18, 32 numaralı maddeler ölçekten çıkarılmıştır. Ölçekten çıkarılan 24 madde sonrası ölçeğin son hali 18 maddeden oluşmuştur. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda 18 maddelik yapı için öz değeri 1'in üzerinde dört faktör ortaya çıkmıştır. Toplam varyansın % 6,205'ini birinci, % 2,827'ini ikinci, 1,974'ünü üçüncü, 1,006'mı dördüncü bileşenin açıkladığı; dört bileşenin toplam varyansa 66,730 oranında katkı yaptığı belirlenmiştir.

Tablo 2. AFA Sonrası Taslak Ölçek İçin Oluşmuş Maddeler ve Faktör Yük Değerleri

Madde	Faktörler	Faktör Yük Değerleri
Sosyal-Duygusal		
M17	Çevrimiçi ortamlarda başkalarına ait kişisel bilgileri izin alarak paylaşmam gerektiğini bilirim.	,802
M31	Dijital araçları uzun süre kullanmanın sağlığıma zararlarını bilirim.	,797
M20	Çevrimiçi iletişim kurallarını bilirim/kurallara uyarım.	,792
M40	Teknik bir sorunla karşılaştığımda ailemden/öğretmenlerimden/arkadaşlardan yardım alabilirim.	,787
M34	Bilgisayar, tablet vb. dijital araçları açabilirim/kapatabilirim.	,757
M16	İnternette kişisel bilgilerimi paylaşmanın risklerini bilirim.	,751
M15	Başkalarına ait resimlerin, videoların, kişisel bilgilerin veya düşüncelerin kullanılması ve paylaşılmasıyla ilgili yasalara uygun davranırım.	,715
İletişim ve İşbirliği		
M9	Çevrimiçi ortamlarda (Whatsap, facebook, Instagram vb.) sesli ve görüntülü sohbet edebilirim	,807
M19	Anlık mesajlaşma programlarını (Whatsapp, Line, Skype gibi) kullanabilirim.	,788
M14	Çevrimiçi ortamlarda resim, video, metin vb. paylaşabilirim.	,776
M8	Çevrimiçi mesaj / resim / video gönderebilirim/alabilirim.	,747
M7	Çevrimiçi ortamlarda (Whatsap, facebook, Instagram vb.) arkadaşlarımla ve öğretmenlerimle iletişim kurabilirim.	,647
Dijital İçerik Üretme		
M25	Dijital araçlarda Powerpoint vb. programları kullanarak sunu hazırlayabilirim.	,842
M26	İnternette ulaşılan bilgilerin kaynağını uygun şekilde gösterebilirim.	,747
M24	Dijital araçları kullanarak metin, resim, video vb. içerikleri oluşturabilirim/düzenleyebilirim.	,738
Bilgi ve Veri Okuryazarlığı		
M3	İnternette ulaştığım bilgileri kaydedebilirim.	,750
M1	İnternette araştırma yapabilirim.	,740
M4	Ulaştığım kaynakların ve bilgilerin güvenilirliğini değerlendirebilirim.	,599

Tablo 2'deki faktör yük değerleri incelendiğinde sırasıyla 1. faktörün yük değerlerinin 0,80 ile 0,71; 2. faktörün yük değerlerinin 0,80 ile 0,64; 3. faktörün yük değerlerinin 0,84 ile 0,73;

4. faktördeki yük değerlerinin ise 0,75 ile 0,59 arasında değiştiği görülmektedir. Ölçekteki faktör yükleri 0,59 ile 0,84 arasında, maddelerin ortak faktör varyansı ise 0,59 ile 0,71 arasındadır.

Her faktöre ait madde sayısı ve maddelerin faktörler arasında gösterdiği dağılım belirlenmiş ve bu dağılıma göre faktörler isimlendirilmiştir. Faktörler sırasıyla sosyal-duygusal, iletişim ve işbirliği, dijital içerik üretme, bilgi ve veri okuryazarlığı olarak belirlenmiştir. İlk faktör yedi, ikinci beş, üçüncü üç ve dördüncü faktör üç maddeden oluşmuştur.

Analiz sonucunda oluşan faktörlerin güvenilirliği hesaplamak için faktörler arası korelasyon değerlerine ve Cronbach Alfa (α) katsayısına bakılmıştır. Analizde faktörlere ait korelasyon değerlerinin 0,28 ile 0,51 arasında olduğu ve birbirleri ile düşük ve orta düzeyde ilişkili oldukları görülmüştür. Ölçek geneli yüksek derecede güvenilir; alt boyutları oldukça güvenilir ile yüksek derece güvenilir arasında değerler almıştır (Özdamar, 1999).

Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA)

AFA sonucunda ortaya çıkan 18 maddelik ölçek yapısını doğrulamak için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. DFA sonrası ortaya çıkan uyum indeks değerleri Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. DFA Sonucunda Elde Edilen Uyum İndeks Değerleri

Ölçeğe Ait Uyum Değerleri		
χ^2/df	2.225	Kabul Edilebilir Uyum(Kline, 2011)
RMSEA	0,67	Kabul Edilebilir Uyum (Browne ve Cudeck,1993).
CFI	,900	Kabul Edilebilir Uyum (Bentler, 1980)
IFI	,902	Kabul Edilebilir Uyum (Bentler, 1980)
GFI	,897	Kabul edilebilir uyum (Doll vd., 1994)
AGFI	,859	Kabul Edilebilir Uyum (Doll vd., 1994)
PGFI	,651	Kabul Edilebilir Uyum (Meyers vd., 2006)
PNFI	,677	Kabul Edilebilir Uyum (Hu ve Bentler, 1999).

DFA sonuçlarına göre; $\chi^2/df= 2,225$, RMSEA=0,68, CFI=0,90, IFI=0,90, GFI=0,89, AGFI=0,85, PGFI= 0.65 ve PNFI= 0,67 olarak bulunmuştur. DFA sonucunda hesaplanan değerlerin kabul edilebilir değerler arasında olduğu görülmektedir. Bu sonuçlar İlkokul Öğrencileri için Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin yapısını doğrulamaktadır.

Oluşturulan ölçeğin güvenilirliği sağlamak için ölçeğin iç tutarlılığı kontrol edilmiştir. Faktörler arası korelasyon değerleri ve Cronbach Alfa (α) katsayısı hesaplandığında belirlenen değerler faktörlerin birbiri ile orta ve düşük düzeyde ilişkili olduğunu göstermektedir. Cronbach Alfa değerleri; Sosyal-Duygusal alt boyutunda 0,74; İletişim ve İşbirliği alt boyutunda

0,84; Dijital İçerik Üretme alt boyutunda 0,75; Bilgi ve Veri Okuryazarlığı alt boyutunda 0,64 ve ölçeğin genelinde 0,85 çıkmıştır. Bu sonuçlara göre tüm ölçeğe ait değerlerin yüksek derecede güvenilir; ölçeğin alt boyutlarının ise oldukça güvenilir ile yüksek derece güvenilir arasında olduğu ortaya konmuştur.

Verilerin analizi

Çalışmanın ilk aşamasında geliştirilen ölçekten öğrencilerin aldıkları ortalama puanlara göre yeterlilik düzeyleri: 1,00 - 1,80 Çok Yetersiz; 1,81 - 2,60 Yetersiz; 2,61 - 3,40 Orta; 3,41 - 4,20 Yeterli ve 4,21 - 5,00 Çok Yeterli şeklinde belirlenmiştir.

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek ve çeşitli değişkenler açısından analiz etmek için elde edilen verilerin normallik sınaması çarpıklık ve basıklık katsayıları ile yapılmış; çarpıklık katsayısı (-0,456) ve basıklık katsayısının (-0,074), -1 ve +1 arasında olması sonucu normal dağılım gösterdiği belirlenen verilerin analizinde parametrik (t Testi ve ANOVA testi) testler kullanılmıştır. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkeni bağlamında anlamlı bir fark gösterip göstermediğini belirlemek için t-Testi; devam ettikleri sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark olup olmadığını belirlemek için ANOVA testi kullanılmıştır. ANOVA testinde anlamlı farklılık çıkması durumunda ise varyansların homojenliğine bağlı olarak Post Hoc testler kullanılarak farkın kaynağı bulunmuştur.

Bulgular

İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık ve alt boyutlarına ilişkin ortalamaları ile hesaplanan güvenilirlik katsayıları Tablo 4’de gösterilmektedir.

Tablo 4. İlkokul Öğrencilerinin Dijital Okuryazarlık Ölçeği ve Alt Boyutlarına İlişkin Puan Ortalamaları

	n	x	ss	Cronbach-Alpha
Sosyal-Duygusal	122	4,1776	,90624	,848
İletişim ve İşbirliği	122	4,1049	,72782	,652
Dijital İçerik Üretme	122	2,8251	1,16615	,725
Bilgi ve Veri Okuryazarlığı	122	3,5956	1,01143	,683
Ölçek Geneli	122	3,7072	,70637	,862

Ölçeğin geneline bakıldığında ilkokul öğrencilerinin ölçeğin genelinde puan ortalamaları $\bar{x}=3,70$ olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutları göz önüne alındığında öğrencilerin kendilerini en yeterli gördükleri boyutun “Sosyal-Duygusal” ($\bar{x}=4,17$) ve en yetersiz gördükleri boyutun “Dijital İçerik Üretme” ($\bar{x}=2,82$) olduğu görülmüştür. Diğer alt boyutlar için yeterlilik puanları “İletişim ve İşbirliği” ($\bar{x}=4,10$) ve “Bilgi ve Veri okuryazarlığı” ($\bar{x}=3,59$) olarak hesaplanmıştır.

Tüm bu veriler birlikte ele alındığında ilkökul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerine ilişkin öz yeterliklerinin yeterli düzeyde olduğu; sosyal duygusal, iletişim ve işbirliği, bilgi ve veri okuryazarlığı boyutlarında kendilerini yeterli görürken, dijital içerik üretmede orta düzeyde gördükleri ortaya çıkmıştır. Dolayısıyla ilkökul öğrencilerinin dijital ortamlarda içerik üretme süreçlerine ilişkin becerilerinin bilgiye ulaşma/güvenirliğini değerlendirme/bilgi ve içeriği dijital ortamlarda paylaşma/problem çözme/güvenlik adımlarını izleme becerilerinden daha düşük olduğu söylenebilir. İkinci alt problem doğrultusunda öğrencilerin ölçek genelinden ve ölçeğin alt boyutlarından aldıkları puanların cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediği sorusuna yönelik analizler yapılmıştır. Bağımsız örneklem t-Testi ile ortalamalar arasında anlamlı bir fark olup olmadığı hesaplanmıştır. Cinsiyet değişkenine göre ölçek genelinden alınan puan ortalamalarını gösterir analiz sonuçları Tablo 5’de gösterilmektedir.

Tablo 5. Öğrencilerin Aldıkları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre İncelenmesi

Cinsiyet	N	%	\bar{x}	ss	t	p
Kız	63	56,2	3,81	,63	-1,77	,081
Erkek	59	43,8	3,59	,76		

Öğrencilerin ölçek genelinde aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır ($p > ,05$). Erkek öğrencilerin puan ortalaması $\bar{x}=3,59$, kız öğrencilerin ise $\bar{x}=3,81$ bulunmuştur. Bu sonuç, erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık ortalamaları ile kız öğrencilerinin puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı fark olmadığını göstermektedir. Ölçek alt boyutlarından alınan ortalamaların cinsiyete göre dağılımı Tablo 6’da gösterilmiştir.

Tablo 6. Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Alt Boyutlarına Ait Ortalamaların Cinsiyete Göre Dağılımı

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{x}	t	p
Sosyal-Duygusal	Kız	63	4,40	2,98*	,003
	Erkek	59	3,93		
İletişim ve İşbirliği	Kız	63	4,25	-2,32*	,023
	Erkek	59	3,94		
Dijital İçerik Üretme	Kız	63	2,99	-1,64	,103
	Erkek	59	2,64		
Bilgi ve Veri Okuryazarlığı	Kız	63	3,60	-0,72	,943
	Erkek	59	3,58		

Tablo 6 incelendiğinde Sosyal-Duygusal alt boyutunda erkek öğrencilerin puan ortalaması $\bar{x}=3,58$, kız öğrencilerinin puan ortalaması $\bar{x}=3,60$; İletişim ve İşbirliği alt boyutunda erkek öğrencilerin puan ortalaması $\bar{x}= 3,94$, kız öğrencilerinin puan ortalaması $\bar{x}= 4,25$; Dijital

İçerik Üretme boyutunda erkeklerin puan ortalaması $\bar{x}= 2,64$, kızlarınki $\bar{x}=2,99$ ve Bilgi ve Veri Okuryazarlığı boyutunda erkeklerin puan ortalaması $\bar{x} = 3,93$ kızlarınki $\bar{x} = 4,40$ olarak hesaplanmıştır. Bu bulgulara göre erkek öğrencilerin Sosyal-Duygusal, İletişim ve İşbirliği alt boyutlarındaki ortalamaları ile kız öğrencilerininki arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde fark vardır. Dijital İçerik Üretme, Bilgi ve Veri Okuryazarlığı alt boyutlarında kız öğrencilerin ortalamaları daha yüksek olsa da anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır.

Çalışmanın üçüncü alt problemine yönelik yapılan tek-yönlü varyans analizi ile ölçek genelinden ve ölçeğin alt boyutlarından alınan puan ortalamalarının sınıf seviyesine göre farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Öğrencilerin ortalama puanlarının sınıf seviyesine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Öğrencilerin Sınıf Düzeylerinin Ölçekten Aldıkları Puanlara Etkisinin Tek Faktörlü ANOVA ile Karşılaştırılması

	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Gruplar arası	5,619	3	2,810	6,106*	,003	2-3, 2-4,3-2, 4-2
Grupiçi	54,755	119	,460			
Toplam	60,374	121				

Tablo 7’de ölçek genelinden alınan puanların sınıf düzeyine göre anlamlı bir fark oluşturduğu sonucuna ulaşılmıştır ($F(3,122)=6,106$; $p<,05$). Farkın kaynağını bulmak için varyans homojenliğine bakılmış ve Levene Testi sonucuna göre (Levene Değeri= $2,87$; $p > ,001$) varyansların homojen olduğu görülmüştür. Varyansların homojen olduğu varsayımında kullanılan Scheffe Testi ile farkın kaynağı incelenmiştir. Scheffe Testi sonucunda ölçeğin geneli bağlamında ikinci sınıf öğrencilerinin puan ortalaması $\bar{x}=3,39$, üçüncü sınıf öğrencilerinin $\bar{x}=3,79$ ve dördüncü sınıf öğrencilerinin puan ortalaması $\bar{x}=3,93$, olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlara göre: dördüncü sınıfa ait puan ortalamalarının, diğer bütün sınıf düzeylerinden daha yüksek olduğu; ilkökul ikinci sınıf öğrencilerinin ortalama puanları arasında üç ve dördüncü sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu; üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin aldıkları puanlar arasında anlamlı farklılık olmadığı; bu iki sınıf düzeyindeki öğrencilerin aldıkları puanların ikinci sınıf öğrencilerinden daha yüksek olduğu ve puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Ölçeğin alt boyutundan alınan puanların, öğrencilerin sınıf düzeyine göre farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 8’de gösterilmiştir.

Tablo 8. Ölçeğin Alt Boyutundan Alınan Puanların, Öğrencilerin Sınıf Seviyesine Göre İncelenmesi

Faktörler	Sınıf düzeyi	n	x	F	P	Fark
Sosyal-Duygusal	2	38	3,8772	3,233	,043*	2-3
	3	51	4,3464			
	4	33	4,2626			
İletişim ve İşbirliği	2	38	3,8158	4,724	0,11	
	3	51	4,2078			
	4	33	4,2788			
Dijital İçerik Üretme	2	38	2,4386	6,247	,003*	2-4
	3	51	2,7614			
	4	33	3,3687			
Bilgi ve Veri Okuryazarlığı	2	38	3,3164	2,200	,115	
	3	51	3,6928			
	4	33	3,7670			

Tablo 8’de öğrencilerin Sosyal-Duygusal boyuttan aldıkları puanların sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark oluşturduğu görülmüştür ($p < ,05$). Levene Testi sonuçlarına göre (Levene Değeri=1,71; $p = .007$) varyanslar homojen değildir; bu durumda kullanılan Tamhane Testi ile farklılığın kaynağı incelenmiştir. Tamhane Testi sonuçlarına göre; ikinci sınıf öğrencilerine ait puan ortalamalarının üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalamalarından daha düşük olduğu; üçüncü sınıf öğrencileri ile ikinci sınıf öğrencilerinin puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Öğrencilerin İletişim ve İşbirliği boyutundan aldıkları puanların sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark göstermediği görülmektedir ($p > ,05$). Öğrencilerin Dijital İçerik Üretme boyutundan aldıkları puanların sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir ($p < ,05$). Levene Testi ile (Levene Değeri=3,25; $p = .026$) varyansların homojen olmadığı bulunmuştur. Tamhane Testi ile ikinci sınıf öğrencilerine ait puan ortalamalarının üçüncü ve dördüncü sınıf öğrencilerinin ortalamalarından daha düşük olduğu; dördüncü sınıf öğrencileri ile ikinci sınıf öğrencilerinin puan farkının istatistiksel olarak anlamlı olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Bilgi ve Veri boyutunda ikinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları üç ve dördüncü sınıfa göre düşük olsa da istatistiksel anlamda fark çıkmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmanın birincil amacı ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemek için kullanılacak bir ölçek geliştirmektir. Bu amaç doğrultusunda öncelikle dijital okuryazarlığa ait kuramsal yapı, boyutlar ve standartlar incelenmiş; bu inceleme esnasında dijital

okuryazarlık, dijital yeterlilik, teknoloji okuryazarlığı, BİT okuryazarlığı, bilgi, medya ve teknoloji becerileri gibi dijital okuryazarlık becerilerinin ifade edilmesinde kullanılan kavramlar araştırmanın sınırlılıkları içinde yer almaktadır. Dijital okuryazarlığın boyutları ve standartları için Avrupa Dijital Yeterlilikler Çerçevesinden (DigComp) yararlanılarak 65 maddeden oluşan madde havuzu hazırlanmıştır. Taslak ölçek uzman görüşleri sonucunda 43; madde analizleri ve AFA sonucunda 18 maddeye düşmüştür. Bu çalışma kapsamında geliştirilen İlkokul Öğrencileri İçin Dijital okuryazarlık ölçeği 18 madde; Sosyal-Duygusal, İletişim ve İşbirliği, Dijital İçerik Üretme, Bilgi ve Veri Okuryazarlığı olarak isimlendirilen dört boyuttan oluşmaktadır. Ortaya çıkan yapının ölçmek istediği özellikteki toplam varyansa 66,730 oranında katkı yaptığı hesaplanmış, bu yapıyı doğrulamak için yürütülen doğrulayıcı faktör analizi, hesaplanan uyum indekslerinin kabul edilebilir değerler olduklarını ortaya koymuştur. Cronbach-Alfa güvenilirlik katsayısı ile ölçeğin güvenilirliği ortaya konmuş; birinci faktör için 0,89; ikinci faktör için 0,84, üçüncü faktör için 0,76, dördüncü faktör için 0,71 ve ölçeğin geneli için 0,87 olarak bulunmuştur. Bu bulgular ışığında geliştirilen ölçme aracının geçerli ve güvenilir olduğu kabul edilmiştir.

Ölçek geliştirme çalışmasının ardından ölçeğin başka bir çalışma grubunda uygulaması yapılarak alt problemlere yanıt aranmıştır. Bu aşamada 122 ilkokul öğrencisi yer almıştır. İlkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri belirlenerek, cinsiyet ve sınıf düzeyi bazında dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaşp farklılaşmadığı ortaya konmaya çalışılmıştır. Elde edilen sonuçlar ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu göstermiş; öğrencilerin iletişim ve işbirliği, bilgi ve veri okuryazarlığı ve sosyal duygusal becerilerinin yeterli; dijital içerik üretme becerilerinin orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Prensky'nin (2012) belirttiği gibi öğrenciler için yeni teknolojiler yaptıkları her aktivitenin temelini oluşturmakta, sürekli bu teknolojilerle iç içe oldukları için kolayca uyum sağlamakta oldukları söylenebilir. Dijital yerli olarak adlandırılan Z kuşağının yeni teknolojilerin içine doğduğu düşünüldüğünde dijital okuryazarlık düzeylerini yeterli gördükleri düşünülebilir.

Alanyazında ilkokul öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini belirlemeye yönelik çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle çalışmanın bu bölümünde çeşitli kademelerde dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin çalışma sonuçlarına yer verilmiştir. Bu çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde Pala ve Başbüyük (2020) beşinci sınıf öğrencilerinin; Kaya (2020) ise lise öğrencilerinin yüksek düzeyde dijital okuryazarlık becerilerine sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır. İnan Karagül ve diğerleri (2021) de ortaöğretim ve üzerindeki kademelerdeki öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerinin yeterli düzeyde olduğunu; içerik üretmede düşük; günlük kullanım, etik ve sorumluluk, güvenlik ve gizlilik boyutlarında çok yüksek düzeyde dijital okuryazar oldukları sonucuna ulaşmıştır. International Association for the Evaluation of Education Achievement (Uluslararası Eğitim Başarısını Değerlendirme Der-

neği), 2013 yılında 14 ülkedeki 8. sınıf öğrencileri ile yaptıkları çalışmada öğrencilerin; bilgiye erişmek ve bilgiyi yönetmek gibi temel bilgi iletişim teknolojileri (BİT) uygulamalarını kullanma kapasitelerine güvendiklerini, ancak bilgi üretmek ve paylaşmak gibi daha gelişmiş BİT işlevlerini kullanma konusunda daha yetersiz hissettiklerini belirtmiştir (Fraillon vd., 2014). Endonezya’da yapılan bir çalışmada (Perdana vd., 2019) ise on ve on birinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerini yetersiz gördükleri; bu çalışmanın sonuçları ile paralel olarak en çok zorlandıkları alanın içerik derleme ve üretme olduğu ortaya konmuştur.

Araştırmanın bir diğer bulgusu öğrencilerin ölçeğin tümünden aldıkları puan ortalamalarının cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermediği olmuştur. Alt boyutlar özelinde, erkek öğrencilerin Sosyal-Duygusal ve İletişim ve İşbirliği alt boyutlarındaki ortalamaları ile kız öğrencilerinki arasında kız öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı şekilde fark vardır. Dijital İçerik Üretme ve Bilgi ve Veri Okuryazarlığı boyutlarında kız öğrencilerin ortalamaları daha yüksek olsa da anlamlı bir fark ortaya çıkmamıştır. Bu sonuçlara paralel olarak Fraillon (2014) kız öğrencilerin, yaygın BİT uygulamalarını kapsayan temel BİT öz yeterli ölçeğinde erkeklerden daha yüksek öz yeterliğe sahip olduğu sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte, İnan Karagül vd. (2021) ve Kaya (2020) yaptıkları çalışmalarda erkeklerin dijital okuryazarlık seviyelerinin kızların dijital okuryazarlık seviyelerinden anlamlı şekilde yüksek olduğunu belirtmiştir. Benzer şekilde Baterna ve diğerleri (2020) Filipinler’de 11 ve 12. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmada, erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre dijital okuryazarlık düzeylerinin daha yüksek çıktığını belirtmiştir. Bilgi kullanımı, medya analizi, teknolojinin uygulanması ve teknoloji aracılığıyla etkileşim açısından cinsiyete göre anlamlı bir farklılık olmasa da bilgiye erişim ve içerik üretme puan ortalamaları arasında erkek öğrenciler lehine istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur. Alanyazında erkek öğrencilerin dijital okuryazarlık anlamında kendilerine daha çok güvendiklerini ortaya koyan çalışmalar çoğunlukta olsa da, özellikle Pandemi ile birlikte dijital araçlara erişimin cinsiyet bazında eşitlenmesi bu çalışmada kız öğrencilerin daha yüksek ortalamalara sahip olmasının sebebi olarak görülebilir.

Çalışmanın bir diğer bulgusu öğrencilerin ölçek genelinden aldıkları puanların sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark gösterdiği, sınıf seviyesi arttıkça dijital okuryazarlık düzeylerinin arttığı şeklindedir. Öğrencilerin, Sosyal-Duygusal, İletişim ve İşbirliği ve Dijital İçerik Üretme boyutlarından aldıkları puanların sınıf seviyesine göre anlamlı bir fark gösterdiği görülmektedir. Bilgi ve Veri Okuryazarlığı alt boyutunda ikinci sınıf öğrencilerinin puan ortalamaları üç ve dördüncü sınıfa göre düşük olsa da istatistiksel anlamda fark çıkmamıştır. Bu sonuçla paralel olarak Baterna ve diğerleri (2020) 11 ve 12. sınıflarla yaptıkları çalışmada 12. sınıfların 11. sınıflardan daha yüksek ortalama puanlar aldığını; ancak dijital okuryazarlık alt boyutlarında sınıf seviyesine göre anlamlı bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. İnan Karagül ve diğerleri (2021) de farklı öğretim kademelerindeki öğrencilerin dijital okuryazar-

lık düzeylerinin farklılık gösterdiğini belirtmiş; lisansüstü öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin genel bilgi, içerik üretimi ve sosyal boyutlarda lise öğrencilerinden ve lisans öğrencilerinden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Elde edilen sonuçlarla farklı olarak Kaya (2020) ise sınıf düzeyine göre lise öğrencilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. İlkokul düzeyinde sınıf seviyesinde farklılıkların olmasının, dijital araç ve ortamlara erişimin yaş ilerledikçe daha fazla olması ile ilişkili olduğu; yaş itibarıyla yeni okuma yazma öğrenmiş öğrencilerin dijital araçların kullanımında ebeveynlerinin desteğine daha çok ihtiyaç duyabileceği söylenebilir.

Bu çalışmada, ilkokul öğrencilerinin genel olarak dijital okuryazarlık becerileri konusunda ve sosyal duygusal, iletişim ve işbirliği ve bilgi ve veri okuryazarlığı alanlarında kendilerini yeterli gördükleri; içerik üretmede ise orta düzeyde gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, araştırmaya katılan öğrencilerin, neredeyse her şeyin teknoloji aracılığıyla yürütüldüğü bir dünyaya ait olmaları ve teknolojinin günlük yaşamlarının bir parçası olması nedeniyle kendilerini dijital okuryazar olarak tanımlamalarıyla ilişkilendirilebilir. Özellikle eğitimin uzaktan ve dijital araç ve ortamlarla yürütüldüğü Pandemi döneminde öğrencilerin bu konudaki uzmanlığının ve özgüveninin arttığı söylenebilir. Özellikle kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre kendilerini daha dijital okuryazar olarak görmeleri, pandemi ile beraber kendilerine dijital araçlar sağlandığında, kız öğrencilerin de dijital dünyada kendilerini göstermeleri için somut bir örnek oluşturabilir.

Bu çalışmada öğrencilerin dijital okuryazarlık becerilerini kendilerinin gözünden değerlendirmeleri istenmiştir. İlkokul düzeyinde teknoloji kullanım becerilerinin ortaya konması, teknolojiye yönelik bilgi, beceri ve tutumlarının belirlenmesi adına ileride yapılacak çalışmalar uygulamaya yönelik olabilir. Öğrencilerin algıladıkları dijital okuryazarlık düzeyleri ile uyguladıkları dijital okuryazarlık becerileri karşılaştırılarak bu konuda öğrencilere yol gösterecek adımlar atılabilir. Özellikle 2. sınıf öğrenciler için bazı kavramların karmaşık olması nedeniyle Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) gibi istatistiksel teknikler kullanılarak ölçek geliştirme sürecinin desteklenmesinin gerekli olduğu düşünülmektedir. Araştırma sonuçlarına göre orta düzeyde olduğu ortaya konan dijital içerik üretme becerilerinin geliştirilmesi adına öğrencilere eğitimler verilebilir. Öğrencilerin dijital okuryazarlık düzeylerinin sınıf kademesine göre arttığı görülmektedir. Öğrencilerin erken yaşlarda dijital ortamlara maruz kaldığı ve sanal ortamlardaki mevcut tehlikeler düşünüldüğünde daha erken sınıf seviyelerinde bilgi ve iletişim teknolojilerine yönelik dersler programlara eklenebilir.

Etik Onay: Bu araştırma için Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Sosyal ve Beşeri Bilimler Kurulu'nun 20.05.2021 tarih ve E-60263016-050.06.04-411522022/17 sayı numarası ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Acar, Ç. (2015). *Anne ve babaların ilkököl ortaokul ve lise öğrencisi çocukları ile kendilerinin dijital okuryazarlıklarına ilişkin görüşleri* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aşıcı, M. (2009). Kişisel ve sosyal bir değer olarak okuryazarlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7(17), 9-26.
- Atif, Y. ve Chou, C. (2018). Digital citizenship: Innovations in education, practice, and pedagogy. *Journal of Educational Technology & Society*, 21(1), 152-154.
- Aydın, A. (2015). Dijital vatandaşlık. *Türk Kütüphaneciliği*, 29(1), 142-146.
- Baterna, H. B., Mina, T. D. G. ve Rogayan Jr, D. V. (2020). Digital literacy of STEM senior high school students: Basis for Enhancement Program. *International Journal of Technology in Education*, 3(2), 105-117.
- Bayrakçı, S. (2020). *Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: Ölçek geliştirme çalışması*. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Bentler, P. M. (1980). Multivariate analysis with latent variables: Causal modeling. *Annual Review of Psychology*, 31(1), 419-456.
- Brown, M.W. , Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K.A. Bollen, J.S. Long, (Eds.), *Testing structural equation models* (pp. 136–162). Sage
- Büyükoztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G. ve Büyükoztürk, Ş. (2012). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve Lisrel uygulamaları*. Pegem Akademi Yayıncılık
- Doll, W.J., Xia, W., Torkzadeh, G.: A confirmatory factor analysis of the end-user computing satisfaction instrument, *MIS Quarterly* 18(4), 357–369 (1994)p.456
- Erkuş, A. (2007). Ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmalarında karşılaşılan sorunlar. *Türk Psikoloji Bülteni*, 13(40) 17-25.
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T. ve Gebhardt, E. (2014). *Preparing for life in a digital age: The IEA International Computer and Information Literacy Study international report* (p. 308). Springer Nature.
- Gee, J. P. ve Hayes, E. R. (2011). *Language and learning in the digital age*. Routledge.
- Güleç, N. (2019). *Kritik ve analitik düşünme perspektifinde dijital medya okuryazarlığı*. 20 Haziran 2019 tarihinde <http://www.kadinveaile.com/kritikve-analitik-dusunme-perspektifinde-dijital-medya-okuryazarligi-2/adresinden> erişildi.
- Hamutoğlu, N. M., Güngören, Ö. C., Kaya Uyanık, G. ve Erdoğan, D. G. (2013). Dijital okuryazarlık ölçeği: Türkçe 'ye uyarlama çalışması, *Ege Eğitim Dergisi*, 18(1), 408- 429.
- Hu, L. T. ve Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55.
- International Society for Technology in Education. (2007). *National educational technology standards for students*. ISTE
- İnan Karagul, B., Seker, M. ve Aykut, C. (2021). Investigating students' digital literacy levels during online education due to COVID-19 Pandemic. *Sustainability*, 13, 11878.
- Karakuş, G. ve Ocak, G. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterlilik becerilerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21 (1), 129-147.

- Karasar, N. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Pegem.
- Kaya, M. (2020). *Ortaöğretim öğrencilerinin dijital vatandaşlık ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mersin Üniversitesi.
- Kline, R. B. (2011). *Principles and practice of structural equation modeling*. Guilford Press.
- Kozan, M. (2018). *Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümüm öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fırat Üniversitesi.
- Meyers L.S., Gamst G. ve Guarino A.J. (2006) *Applied multivariate research. Design and interpretation*. Sage Publications.
- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy?. *Computers & Education*, 59(3), 1065- 1078.
- Ocak, G. ve Karakuş, G. (2018). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık öz-yeterliliği ölçek geliştirme çalışması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 26(5), 1427-1436.
- Olur, B. ve Ocak, G. (2021). Digital literacy self-efficacy scale: A scale development study. *African Educational Research Journal*, 9(2), 581-590.
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi*. Kaan Kitabevi
- Pala, Ş. M. ve Başbüyük, A. (2020). Ortaokul beşinci sınıf öğrencilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 9 (3), 897-921. DOI: 10.30703/cije.672882
- Perdana, R., Yani, R., Jumadi, J. ve Rosana, D. (2019). Assessing students' digital literacy skill in senior high school Yogyakarta. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 8(2), 169-177.
- Prensky, M. R. (2012). *From digital natives to digital wisdom: Hopeful essays for 21st century learning*. Corwin Press.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Anı Yayıncılık.
- Sulak, S. E. (2019). Dijital okuryazarlık ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması, *Social Sciences Studies Journal (SSSJJournal)*, 5(31), 1329-1342.
- Şahin, A., Özkan, R. A. ve Turan, B. N. (2022). İlkokul Öğrencilerine Yönelik Dijital Okuryazarlık Ölçeğinin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 10(3), 619-630.
- Vuorikari, R., Punie, Y., Gomez, S. C. ve Van Den Brande, G. (2016). *DigComp 2.0: The digital competence framework for citizens. Update phase I: The conceptual reference model* (No. JRC101254). Joint Research Centre (Seville site).
- Yaşar, Ç. (2019). *BÖTE öğretmen adaylarının kariyer eğilimlerinin, sosyal medyaya ilişkin görüşlerinin ve dijital okuryazarlık beceri düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Balıkesir Üniversitesi.

Digital Literacy in Primary School: Scale Development and Implementation

Extended Abstract

Introduction

Especially during the COVID 19 pandemic period, education continued remotely and students interacted more with digital tools, which brings to mind the question of whether primary school students have the ability to use digital technology and whether there is a tool to measure this ability. When a field review on digital literacy was conducted, a limited number of studies were found on determining the digital literacy levels of primary school students (Olur and Ocak, 2021; Şahin et al., 2022). This deficiency necessitated a measurement tool that would determine the digital literacy competencies of primary school students. The results of the research are important in terms of revealing digital literacy skills for the correct use of digital tools and environments, especially at early ages, used for education and training purposes during the pandemic period and used by people of all ages in our daily lives, and carrying out studies to eliminate the deficiencies.

This study, carried out for two main purposes, is to firstly develop a digital literacy scale with proven validity and reliability to determine the self-efficacy of primary school students regarding their digital literacy levels, and secondly, to consider the digital literacy levels of primary school students in terms of various variables.

Method

Survey model was used in the research and the study was conducted with a total of 619 students, with the participation of 250 students in the first pilot application, 241 students in the second pilot application and 122 students in the application of the scale. While determining the study groups, the convenience sampling method, one of the purposeful sampling methods, was preferred in order for the researcher to easily select the people and groups to be researched and collect the data.

Findings

As a result of the Exploratory Factor Analysis (EFA) conducted during the scale development process, a structure consisting of 18 items with a total variance of 66,730, and four factors named Social-Emotional, Communication and Cooperation, Digital Content Production and

Information and Data Literacy emerged. With the Confirmatory Factor Analysis, it was confirmed that the 4-dimensional scale, consisting of 18 items, had sufficient fit values. The reliability coefficient of the developed scale was found to be .85. In the application phase, the digital literacy levels of primary school students were examined in terms of gender and grade level variables. According to the results of the implementation phase, primary school students consider themselves digitally literate at a sufficient level; While they see themselves as sufficient in information and data literacy, communication and cooperation, and social emotional dimensions, it has been revealed that they see themselves at a moderate level in producing digital content. There was no significant difference on the basis of gender throughout the scale, but it was observed that there was a statistically significant difference in favor of female students between the mean of the Social-Emotional and Communication and Cooperation sub-dimensions of male students and those of female students. According to the grade level variable, the mean score of the fourth grade is higher than all other grade levels; It was concluded that there is a significant difference between the average scores of the second year students in favor of the third and fourth grade students.

Conclusion

In this study, primary school students generally consider themselves competent in digital literacy skills and in the areas of social emotional, communication and collaboration, and information and data literacy; It was concluded that they saw the content production at an average level. This finding can be attributed to the fact that the students participating in the research define themselves as digitally literate because they belong to a world where almost everything is carried out through technology and technology is a part of their daily lives. It can be said that students' expertise and self-confidence in this regard has increased, especially during the Pandemic period, when education is carried out remotely and with digital tools and environments. In particular, the fact that female students see themselves as more digitally literate than male students can provide a concrete example for them to show themselves in the digital world when they are provided with digital tools.

In this study, students were asked to evaluate their digital literacy skills from their own perspective. Future studies may be practical in order to reveal technology use skills at the primary school level and to determine their knowledge, skills and attitudes towards technology. By comparing the digital literacy levels perceived by students with the digital literacy skills they apply, steps can be taken to guide students in this regard.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 29 / Yaz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 29 / Summer 2024

Eğitime İnsan Felsefesi ile Bakmak

Approaching Education via Philosophy of Human Person

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Nesrin ÖZTÜRK

Ferhat AKTAŞ

Salih ALTIN

Behlül ÇETİN

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

Eğitime İnsan Felsefesi ile Bakmak

Nesrin ÖZTÜRK¹

Ferhat AKTAŞ²

Salih ALTIN³

Behlül ÇETİN⁴

DOI: 10.58689/eibd.1421401

Öz: Eğitim, insanın olanaklarını hayata geçirebilmesinin, kendini gerçekleştirebilmesinin bir koşulu olsa da insan yeteneklerinin yönlendirilip geliştirilmesi onu tanımaktan ve varlık yapısının bilmekten geçer. Günümüz şartlarında eğitim, insan değerini korumaktan ziyade teknik bir uğraş haline gelmiştir. Bu çalışma, insanın bütünlük ve özgünlüğünün eğitime nasıl yansıdığını fenomenolojik bir yaklaşımla belirlemeyi amaçlamaktadır. Katılımcı grup, kolayda örneklem ve kartopu yöntemleriyle çalışmaya dahil edilmiş 8 çocuk, 10 ergen ve 10 gençten oluşmaktadır. Veriler, çocuk katılımcılarla odak grup görüşmesi, diğerleriyle ise yarı yapılandırılmış görüşmeler yapılarak toplanmış ve içerik analiz yöntemi ile incelenmiştir. Bulgular, katılımcıların insan tanımlarının insanın somut bütünlüğünü yansıttığını ve bu algıların, diğer insanlardan veya yaşantı yoluyla öğrenildiğini göstermiştir. Ayrıca, bireylerin düşünme süreçlerinin de bu algıların oluşumunda etkin olduğu bulunmuştur. Eğitimin amaçları bakımından, katılımcıların meslek eğitimini ve bilişsel gelişimi vurguladıkları fakat bu işlevin, ergen ve yetişkinlerce eleştirildiği ortaya çıkmıştır. Nitekim, eğitim bağlamında ihtiyaçlar incelendiğinde bunların insan olma koşulları ile ilişkili olduğu fakat eğitim uygulamalarının ilgi, ihtiyaç, beceri, benlik kurma ve tanınma, değer görme, güvende hissetme, özgürlük, empati ve karar vermede özgünlük gibi duyuşsal ihtiyaçları karşılamadığı bulunmuştur. Bulgular bağlamında, uygulamaları iyileştirme, insanın türsel olanaklarını özgürce geliştirme, kendisini gerçekleştirebilme ve tarihsel oluşa yön verebilme için insanı tanıyan öğretim programları ve uygulamaların gerekliliği sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar kelimeler: İnsan, insan felsefesi, eğitim, fenomenoloji, bilişsel ve duyuşsal ihtiyaçlar

Geliş Tarihi: 17.01.2024; Kabul Tarihi: 23.03.2024

Kaynaçça Gösterimi: Öztürk, N., Aktaş, F., Altın, S. & Çetin, B. (2024). Eğitime İnsan Felsefesi ile Bakmak. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29), 49-78

1 Dr. Öğr. Üyesi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ozturknesrin@gmail.com, ORCID: 0000-0002-7334-8476

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Milli Eğitim Bakanlığı, ferhataktas514@gmail.com, ORCID: 0009-0008-9738-1714

3 Yüksek Lisans Öğrencisi, Milli Savunma Bakanlığı, altinsalih19@gmail.com, ORCID: 0009-0009-5220-8229

4 Yüksek Lisans Öğrencisi, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, behlul_cetin@hotmail.com, ORCID: 0009-0001-3243-1310

Giriş

İnsan nedir? sorusu bağlamında, insanı bütünsel olarak ele alıp onun biyopsişik varlık dünyasının bütün katmalarını araştıran dal insan felsefesidir (Alkayış, 2020; Mengüşoğlu, 2021). İnsanı olgusalılığı ile ele alan insan felsefesi, zaman, mekân ve koşullardan bağımsız bütün insanlarda çeşitli tarzlarda gerçekleşebilme olanaklarını (Adler, 2012) inceleyen, insanı anlamaya yönelik ontolojik bir yaklaşımdır (Alkayış, 2020; Kahraman, 2018). İnsan fenomenlerinden biri olan eğitimin temel ilkelerini, kavramlarını, sorunlarını anlayıp bir sistem tasarlamayı amaçlayan alan ise eğitim felsefesidir (Günay, 2019). Öğrenme nedir? İnsan nasıl öğrenir? gibi soruları irdeleyen eğitim felsefesi (Günay, 2019) de insan varlığı üzerinden ilerler.

Eğitim, insan yapısını mükemmele ulaştırmak için insanın yeteneklerinin geliştirilmesine imkân sunan alandır (Alkayış, 2020). Eğitim insanı, yaşamını, toplumsal statüsünün anlamını değerlendirmesine, tarihsel bütünlüğü ve bu bütünlük içinde kendisini yaratmasına (Mengüşoğlu, 2021), bilim, sanat ve teknik alanlarda kendini geliştirip başarı kazanmasına aracılık eder (Alkayış, 2020). Aynı zamanda insan, “eğitim imkânı sayesinde insan haklarını koruyan, dünya barışını oluşturan, doğayı koruyan, kültür yaratan, kendini ve türünü seven” bir yapıya da gelerek (Alkayış, 2020, s.12) daha yaşanılabilir bir dünyayı da kurabilir. Her ne kadar insan öğrenme isteğine, eğiten ve eğitilebilen bir donanıma sahip (Mengüşoğlu, 2021) olsa da insanın yeteneklerinin doğru şekilde yönlendirilip gelişmesi/geliştirilmesi öncelikli olarak onu tanımaktan ve varlık yapısının bilmekten geçer (Alkayış, 2020).

Problem durumu

İnsan etkinliklerinin her biri insan için birer olanaktır. Teorik olarak her insan bilimle, sanatla, felsefeyle veya teknikle uğraşabilir ve hatta bu alanlarda eser bile ortaya koyabilir. Bütün bu olanakların değer olabilmesi, insanın değeri oluşturması veya insan değerini yok etmemesi gerekir (Kocaman, 2020; Kuçuradi, 1996; Mengüşoğlu, 2021). Fakat her insan, insan olanaklarının bilincinde ve işlevini yerine geçirecek durumda olmayabilir ve bu durum günümüz dünyasında, kişilerin insan değerini kaybetmesine, yaşamı yaşanmaya değer olmaktan çıkmasına ve insanlık dışı durumların oluşmasında etken olabilir (Kocaman, 2020).

İnsan değerinin yok olması veya insanlık dışı durumların oluşmasının temel nedenlerinden biri eğitim anlayışı olabilir (Kocaman, 2020; Kuçuradi, 1996). Kuçuradi’ye göre eğitim, kişileri eğitimin yapıldığı kültüre sokmayı veya dünya görüşünü benimsetmeyi amaçlamaktadır (Kocaman, 2020). Yani, başka bir insan fenomeninin boyunduruğu altında olan eğitim uygulamaları devlete, siyasete, ekonomiye veya dine hizmet etmek için (Kocaman, 2021) eğitilene belli bir biçime sokmak, istenilen becerileri veya fikirleri edindirmek bakımdan propaganda yapma ve hak ihlalidir (Kocaman, 2020). Çünkü istenilen davranışları kimin saptadığına bakıldığında, bunların genellikle belli bir dönemde ve bir gruba ait iyi-lerin ve kötü-lerin

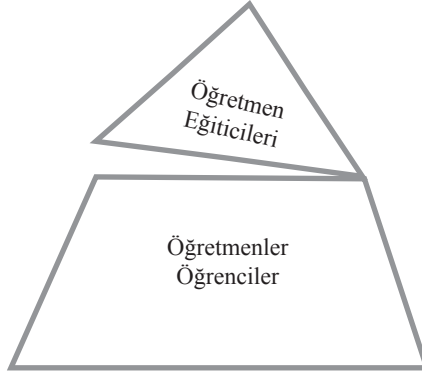
olduğu görülmektedir (Kocaman, 2020). İnsan olanaklarının tek yanlı geliştiren bu tarz eğitim uygulamaları, insanın kendisini özerk bir bütün olarak yetiştirmesine (Kocaman, 2021), kendi değerini görmesine, değer bilgisi edinmesine, ve doğru değerlendirmeyi yapabilmesine engel olmaktadır (Kocaman, 2020).

Günümüz eğitim anlayışı, insanı çeşitli alanlara ayırıp kaynağını insan hakkındaki eksik veya hatalı görüşe dayandırmaktadır. Bu yüzden insanın yalnızca davranışlarını veya bilgisel yönünü geliştirmeyi amaçlamaktadır (Kocaman, 2021; Kuçuradi, 1996). Özellikle eğitimin sanayi devrimi ile metalaşp (Russell, 2020) daha çok mesleki veya teknik bir uğraş haline gelmesi (Kocaman, 2020, 2021) öğrencileri kalıplara sokarak, onların hazır yollarla araç değerler için eğitilmelerini sağlanmıştır (Mengüşoğlu, 2021). Böyle bir sistem insanı maddi konfora götürmekten başka bir işe yaramazken (Russell, 2020) insanın, yüksek değerler duygusu kazanamamasına (Mengüşoğlu, 2021), ilişkisel ve rasyonel düşünememesine, bilgiyi eleştirel şekilde içselleştirememesine ve hayata uygulayamamasına (Kocaman, 2020, 2021) sebep olur.

Türkiye’de yapılmış ve eğitim bağlamında insanı odak alan güncel metafor çalışmaları (örn. Akgün, 2016; Atabek Yiğit ve Balkan Kıyıcı, 2019; Bahar Güner, Tunca, Alkın Şahin ve Oğuz, 2015; Çakmak, 2020; Çetinkaya ve Eskici, 2018; Dilekçi, Limon ve Nartgün, 2021; Ertürk, 2017; Mete, 2022; Neyişçi ve Özdiyar, 2019; Sarier ve Uysal, 2021; Sezgin, Koşar, Koşar ve Er, 2017; Sosyal ve Radmard, 2021; Sökmen, Yıldırım ve Kılıç, 2020; Tunç Şahin, Turan ve Karadeniz, 2021; Turan, Yıldırım ve Tıkman, 2016; Yılmaz, Göçen ve Yılmaz, 2013;) incelendiğinde (Tablo 1), insanın somut bütünlüğünden uzaklaşmış, olanaklarının bir kısmı göz ardı edilmiş ve roller (öğretmen eğiticisi, öğretmen ve öğrenci) bakımından birinin diğerine üstün olduğu görülür. Bu çalışmalarda benzetmesi yapılan çoğunlukla öğretmen rolünü yerine getiren varlıktır. Öğretmenler rehber, anne/baba, bilgisayar, fırıncı, ayaklı sözlük, güneş, mum, fidan diken, bahçıvan, çoban ve su gibi kavramlarla ilişkilendirilirken öğrenciler ise ağaç, ayna, arı, fidan, oyun hamuru, çiçek ve tohum gibi kavramları çağrıştırılmaktadır. Diğer yandan, öğretmen eğiticileri bağlamında yapılan çalışmalar sınırlı olsa da onlar, öğretmenlerin gelişiminden sorumlu olduklarından güç dengesinin en üst basamağını oluşturan köprü, organik yetiştiriciler, bilgi verici, değerli bir nesne, yol gösterici, şefkatli, çalışkan ve model olan, eleştirel düşünen, mesleğine ve öğrencilere değer veren olarak algılanmışlardır. Fakat, öğretmen eğiticileri, öğretim sorumluluğunu yerine getirmeyen, gelişime açık olmayan, kendini üstün gören, otoriter, ayrımcılık yapan, öğrencilerle etkili iletişim kurmayan varlıklar olarak da tanımlanmışlardır.

İnsanın kategorize edildiği ve ontik bölünmenin görüldüğü bu çalışmalar her ne kadar insan yetenekleri veya olanaklarını barındırsa da Şekil 1’de görüldüğü gibi öğrenciler şekillendirilmeyi bekleyen varlıklar olarak piramidin en alt basamağında, öğretmenler ise bilgi ve

beceriye geliştirebilecek rolleri üstlenerek piramidin ikinci basamağında yer alırlar. Fakat, öğretmen eğiticileri özellikleri bakımından bir yönleri ile piramidin ayrı bir parçası olarak algılanabilir. Dolayısıyla, araç değerlere hizmet eden bir eğitim sisteminde, insan değeri de belirli özelliklere indirgenmiş, tüm insanlar için mümkün olan olanaklar, belirli insan rollerine aktarılmış olabilir.



Şekil 1. İnsan Varlığının Eğitim Bağlamında Bölünmüş Roller

Tablo 1. Güncel Alan Yazında Öğretmen ve Öğrenci Algısı

Çalışma	Eğitim Tanımı	Odak	Bulgular
Öğretmenlerin öğretmeye yönelik metaforik algıları (2018)	Öğretme sadece bilgi aktarmaya dayalı bir süreç olarak değil öğrencilerle etkileşime geçilen etkinliklerdir	Öğretme	Öğretmenler, öğretmeyi en çok ışığa, sanata, çiçek büyültmeye ve hayata benzettikleri sonucuna ulaşmıştır.
Öğretmen adaylarının öğretmen algısı (2019)		Öğretmen	Matematik öğretmeni adayları “okul”, “sevgi”, “öğrenci” Okul öncesi öğretmeni adayları “sevgi” Sınıf öğretmeni adayları “öğrenci” Fen bilgisi öğretmeni adayları “rehber” Sosyal bilgiler öğretmeni adayları “okul” kavramları ile ilişkilendirdikleri görülmektedir.
İlkokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları (2017)		Öğretmen	Öğrenciler öğretmen kavramını en çok anne baba, bilgisayar, fırıncı, ayaklı sözlük ve güneş metaforlarına benzetmişlerdir.
Öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretmenlik ile ilgili metaforik algılarının incelenmesi (2020)	Eğitim, önceden saptanmış ilkelere göre, insanların davranışlarında belli gelişmeler sağlamaya yarayan planlı etkinliklerdir.	Öğretmen	Aday öğretmenler en çok; anne, güneş, bahçıvan, mum, aile Öğretmenler; bahçıvan, ağaç, güneş, mum, fidan dikmek metaforlarını tercih etmişlerdir.
Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma (2013)		Öğretmen	Öğretmen adayları, öğretmen kavramını anne-baba, aile, bahçıvan, rehber, ışık, çoban gibi metaforlarla açıklamıştır.

Öğretmen adaylarının “öğretmen Adayı” ve “Öğretmen Eğitimcisi” kavramlarına yönelik metaforik imgelemlerinin incelenmesi (2021)

Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine ilişkin metaforik algıları (2015)

Öğretmen adaylarının eğitim ve bazı temel kavramlara ilişkin metaforik algıları (2016)

Öğretmen adaylarının covid-19 pandemi sürecindeki “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin metaforik algıları (2021)

Eğitimde istenilen hedeflere ulaşılması için öğretmen yetiştiren öğretim elemanlarının niteliği önemli bir etkindir.

Ülkenin yapısına uygun çağın gerektirdiği bilgi ve becerilerle donatılmış nitelikli bireyler yetiştirerek ÷lkelerin gelişmesi ve insanların kaliteli bir yaşam sürdürmesini sağlamaktır.

Eğitim, birey ile toplumun da geleceğini şekillendirmekte, toplumsal değişme, kırılma ve dönüşümlerden etkilenmekte ve bu süreçlerde toplumu da etkilemektedir.

Öğretmen adayı ve eğitimcileri

Öğretmen eğitimcisi

Eğitim, öğretim, öğretmen ve öğretmenlik mesleği

Öğretmen ve öğrenci

Öğretmen adaylarının kendileri için ürettikleri metaforlar yetişmesi gereken şey, geleceğin lideri, sabit bir nesne, kalıpcı adayı, iyileşmesi ve şekillenmesi gereken bir şey, itaatkâr, bilgi alıcıyı içerir. Öğretmen eğiticileri için ürettikleri metaforlar ise köprü, organik yetiştiriciler, bilgi verici, değerli bir nesne, yarışmacıdır.

Olumlu metaforlar: Yol gösterici, bilgi kaynağı, öğrenmeye ve gelişmeye açık, şekatli, çalışkan ve model olan, geleceği biçimlendiren, eleştirel düşünen, mesleğine ve öğrencilere değer veren.

Olumsuz metaforlar: Öğretim sorumluluğunu yerine getirmeyen, gelişime açık olmayan, kendini üstün gören, otoriter, ayrımcılık yapan, öğrencilerle etkili iletişim kurmayan, öğrencilere psikolojik şiddet uygulayan, kendi çıkarları doğrultusunda hareket eden, sisteme boyun eğer ve öğrenciyi kullanan.

Öğretim kavramı metaforları; hayat, okul, ağaç, su. Öğretmen metaforları; mum, güneş, anne, su, ışık. Öğretmenlik mesleği metaforları; Annelik, peygamberlik, iman.

Öğretmen algıları; zorluklarla mücadele eden ve sürekli çalışkan, tasarımcı ve sanatçı, tedirgin ve ne yapacağını bilemeyen Öğrenci algıları; sevgi, ilgi ve desteğe ihtiyaç duyan, itaat eden ve talimatlara uyan, kendisini geliştiren, araşıtran ve bilgiyi, inşa eden, tedirgin ve ne yapacağını bilmeyen

Zihnimizde var olan öğretmen imgesi: bir görsel analiz (2022)	Eğitim, öğrenciler üzerinde katı bir uyum ve itaatin bekleyen, kişisel duygular, özgür seçim, eşsiz olma gibi kavramlardan uzaktır.	Öğretmen	Öğretmenler cezalandırıcı, bilgi kaynağı, anne ve baba, yol gösteren, arkadaş ve ayrımcı olarak belirlenmiş. Öğretmenlerin %68,8 geleneksel eğitim anlayışına sahip olduğu, %31,2 sinin çağdaş eğitim anlayışına vurgu yaptığı görülmektedir.
Öğretmen adaylarının “öğrenci, öğretmen ve okul” kavramlarına ilişkin metaforik algıları (2021)		Öğrenci, öğretmen ve okul	Öğrenciler için başlıca metaforlar; tabula rasa, çocuk, ağaç, asker, bebek, işçi, koyun, arı ve ayna. Öğretmenler için başlıca metaforlar; rehber, anne-baba, ışık, kitap, güneş, ayna ve çoban.
Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları (2016)		Çocuk ve okul öncesi öğretmeni	Çocukla ilgili başlıca metaforlar; fidan, hamur/oyun hamuru, su, çiçek, tohum. Okul öncesi öğretmeni ile ilgili başlıca metaforlar; anne, bahçıvan, heykeltıraş, sanatçı, güneş, ışık.
Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi (2020)	Öğretim sürecinde bireylerin, eğitim programları aracılığıyla belirlenen temel yaşam becerilerinin geliştirilmesini, bilgi, beceri ve tutumlarının hedeflenen seviyeye gelmesini ve böylelikle eğitim sistemlerinin amaçladığı ideal vatandaşların yetiştirilmesini amaçlar.	Öğretmen	Araştırma sonucunda sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen kavramına yönelik en fazla anne-baba ve mum metaforlarını, sınıf öğretmenlerinin ise güneş metaforunu kullandıkları ortaya çıkmıştır.

X, Y ve Z kuşaklarının eğitim, öğretmen, öğrenci algıları (2021)	Eğitim, değişen durumların gerektirdiği bilgi ve becerileri yarımsız öğrenebilme ve bunları yaşamın özel durumlarına uygulayabilme sanatının kazanılmasıdır.	Eğitim, öğretmen ve öğrenci	Katılımcıların eğitim algıları incelendiğinde: X kuşacı; tecrübe ve deneyim, Y kuşacı; aile, okul ve arkadaş çevresinde öğrenilenler, Z kuşacı; toplumdaki davranışlarımız olarak algılamışlardır. Öğretmen algıları incelendiğinde; X kuşacı; disiplinli ve sorumlu, Y kuşacı; güvenilir ve sabırlı, Z kuşacı; güvenilir, sabırlı ve sevecen olarak tarif etmişlerdir. Öğrenci algıları incelendiğinde; X kuşacı; çalışkan ve sorumlu, Y kuşacı; istekli, terbiyeli, çalışkan ve duygulu, Z kuşacı; saygılı ve disiplinli olmasının gerektiğini ifade etmiştir.
Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma (2017)		Öğrenci	Öğrenciler, gelişen, değerli, özgün ve sorun çıkaran bir varlık, hammadde, bilgi yansıtıcısı, boş bir zihin, sosyal katılımcı, pasif bilgi alıcıdır.
Öğretmen Adaylarının Okul, Öğretmen ve Öğrenci Kavramlarına İlişkin Metaforik Algıları (2019)		Okul, öğretmen ve öğrenci	Öğrenci gelişime açık, mecbur tutulan, tek tipleştirilen, öğrenmeye istekli, pasif alıcı, ihtiyaç duyan, mağđdur, özgün, yetersiz ve bencil bir varlıktır.

Araştırmanın amacı ve soruları

Mevcut çalışmalar, insan varlığı ve ilgili fenomenleri hakkında bilgi vermektedir. Fakat Mengüşoğlu ve Kuçuradi'nin bahsettiği gibi onun otonom bir bütün olarak algılanması fenomenlerinin de varlık sahasında görünümelerini belirler. İnsanın varlıksal olanaklarının sınırlandırılması, Tablo 1'de görüldüğü gibi bir insan uğraşı olan eğitim kültürüne uygun vatandaş yetiştiren, istenilen hedefe ulaşmaya yönelik bilgi ve davranış geliştiren, planlı etkinlikler bütünü olarak algılanmasına sebep olabilmektedir. Bu bağlamda, bu çalışma insanın bir varlık olarak nasıl algılandığı; bütünlük ve özgünlüğünün eğitim fenomenine nasıl yansıdığını incelemeyi amaçlamaktadır. Bu amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır:

- Çocuk, ergen ve gençlerin insan algıları nasıldır?
- Çocuk, ergen ve gençlerin insan algısının oluşumunda etken nedir?
- Çocuk, ergen ve gençlerin insan algısı bakımından eğitimin amacı nedir?
- Çocuk, ergen ve gençlerin bakış açılarından insanın otonom ve özgün bütünlüğü eğitime nasıl yansır?

Çalışmanın önemi

İnsan, eğitimin hem öznesi hem de nesnesidir; yani insan, eğiten ve eğitilen bir varlıktır (Tuncel ve İçen, 2018). Her disiplinin temelinde olduğu gibi, eğitimin de temelinde felsefesinin olması (Bülbül, 2021), insanın potansiyelini gerçekleştirme ve geliştirmesi bakımından insanın nasıl algılandığı ve değerlendirildiği (Tuncel ve İçen, 2018) sorusunu öne çıkarmaktadır. Eğitim uygulamalarının yüksek değer duygusu ve yetenekleri ortaya çıkarabilmesi için eğitimin insanı somut bir bütün olarak ele alması ve özerk bir alan olarak görmesi gerekir (Mengüşoğlu, 2021; Tuncel ve İçen, 2018). Eğitim felsefelerinin çeşitli yaklaşımlar/ekoller dahilinde incelenmesi, insan hakikatinin farklı yönlerini vurgulamak olsa da insana tek bir pencereden bakmaktır. Bu felsefelerin sadece birini benimseyip eğitim amaçlarını, içeriğini, etkinliklerini ve değerlendirme durumlarını düzenlemek insan ne'liğini anlamak ve insanlaşma eğitimi yapmakta etkili olmayacaktır. Aksine, insanın ne'liğine ilişkin bütünsel ve disiplinler arası bir kavrayışın geliştirilmesi ile eğitim felsefelerini ve yansıması olan eğitim etkinliklerini düzenlenmesi hem eğitimin amacına hem de toplumsal sorunların ortadan kaldırılmasına hizmet edebilir (Tuncel ve İçen, 2018).

Kuramsal Çerçeve

İnsan felsefesi

Bu çalışmanın kuramsal çerçevesini Mengüşoğlu'nun insan felsefesi (felsefi antropolojisi) oluşturmaktadır ve bu bağlamda, insanın ne'liği ve eğitim arasındaki ilişki irdelenecektir. Antropoloji, insanın biyolojik ve kültürel çeşitliliğini bütüncül inceleyen ve kuram geliştiren alandır (Özbek, 2007). Felsefi antropoloji ise insanın varlık dünyasının felsefi olarak sorgulandığı alandır. Felsefi antropolojide insanın somut bütünlüğünün ifadesi olan fenomenler (örneğin, insan bilen, yapıp-eden, değerleri duyan, tavrı olan, özgür, isteyen vb., Mengüşoğlu, 2021), insanın varlık koşullarıdır ve insanı anlamada bu fenomenleri birbirinden bağımsız ele almak insan felsefesinin temel argümanına uygun değildir (Alkayış, 2020).

İnsan felsefesi, insanın yapıp-etmelerinin onun biyopsişik bütünlüğü sayesinde olduğunu kabul eder. Yani, insanın dik yürümesinden düşünmesine ve düşündüklerini başkalarına aktarmasına kadar tüm yapıp etmeleri biyolojik özellikleri sayesinde. Fakat Mengüşoğlu'nun (2021) da vurguladığı gibi, insanı anlamada sadece biyolojik bütünlük yeterli olmayabilir.

Böylesi indirgemeci bir temellendirme insanın yapıp etmelerindeki temel değerleri anlamada eksiklik yaratacağından insanı semantik bütünlüğünde de anlamak gerekir. Bu bağlamda, kültürün ayırıştırıcı düzeylerin ötesinde tutan Mengüşoğlu (2021) insanın tarih sahnesindeki varlığının bir ürünü olarak ortaya çıktığını belirtir ve dile odaklanır. İnsanın simgeleştirdiği bir araç olarak dil, insanın dünyayı anlama ve anlamlandırma çabasıyla bilgi ve ihtiyacını gideren, insan ve yapıp etmeleri arasında sembol oluşturup bunu genelleştirerek varoluş koşullarını tek elde toplayabilir (Alkayış, 2020). Fakat dil bilim, tarih, din ve felsefe gibi diğer yapıp etmeler veya yaşam kurucular gibi toplumsal bir ihtiyaç da olabilir. Bu bağlamda, Mengüşoğlu (2021) dilin insan zihninde oluşan ve insana özgü yaratıcı bir özellik olduğunu ve insanın sahip olduğu sembolik sistemlerle varlığını kuşatan semboller dünyasına anlam verdiğini vurgular. Yani dil, insanı doğasını anlamaya dönük girişimlerin bir parçası ve toplumsal eylemleri şekillendiren bir mekanizmadır (Alkayış, 2020).

İnsan, felsefe ve eğitim ilişkisi

İnsan, otonomdur (Mengüşoğlu, 2021) ve bir olanaklar varlığıdır (Adler, 2012; Alkayış, 2020; Kocaman, 2021). Bu olanaklar içerisinde insan; akıl yürüten, düşünen, bilen, çalışan, yapıp-eden, önceden gören, zaman bağlantısı kuran, isteyen, özgür olan, eğiten-eğitilebilen, sanat ve teknoloji yaratan, vicdan ve onur sahibi, ahlaksal yükümlülöklere ve haklara sahip, değerler üreten, tavır takınan, etik davranan, kendisini bir şeye veren, inanan, devlet kuran, seven ve sevilen, disharmonik ve biyopsişik bir yapıya sahip, plastisitesi olan ve form kazanabilen bir varlıktır (Adler, 2012; Alkayış, 2020; Kocaman, 2021). İnsan, toplumsal, kültürel ve evrensel ilişkileri olan, kendini gerçekleştiren, kişi olarak doğal ve vazgeçilmez haklara sahip antropolojik bir varlıktır (Adler, 2012; Alkayış, 2020). İnsanın varlık yapısının taşıyıcısı olan bu fenomenler ya insanın başarısı veya varlık yapısında bulunan yeteneklerdir; yani bunlar insanın yapısal özellikleri (Kocaman, 2020) veya olanaklarıdır (Adler, 2012). Mengüşoğlu (Kahraman, 2018) ve Adler'in (2012) vurguladığı gibi bireyler insan özelliklerine sahip olmak açısından farklı olsalar da tüm insanların eşit olduğu nokta türe-özgü özelliklere “-kendi doğasını oluşturan için olanaklara-” sahip olmasıdır. Yani herhangi bir insan “diğerlerinden ne daha az ne de daha fazla insandır” (Adler, 2012, s.59).

İnsan, felsefe ve eğitimi birleştiren temel unsurdur. Eğitim, insanın yapıp etmeleri bakımından bir varlık şartı (Kocaman, 2021) ve “bir insanlık uğraşdır” (Alkayış, 2020, s.57). Diğer yandan da eğitimin uğraşı insandır. İnsanın eğitilebilir bir doğası vardır (Arslan, 2010) ve nasıl tasarlanırsa tasarlansın, insanın edindiği bilgiler, kavrayışlar ve öğrenme eğitim ürünüdür (Adler, 2012). Değer duygusu, adalet, hak, özgürlük gibi kavramların yanında dünya ve doğaya dair kavrayışının gelişmesi (Kocaman, 2021) ve insan yaşamının anlamlılığı eğitime bağlıdır (Alkayış, 2020; Bülbül, 2021). İnsan olmanın gereği olarak temel bir hak olan eğitim, insan varlığı yapısında bulunan olanak ve yetenekleri özgürce geliştirmeyi (Kocaman, 2021) yani insanlaştırmayı amaçlar (Kuçuradi, 1996; Tuncel ve İcen, 2018).

Kuçuradi’ye göre eğitim en üst insansal etkinlik olan eğitimin ne’liğine en az iki açıdan bakılabilir; eğiten ve eğitilen (Kocaman, 2020). Eğiten açısından tüm insansal etkinlikler gibi eğitimin de bir amacı vardır ve bu, eğitilenin insan olarak olanaklarını gerçekleştirmesine, değerine değer katmasına ve insanca yaşayabilmelerine olanak sağlayabilecek erdemleri edinmesine yardımcı olmaktır. Eğitim, kişilere diğer insanlara ve olan bitene önyargısız ve etik değer bilinciyle bakan, bağımsız düşünen, doğru değerlendirme yapan, olanakları hakkında bilinçli hem kendisi hem de başkalarıyla barışık halde yaşayan *insan kimliği bilinci* kazandırmalıdır. Kuçuradi ve Mengüşoğlu’nun öğretmenlerin sorumluluklarını öne çıkardıkları eğitim anlayışında, eğitim eğitilen açısından bir insanlaşma etkinliği ise eğiten açısından da başka bir kişinin insanlaşmasına yardım etmesi olarak nitelendirilebilir (Kocaman, 2021; Kuçuradi, 1996; Mengüşoğlu, 2021).

Doğası gereği insan merak eden ve bilmek isteyen bir varlıktır. “Bilgi onun güvenlik ve doyum kaynağıdır” (Özbek, 2007, s.17). Kendisine bir çok imkanlar sunan biyopsişik özelliğiyle, insan düşünen, sorgulayan, merak eden, kültür yaratan, eğiten, eğitilebilen ve hatta kendisini eğitebilendir (Alkayış, 2020; Bülbül, 2021; Mengüşoğlu, 2021; Özbek, 2007). İnsan, eğitim olanakları ile elde ettiği başarıları bir önceki nesilden alır, bunları koruyup işleyerek kendi varlığına bir form kazandırıp kendinden sonraki nesillere de aktarır. İnsan kazandığı form ile insanlara ve hatta varlıklara yön verir (Bülbül, 2021; Mengüşoğlu, 2021; Özbek, 2007). Öyle ki insan bazen “Einstein oluyor ve hayal gücünün sınırlarını zorluyor. Kimi zaman Mevlâna olup engin hoşgörüsüyle gönüllere sevgi seli gibi akıyor. Ne yazık ki bazen de bir Hitler olup dünyayı felakete sürükleyecek kadar azgınlaşıyor” (Özbek, 2007, s.18).

İnsanın değişip dönüşmesi veya değişen koşullara uyum sağlayabilmesi için yeteneklerini geliştirmesi, eğilimlerine doğru yönelmesi gerekir (Alkayış, 2020). Fakat, insanın yapıp etmelerinin, olanaklarının ya da olanaksızlıklarının ne tek bir nedeni ne de tek bir değişkeni vardır. İnsan, kendisiyle “kavramları, düşünceleri, imgeleri, tasarımları, tasarıları (düşünme bağlamı); bilgisi, inançları, önyargıları, deneyimleri, yaşantıları (bilme-inanma bağlamı); alışkanlıkları, istemeleri, tercihleri, seçimleri, kararları (eyleme/yaşama bağlamı) arasındadır” (Çotuksöken, 2018, s.82). Eğitim ve felsefe arasındaki organik ve karşılıklı ilişki düşünüldüğünde (Hotaman, 2017), eğitim ancak felsefi olma niteliğini taşıdığı ölçüde insanlaştıran bir uğraş olacaktır (Tüysüz, 2022). İnsanın varlık yapısına dayanmayan ve onun somut bütünlüğünü göz ardı eden bir eğitim bazı zorluklarla karşılaşacaktır (Mengüşoğlu, 2021). Daha indirgemeci bir yapıyla öğrenim veya öğretim yöntemleriyle uğraşan eğitim, daha iyi bir insan yaşamı oluşturmada, insan sevgisi, hakları, ve özgürlüğüne imkân sağlamada ve ebedi barışa ulaşmada yetersiz kalacaktır (Alkayış, 2020). İnsan varlık koşullarını ve olanaklarını tanıyan eğitim uygulamaları ise insan varlığına bilinç kazandıran, ilkeli ve tutarlı davranmasına katkıda bulunan ve yargı gücünü geliştiren uygulamalarla bütün insan olanaklarının varlıkta korunmasını sağlayacaktır (Alkayış, 2020; Mengüşoğlu, 2021).

Yöntem

Çalışmanın deseni

Bu çalışma insanın *ne'liği* üzerinedir. Dolayısıyla, insan varlığı deneyiminin incelenmesi bakımından fenomenolojik (nitel) bir çalışmadır. Olgu, bireyin bir nesnenin veya varlığın gerçeklik olarak algıladığı şeydir (Yüksel ve Yıldırım, 2015) ve bu gerçekliğin anlamı uygulamalar, duygular ve bilişte mevcuttur (Wilson, 2015). Bu anlamda fenomenolojik araştırma, deneyimlerin anlamına odaklanır ve “bir olgunun özünü, onu deneyimleyenlerin bakış açısından keşfederek açıklamaya çalışır” (Neubauer, Witkop ve Varpio, 2019, s.91).

Katılımcılar

Bu çalışmaya farklı yaş gruplarından öğrenciler katılmıştır. Birinci grupta 7-8 yaş arasında okuma yazma öğrenen ve/veya bilen çocuklar ($N=8$), ikinci grupta 14-16 yaş ergenler ($N=10$) ve üçüncü grupta farklı bölümlerde ve/veya fakültelerde (Tıp fakültesi, Ekonometri, Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik, İngilizce öğretmenliği, Konservatuar, İktisat, Hazırlık sınıfı, Malzeme ve Metalurji mühendisliği) okuyan 19-21 yaş aralığındaki üniversite öğrencisi genç yetişkinler ($N=10$) bulunmaktadır. Katılımcılar, olasılıksız örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme ve kartopu örnekleme yöntemleri ile çalışmaya dahil edilmiştir.

Veri toplama araçları ve süreci

Veriler, odak grup ve yarı yapılandırılmış görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Soruların (örneğin; İnsan kimdir? İnsan ne yapabilir?) pilot uygulaması uzman görüşü alındıktan sonra yapılmıştır. Pilot uygulamalar ve yazarların görüş birliği ile katılımcılara yöneltilecek görüşme sorularına son şekli verilmiş ve veriler etik kurul (İzmir Demokrasi Üniversitesi, SBB-2023/51) onayından sonra toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce gönüllü katılımcılar çalışmanın amacı konusunda bilgilendirilmiş ve çalışmaya katılım onamları alınmıştır. Çocuk ve ergen katılımcılarla görüşmeler öğretmen ve/veya ailelerinin gözetiminde yapılmıştır. Çocuklarla odak grup görüşmesi diğer iki grupta ise bireysel görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Tüm katılımcıların verileri onaylarına sunulduktan sonra doğruluğu teyit edilmiştir.

Veri analizi

Görüşmelerle elde edilen nitel veriler içerik analizi yöntemi incelenmiş ve iki puanlayıcı arasındaki güvenilirlik (Güvenirlik = Görüş Birliği / (Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı; Miles ve Huberman, 1994) tüm veri seti için .88 olarak hesaplanmıştır. Temalar tümünden gelimle insan ve eğitim olarak belirlenmiştir. Tüme varımla ise ihtiyaçlar teması belirlenmiştir. Veriler, aşağıda belirtilen kategoriler kullanılarak analiz edilmiştir;

İnsan algısı: insanın yapabildikleri ve fiziksel, bilişsel, psikolojik, biyolojik, sosyal ve ahlaki özellikleri bağlamında tanımlama,

İnsan algısı kaynağı: insanlar (öğretmen, anne-baba, arkadaşları), kendisi, yaşantıları,
Eğitimin amacı: öğrenmek, bilişsel gelişim, meslek edinimi, toplumsal gelişim,
İhtiyaçlar: bilişsel, duyuşsal ve toplumsal.

Araştırmacıların rolü

Araştırmacılar odak grup ve yarı yapılandırılmış görüşmeleri yürütmüşlerdir ve görüşmeler sırasında soruların anlaşılmadığı durumlarda aynı anlama gelen soruyu farklı şekilde katılımcılara sormuşlardır. Örneğin, ergen katılımcılardan biri ile yapılan yarı yapılandırılmış görüşmede, “İnsan nedir?” sorusuna “bilmiyorum ki” cevabı alındığında, soru katılımcıya “İnsan dediğimizde aklına ne geliyor” şeklinde yeniden yöneltmiştir. Ayrıca, araştırmacılar, katılımcılar soruları cevapladıktan sonra gerektiğinde ayrıntı almak için sorular sormuşlardır. Örneğin, yetişkin katılımcılardan biri “İnsan nedir?” sorusuna “kötüdür” diye cevap verdiğinde, araştırmacı katılımcıya “İnsanı kötü yapan nedir?” şeklinde bir soru yönelterek kötülük kavramını detaylandırmaya çalışmıştır.

Bulgular

İnsan algısı

Gelişimsel dönem özellikleri bakımından 3 farklı grupta bulunan katılımcıların insan algısı, somut ve soyut işlemler dönemlerinde farklılıklar göstermektedir (Tablo 2). Çocuklarla yapılan odak grup görüşmesinde, çocukların insanı fiziksel özellikleri ($N=7$) ve somut eylemleri ($N=8$) ile tanımladıkları görülmüştür. Çocuklar insanla ilgili kemik, beyin, iki ayaklı, yürüyen, mide, beyin, canlı gibi kavramları belirtmişlerdir. Ayrıca, insanın yük taşıyabildiğini, yürüyebildiğini, kamyon sürebildiğini, defter, inşaat ve araba yapabildiğini, işe gidebildiğini, kitap okuyabildiğini, bir şeyler dikebildiğini ve top şişirebildiğini söylemişlerdir.

Ergenlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerle ergenlerin insanı yapabildikleri, bilişsel, duyuşsal, biyolojik, sosyal ve ahlaki özellikleri ile tanımladıkları görülmüştür. İnsan, yiyebilen, içebilen, görebilen, gülebilen, duyabilen, dokunabilen, konuşabilen, okuyabilen, düşündüğü her şeyi yapabilen, boşaltım yapan, hareket eden, spor yapan, yapı inşa eden, sanayi ve şehir kuran, geliştiren ve yaşayan bir varlıktır. Bilişsel özellikleri bakımından insan, akıl sahibi ($N=1$), düşünebilen ($N=6$), hayal kurabilen ($N=1$), kendisine hedef koyup bu hedef uğruna çalışabilen ($N=3$), zeki ($N=2$), yorum yapabilen ($N=1$), fikir üretebilen ($N=1$) ve beceri geliştiren ($N=1$) bir varlıktır. Duyuşsal özellikleri bakımından insan, iradesi olan ($N=2$), yapma isteği duyan ($N=3$), duyguları olan ($N=2$) ve duygusunu yansıtan ($N=1$), empati kurabilen ($N=1$), çevreye hızla ayak uydurabilen ($N=1$), yaratıcı ($N=1$) ve kendisini motive edebilen ($N=1$) bir canlıdır. Biyolojik özellikleri ile insan, kadın ve erkek olarak iki

farklı cinstir ($N=1$). Ayrıca, insan, topluluk halinde yaşıyan ($N=1$) ve herkese karşı saygılı ve sevgili davranandır ($N=1$). Ahlaki açıısından, insan, sorumluluklarını yerine getirmeye ($N=1$) çalışsa da acımasız ($N=1$), menfaatleri uğruna bir diğerini öldüren ($N=1$), kötü ($N=1$) bir varlıktır.

Üniversite eğitimlerine devam eden yetişkinlerle yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerde onların da insanı yapabildikleri, bilişsel, duyuşsal, biyolojik, sosyal ve ahlaki özellikleri ile tanımladıkları görülmüştür. İnsanın yapıp etmeleri olumlu veya nötr ve olumsuz olarak gruplanabilir. Bu bağlamda, insan hisseden, düşünen, sanat ve bilimi destekleyen, var etmeyi ve keşfetmeyi seven, öğrenebilen, kendini geliştirebilen, gülen, hareket edebilen, sürekli değişebilen, nefes alan, yürüyebilen, aklını kullanan, bir amacı olan, sanata ve müziğe bağlı, konuşan, yemek yiyebilen, gezebilen, etkinliklere katılabilen, aklına koyduğu her şeyi yapabilen bir varlık olarak yaşam sahnesine olumlu veya hayatta kalmaya yönelik eylemler sergiler. Fakat diğer yandan insan, çevreyi mahveden, yabaniliği maskeleyen, vahşi ve aşığılık bir canlıdır da. Bilişsel özellikleri bakımından insan, öğrenebilen ($N=1$), akılı olan ($N=2$), düşünebilen ($N=9$), aklını kullanan ($N=1$), aklına koyduğu her şeyi yapabilen ($N=3$), var eden ve keşfeden ($N=1$), kendini geliştirebilen ($N=3$), sürekli değişebilen ($N=1$), yaratıcı ($N=1$), sanat ve bilimi destekleyen ($N=1$) ve varoluşsal amacı olan ($N=1$) bir varlıktır. Duyuşsal özellikleri bakımından insan, iradesi olan ($N=2$), kendisini motive edebilen ($N=1$), yapma isteği duyan ($N=3$), sanata ve müziğe bağlı olan ($N=1$), duyguları olan ($N=3$), duygusunu yansıtan ($N=1$), empati kurabilen ($N=1$), benliği olan ($N=1$) bir canlıdır. Ayrıca insan, doğanın bir parçası olmasıyla birlikte ($N=1$) toplum içinde yaşıyan ($N=1$), kültür oluşturan ($N=1$), etkinliklere katılan ($N=1$) bir varlıktır. Ahlaki açııdan ise insan, çevreyi mahveden ($N=1$), diğerleri üstünde güç uygulayan ($N=1$), yabaniliği maskeleyen ($N=1$), vahşi ve aşığılık ($N=1$) bir varlıktır.

İnsan algısı kaynağı

Katılımcıların insan algılarının kaynağı somut ve soyut dönem özelliklerine göre gruplanabilir. Çocukların insan algısı, diğer insanların öğretilerine dayanmaktadır. Bu bağlamda, çocuklar insan varlığının özelliklerini öğretmeninden ($N=3$) ve anne ve/veya babasından ($N=3$) öğrendiğini söylemişlerdir. Ayrıca iki çocuk ana görüşme sorularından sonra sorulan sorulara bu tanımları kendi kendilerine düşündüklerini ifade eden cevaplar vermişlerdir.

Ergenlere, insanla ilgili bu tanımlara nasıl ulaştıkları sorulduğunda bunun diğer insanlardan ($N=8$), yaşantılarından ($N=4$) ve kendi düşünme süreçleri ($N=6$) ile geliştirdikleri söylemişlerdir. Ergenler, insanı öğretmenlerinden ($N=5$), çevrelerindeki diğer insanlardan (aile, arkadaş, bilgili insan; $N=3$), internet araştırmaları ($N=1$), çevrelerinde gördükleri, duydukları ve yaşadıklarından ($N=3$) ve kendilerinin düşünerek ($N=6$) tanımlayabildiğini belirtmişlerdir.

Yetişkinlere, insanla ilgili bu tanımlara nasıl ulaştıkları sorulduğunda bunun diğer insanlardan ($N=5$) yaşantılarından ($N=9$) ve kendi düşünme süreçleri ($N=8$) ile geliştirdikleri söylenebilir. İnsana dair tanımlamalarında, öğretmenlerinden ($N=2$), çevrelerindeki diğer insanlardan (aile, arkadaş, bilgili insan, yazar; $N=5$) öğrendikleri, çevrelerinde gördükleri, duydukları ve yaşadıkları ($N=9$), kitaplardan veya videolardan ($N=4$) öğrendikleri ve kendilerinin sorgulayarak/düşünerek ($N=8$) vardıkları yargıları kullanmışlardır (Tablo 2).

Eğitimin amacı

Katılımcıların eğitimin amacına dair algıları gelişimsel özelliklerine göre farklılıklar göstermektedir (Tablo 2). Çocuklar eğitimin işlevini öğrenmek olarak belirtmiştir ve öğrenme ($N=8$) ders ve bilgi ile sınırlı kalmıştır. Sadece bir çocuk meslek edinmek için okula gittiğini vurgulamıştır. Çocuklar, okula gittiklerinde harfleri, okuma-yazma, öğretmenin öğrettiklerini öğrenebileceklerini, okula gidemediklerinde ise diğer okullara gidemeyeceklerini ve meslek sahibi olamayacaklarını belirtmişlerdir. Ayrıca okula gittiklerinde öğrendikleri sayesinde ödevleri yapabilme, soruları cevaplama, daha fazla şey öğrenme ve istediği yere gidebilme (bir yerden bir yere gidebilme) gibi eylemleri ama okula gidemezlerse matematiği, sorulan soruları, okuma-yazma ve turistin soracağı soruları bilemeyeceklerini belirtmişlerdir.

Ergenlerin eğitimin amacına dair görüşleri bilişsel gelişim, meslek edinimi ve toplumsal gelişim kategorilerinde toplanır. Bilişsel gelişim bağlamında eğitmek, öğretmek ($N=5$), bilgilendirmek ($N=10$), birilerini geliştirmek, doğru yanlışı ve yapabileceklerini öğretme, hayatı kolaylaştırmak ($N=2$), gündelik hayat bilgisini öğretmek, hayatta ilgili bilgilendirme yapma gibi kavramlar öne çıkmıştır. Meslek edinimi bağlamında ise hayata katkı sağlama, meslek edinme, hayatın ilerleyen zamanlarında işe yarayacak bilgi edindirme, geleceğe katkı sağlama ve ileriki zamanlarda işe yarayacak şeylerin verilmesi gibi bulgulara ulaşılmıştır. Son olarak, toplumsal bağlamda toplumu bilgilendirme, ailesi dışına da bir şeyler öğrenebileceğini gösterme, insan gelişim sürekliliğini sağlama ve dünyaya katkı sağlamak eğitimin amaçları arasında sıralanmıştır. Fakat, eğitimin bir de engelleme gibi bir olumsuz amacı olabilir. Katılımcı bu konuda detaylı bilgi vermemiş fakat eğitimin birilerini engellediğini vurgulamıştır.

Yetişkinlerin eğitimin amacına dair görüşleri de bilişsel gelişim, meslek edinimi ve toplumsal gelişim kategorilerinde toplanır. Bilişsel gelişim bağlamında eğitimin “amacı insanı geliştirmektir” (Y9), iyi ve kötünün ayrımını yapmasını sağlamak, öğreti sunmak, zihnimizin gelişmesini sağlamak, bakış açısını genişletmek ve düşünmeyi/ düşündürmeyi sağlamak, hayatta kullanacağı bilgiyi kazandırarak “insanı belli bir seviyenin üstüne” (Y2) çıkarmak şeklinde sıralanabilir. Meslek edinimi bağlamında ise insanı verimli hale getirmek, ne iş yapacağı öğretmek, hayatını geçindirmek, bir meslek edindirmek, iş imkânı bulan insanları yetiştirmek, insan gücünü sağlayabilmek gibi bulgulara ulaşılmıştır. Son olarak, toplumsal bağlamda insanın, toplumsal bir amaç oluşturma, insanın topluma hizmet etmesini sağlamak, topluma

dahil olma, toplumda bir yere sahip olma, toplum yaratmak, ekonomik veya siyasi amaçlara hizmet ederek “insan g¼c¼ sağlayabilmek, iyi bir seçmen yetiştirebilmek, demokrasiye uygun vatandaşlar yetiştirebilmek” (Y4), topluma ve hayata katkı sağlayacak hale getirmek, sağlıklı bir şekilde yaşayabildiği mutlu bir evre oluşturmak, toplumsal g¼revlere ve rollere uygun hale getirmek, toplumu belli bir seviyenin ¼st¼ne çıkartmak eğitimin amaçları arasında sıralanmıştır. Diğer yandan, Y10’un belirttiği eğitim amaı, “b¼y¼k toplulukları kontrol altında” tutarak toplumsal kargaşayı ve suç oranlarını artışını ¼nlemesidir.

Eğitim ve insan ilişkisi

Ergen ve geçen yetişkinlere, eğitim fenomeninin insan tanımlarını ne kadar yansıttığı/ desteklediği sorulduğunda veriler katılımcıların okulda geçirdikleri zamanla orantılı şekilde farklılık g¼stermiřtir (Tablo 2). Ergenler, aldıkları eğitim sayesinde birçok şeyi ($N=1$) ¼ğrendiklerini, d¼ř¼n¼p mantık y¼r¼tebildiklerini ($N=2$), bilgisinin arttığını ($N=3$) ve araştırma yapmayı ($N=1$) ¼ğrendiklerini belirtmişlerdir. Diğer yandan aldıkları eğitimin insan tanımını yansıtmadığını d¼ř¼nen ergen katılımcılar ($N=3$) ise eğitim sisteminde ¼ğrenmek hariç “insana dair diğer eylemlerin hiçbirinin” (E6) olmadığını belirtmişlerdir.

Yetişkinlerin oğunluğu ($N=9$) aldıkları eğitimin insan tanımlarını yansıtmadığını belirtmişlerdir. Sistem içinde ¼zg¼rl¼klerini kısıtladığını ($N=8$), bir şeylerin dayatıldığını ($N=8$), yarış atına d¼nd¼klerini ($N=4$), eğitimin monoton ($N=5$) ve materyalist ($N=6$) bir yapıda olduğunu belirtmişlerdir. Okullarda verilen eğitimin daha çok teorik olduğunu “¼ğrendiđini hayata aktarma konusunda aksaklık olduğunun” (Y3) ve bu eğitimin “pratikte sıkıntılı (olduğu) ...yani teoride yapılanla pratikte yapılanın genellikle” uyuşmadığını (Y7) belirtmişlerdir. Yetişkinler, şu ana kadar maruz kaldıkları eğitimin “meslek edinmek dışında (kendilerine) katkısının olmadığını... (eğitimin) gelişime y¼nelik değil bir sınava y¼nelik” (Y9) olduğunu ve bilgilerin “sınavdan sonrasında unutulacak bilgiler” olduğunu eklemişlerdir (Y9). Y6’nın belirttiği gibi ¼niversiteler ¼đrencilere “sadece ne iş yapacağını” ¼ğretiyor olabilir.

Eğitimin insan varlığını tanımada diğer insanların, ¼zellikle ¼đretmenlerin ¼zelliklerine dikkat çeken katılımcılar “¼đretmenlerin tavırlarının ¼đrencileri” (Y5) etkilediğini belirtmiştir. Bu bağlamda Y10, ¼đretmenlerin “¼đrenciler ¼zerinden egolarını tatmin” ettiğini “(kendilerini) yarı Tanrı zannediyorlar ¼nk¼ çevresindeki herkes ya kendisinin dengi ya da aşağısında, stat¼ olarak”. Bu durum bir diğer katılımcı (Y7) tarafından da eleştirilmiştir. “T¼rkiye’de sistem bu sorun yokmuş gibi... Tamamen b¼yle bir cennet ortamında... Hani b¼yle her şeyden bağımsız bir ortamda bir şeyler oluşturulmuş ve orada sanki ders anlatıyormuş gibi davranılıyor” (Y7). Fakat “sadece geleyim dersimi anlatayım gideyim değil bazı şeyler. *Eğitimden de dersten de ¼te şeyler olabilir.* Yani sadece bir ocuk bir ¼đrenci olarak değil de *herkesi bir birey olarak g¼rmek.* Herkes farklı hayatlara sahip farklı abalaları var” (Y5, *vurgu eklenmiştir*).

Eğitim bağlamında ihtiyaçlar

Eğitim bağlamında ergen ve genç yetişkinlerin ihtiyaçları eğitimin bu seviyede teknik ve mesleki bir uğraş olduğunu düşündürebilir (Tablo 2). Ergenlerin belirttiği ihtiyaçlar duyuşsal ve toplumsal alanda toplanır. Bu bağlamda E6 “okulda, yani bununla (empati duygusu ile) alakalı hiçbir ders görmüyoruz. Gördüğümüz derslerin çoğu hayatta hiçbir işimize yaramayacak” demiştir. Ayrıca, diğer 2 katılımcı da eğitimin yetenek veya ilgiler doğrultusunda öğrenmeleri desteklemek yerine yapmaları “gereklerini” (E7) dayattığını belirtmişlerdir. Ergenler yetenek, beceri ve inanışlarına (E9) göre gelişim ve sürekli kendini geliştirmeyi ihtiyaç olarak belirtmişlerdir. Toplumsal alanda ise herkesin kendi haklarını koruyabilmesi, cehaletin yok edilmesi, insanların empati yapabilmesi ve acıma duygusunun geliştirilmesi ihtiyaçlar olarak belirtilmiştir.

Yetişkin katılımcıların ihtiyaçları ise duyuşsal ve bilişsel alanlarda toplanmıştır. Duyuşsal ihtiyaçlar özgürlük ($N=4$), benliğin tanınması ($N=4$), anlaşılmak/empati ($N=5$) ve güvende hissetme ($N=3$) şeklinde sıralanmıştır. Bu ihtiyaçlar bağlamında söylemlerden biri şöyledir;

Biraz daha bir ruhumun olduğunu hissetmeye ihtiyacım var... Kalbimi daha böyle... Bir kişiyim ben ve öyle yaklaşılabilir. Hani herkes farklıdır ya birbirinden... hani farklı olduğunu bilmeli ve ona göre davranmalı ve bunu diğerlerine de yapmalı. Kendisi (akademisyen) gibi görmemeli bizi (Y6).

Bilişsel alandaki ihtiyaçlar düşünme ($N=3$) ve sorgulama ($N=2$) deneyimlerinin artması, pratik uygulama/deneyimlerine ($N=3$) yer verilmesi ve program değişikliği ($N=1$) şeklinde belirlenmiştir. Katılımcıların düşünme ve sorgulama ile ilgili beyanları şöyledir;

Düşünmeyi öğrenirken sonuç odaklı değil sorgulamayı amaç edinen bir metot uygulanması gerektiğini düşünüyorum. Çünkü çevreme baktığımda dahil olduğum sistemi de gördüğümde ne yazık ki ezberci bir sistemin yer aldığını gördüğüm için bu eğitim sisteminin kişi üzerindeki etkileri ne yazık ki olumsuz. Bu olumsuz etkileri gördüğüm için kişinin sorgulayıcı ve tamamen düşüncelerini özgürce ifade edebileceği bir ortamda bulunmasını istiyorum (Y1).

Her ne kadar bilişsel ve duyuşsal alan ihtiyaçları ayrı kategorilendirilmiş olsa da birbiriyle ilişkilidirler ve Y10’un belirttiği gibi “örnek veriyorum, bir tez mi yazılacak? “Senin konun bu” olmayacak. Bana verdiği süre boyunca uğraşacağım ve uğraşırken bunu yazarken bunu düşünürken o konuyu iyice kendi kendime içselleştireceğim”.

Tablo 2. Eğitime İnsan Felsefesi ile Bakmak Bulgu Özeti

	Çocuk	Ergen	Yetişkin
İnsan	<p><u>Yapabildikleri:</u> Yük taşıyan, Yürüeyilen, Kamyon sürebilen, Defter, inşaat ve araba yapabilen, İşe giden, Kitap okuyan Bir şeyler dikebilen, Top şişiren <u>İnsan fiziksel özellikleri:</u> Kemik, Beyin, İki ayaklı, Yürüyen Mide, Beyin, Canlı</p>	<p><u>Yapabildikleri:</u> Yiyebilen, İçebilen, Görebilen, Gülebilen, Duyabilen, Dokunabilen, Konuşabilen, Okuyabilen, Düşündüğü her şeyi yapabilen, Boşaltım yapan, Hareket eden, Spor yapan, Yapı inşa eden, Sanayi ve şehir kuran, Geliştiren ve yaşayan bir varlıktır. <u>Bilişsel özellikleri:</u> Düşünebilen, Kendisine hedef koyup bu hedef uğruna çalışabilen, Zeki, Akıl sahibi, Hayal kurabilen, Yorum yapabilen, Fikir üretebilen, Beceri geliştiren <u>Duyuşsal özellikleri:</u> Yapma isteği duyan, İradesi olan, Duyguları ola, Duygusunu yansıtan, Empati kurabilen, Çevreye hızla ayak uydurabilen, Yaratıcı, Kendini motive edebilen <u>Biyolojik özellikleri:</u> Kadın ve erkek olarak iki farklı cins, Topluluk halinde yaşayan, Herkese karşı saygılı ve sevgili davranan <u>Ahlaki özellikleri:</u> Sorumlulukları yerine getirmeye, Acımasız, Menfaatleri uğruna bir diğerini öldüren kötü</p>	<p><u>Yapabildikleri:</u> Hisseden, Sanat ve bilimi destekleyen, Var etmeyi ve keşfetmeyi seven, Öğrenebilen, Kendini geliştirebilen, Gülen, Hareket edebilen, Sürekli değişebilen, Nefes alan, Yürüeyilen, Aklını kullanan, Bir amacı olan, Sanata ve müziğe bağlı, Konuşan, Yemek yiyebilen, Gezebilen, Etkinliklere katılabilen, Aklına koyduğu her şeyi yapabilen, Çevreyi mahveden, Yabaniliği maskeleyen, Vahşi ve aşğılık bir canlıdır. <u>Bilişsel özellikleri:</u> Düşünebilen, Aklına koyduğu her şeyi yapabilen, Kendini geliştirebilen, Öğrenebilen, Aklını kullanan, Var eden ve keşfeden, Sürekli değişebilen, Yaratıcı, Sanat ve bilimi destekleyen, Varoluşsal bir amacı olan <u>Duyuşsal özellikleri:</u> Duyguları olan, Yapma isteği duyan, İradesi olan, Kendisini motive edebilen, Sanata ve müziğe bağlı olan, Duygusunu yansıtan, Empati kurabilen, Benliği olan bir canlıdır. <u>Sosyal özellikleri:</u> İnsan doğanın bir parçası olmasıyla birlikte, Toplum içinde yaşayan, Kültür oluşturan, Etkinliklere katılan <u>Ahlaki özellikleri:</u> Çevreyi mahveden, Diğerleri üstünde güç uygulayan, Yabaniliği maskeleyen Vahşi aşğılık bir varlıktır.</p>

Algı Kaynağı	Öğretmen, Anne ve/veya baba,Kendi kendine düşünme	Kendileri düşünerek, Öğretmenlerden/ diğer insanlardan , Çevrelerinde gördükleri, duydukları ve yaşadıklarından, İnternet araştırmaları	Gözlemleri ve yaşadıkları, Sorgulayarak, Düşünerek, Çevrelerindeki insanlardan, Öğretmenlerden, Kitaplardan veya videolardan
Eğitimin Amacı	<u>Bilişsel gelişim bağlamında:</u> Öğrenmek <u>Meslek edinimi bağlamında:</u> Meslek edinmek	<u>Bilişsel gelişim bağlamında:</u> Bilgilendirmek, Eğitmek, Öğretmek, Hayatı kolaylaştırmak, Birilerini geliştirmek, Doğru yanlışı ve yapabileceklerini öğretme, Gündelik hayat bilgisini öğretmek, Hayatla ilgili bilgilendirme yapma <u>Meslek edinimi bağlamında:</u> Hayata katkı sağlama, Meslek edinme, Hayatın ilerleyen zamanlarda işe yarayacak bilgi edinme Geleceğe katkı sağlama, İleriki zamanlarda işe yarayacak şeylerin verilmesi <u>Toplumsal bağlamda:</u> Toplumu bilgilendirme, Ailesi dışında da bir şeyler öğrenebileceğini gösterme, İnsan gelişim sürekliliğini gösterme, İnsan gelişim sürekliliğini sağlama, Dünyaya katkı sağlamak	<u>Bilişsel gelişim bağlamında:</u> İnsanı geliştirmek, Hayatta kullanacağı bilgiyi kazandırarak, İnsanı belli bir seviyenin üstüne çıkarmak, İyi ve kötünün ayrımını yapmasını sağlamak, Öğreti sunmak, Zihnimizin gelişmesini sağlamak, Bakış açısını genişletmek, Düşünmeyi/ düşündürmeyi sağlamak <u>Meslek edinimi bağlamında:</u> İnsanı verimli hale getirmek, Ne iş yapacağını öğretmek, Hayatını geçindirmek Bir meslek edindirmek, İş imkânı bulan insanları yetiştirmek, İnsan gücünü sağlayabilmek <u>Toplumsal bağlamda:</u> Toplumsal amaç oluşturma, Topluma dahil olma, Toplumda bir yere sahip olma, Toplum yaratmak, Ekonomik veya siyasi amaçlara hizmet ederek insan gücü sağlayabilmek, iyi bir seçmen yetiştirebilmek, demokrasiye uygun vatandaşlar yetiştirebilmek, Topluma ve hayata katkı sağlama, Sağlıklı bir şekilde yaşayabildiği mutlu bir çevre oluşturmak, Toplumsal görevlere ve rollere uygun olma, Toplumu belli bir seviyenin üstüne çıkartmak, Toplumsal kargaşayı ve suç oranlarının artışını önlemek

İhtiyaçlar

Duyuşsal:

Empati duygusu,
Yetenek ve ilgi,
Yetenek, beceri ve
inanış, Sanat

Toplumsal:

Okuma yazma bilmek,
Kendi haklarını
korumak,
Cehaletin yok edilmesi,
Acıma duygusunun
geliştirilmesi

Duyuşsal:

Anlaşılmak/ empati,
Özgürlük, Benliğin
tanınması, Güvende hissetme

Bilişsel:

Düşünme, Pratik uygulama/
deneyimlere yer verilmesi,
Sorgulama deneyimlerinin
artması, Program değişikliği

Bunun yanı sıra, yetişkinlerin belirttiği ihtiyaçlar, diğer insanlarla ilişkilerden doğu-
yor olabilir. Bu ihtiyaçlar, özellikle öğretmenlerden beklenenlerle paralellik göstermek-
tedir. Yetişkin öğrencilerin, anlaşılmayı, benliklerinin tanınmasını, güvende hissetmeyi
ve kendilerine alan açılmasını beklediklerini söylediklerinde ilk elden muhatap olduk-
ları öğretmenleridir. Bu bağlamda katılımcılar şunları belirtmişlerdir; “İnsan olarak bizi
düşünebilen, bizi anlayabilen eğitimciler ihtiyacımız var. Eğitim programlarını planla-
yanların bizim yanımızda olmasına, bizim düşüncelerimize, duygularımıza karşılık ve-
rebileceğini ve buna göre bir plan doğrultusunda hareket edecek kişilere ihtiyacımız var”
(Y4). “İnsan olarak, insana ihtiyacım var. *İnsana ihtiyacımız var.* Egolarından arınmış
profesörler, egolarından arınmış doçentler ve gerçekten bireysel olarak bize, bizi ezmeyi de-
ğil bize gerçekten bir şeyler katmayı hedefleyen insanlarla beraber yürümeye ihtiyacımız var
(Y9).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, Türkiye’de çocuk, ergen ve yetişkin yaş gruplarında olan ve eğitimlerine de-
vam eden bireylerin insan ve eğitim algıları incelenmiştir. Çocuk, ergen ve yetişkin bireylerin
insan ve eğitim algıları, Mengüşoğlu’nun (2021) insanın varlık şartları olarak nitelendirdiği
somut bütünlüğünü oluşturan fenomenlerle ilişkilendirilmiştir. Her ne kadar çocuklar insanı
fiziksel özellikleri ve somut eylemleri ile tanımlasa da ergen ve yetişkinlerde insan tanımları
daha kapsamlı hale gelmiş ve insan felsefesinin (Mengüşoğlu, 2021) yansıtır şekildedir.
Ergen ve yetişkinler, insanı fenomenleri, bilişsel, duyuşsal, sosyal ve ahlaki özellikleri ile
tanımlamışlardır. Ayrıca bu tanımlar, insanın sadece olumlu özelliklerini veya yapıp etmele-
rini değil, aynı zamanda olumsuz, yani insanın değerini gözetmeyen eylemlerinden de söz
etmişlerdir.

İnsanı tanıma ve anlamlandırma bakımından insan tanımları gelişim psikolojisi (Piaget,
1964; Erikson, 1963) çerçevesinde farklı dönem özelliklerini yansıtmaktadır. Çocuklar so-
mut işlemler döneminde (7-11 yaş) (Piaget, 1964) yer almaktadır ve bu dönemde, nesnenin

dikkat çekici özelliklerine ve sonuca odaklanmaktadır. Verilen cevaplar incelendiğinde soyut işlem dönemine geçmemiş bireylerin (çocukların), insanı yapabildikleri ve fiziksel özellikleri bakımından tanımlaması, içinde buldukları gelişim dönemi özellikleri ile örtüşmektedir. Ergenler ise zihinsel ve düşünsel beceri bakımından çocukluk döneminde yer alan bireylerden daha kapsamlı değerlendirmede buldukları ve yaptıkları insanın tanımı kategorilerinde artış ve pragmatik bir söylem gözlemlenmiştir. Ayrıca, yetişkin bireylerin verdikleri cevaplar ergen bireylerle benzerlik gösterse de insanın olanaklarına ilişkin dile getirdikleri bazı özellikler (toplum içinde yaşama, sanata ve müziğe bağlılık, çevreyi mahveden, benlik sahibi) açısından farklılık göstermektedir. Erikson'un (1963) gelişim kuramı açısından artık kimlik kazanma karmaşası dönemini atlatmış bireylerin sosyalleşme ve yakınlık ihtiyaçlarının ön plana çıktığı ve verdikleri cevapların ilişki kurmaya, tanınmaya ve kabul edilmeye yönelik olduğu söylenebilir.

Katılımcıların insan algılarına dair kaynaklar incelendiğinde, sosyokültürel öğrenmeden (Vygotsky, 1978) bahsetmek mümkündür. Katılımcıların insan algıları çocukluktan itibaren diğer insanlar ile kurdukları ilişkilerde şekillendiği ve kültürün, dil ve düşünme şekilleriyle aktarıldığı söylenebilir. Bu bağlamda, tıpkı eğitimin kültüre uygun (Alkayış, 2020) insanı yetiştirmesi gibi, diğer insanlar (öğretmen, anne-baba, yakın arkadaş veya bilgili insanlar) da kültürün parçası olan insan algısı aktarımını destekliyor olabilirler. Fakat, özellikle öğretmenlerin algı üzerindeki etkisi, bireylerin bilişsel gelişimi ile ters orantılı olarak azalmaktadır. Daha açık bir ifadeyle çocuklukta hissedilen öğretmen etkisi, yaş ve deneyimin artmasıyla birlikte belirgin bir şekilde azalmış, ergenlik ve yetişkinlikte yerini yaşantı ve düşünme süreçlerine bırakmıştır. Bunun yanı sıra, çocukluk döneminde bireylerin farklı uyaranlara erişlerinin kısıtlı olması ve yakın çevresindeki otorite figürlerinin kendisi üzerinde etkisi ergenlik döneminde sosyalleşme, çevreyle etkileşim kurma eğilimi ve bireyselliğin oluşmaya başlaması diğer insanların etkisinin de azalttığı söylenebilir. Yetişkinlikte insan algısını şekillendiren, belki de onların daha önce inandıklarını terk etmelerine imkân veren kendi ihtiyaç ve ilgileri doğrultusunda geçirdikleri daha üst düzey bilişsel süreçleri barındıran yaşantı deneyimleridir. Kocaman'ın (2020) bahsettiği gibi bu durum yetişkinlerin özer karar verme ve genelde özerk bir bütünlüğü kurma ihtiyacından kaynaklanıyor olabilir.

Eğitimin amacı bağlamında çocuk, ergen ve yetişkin bireylerin algıları Kuçuradi'nin (Kocaman, 2020) belirttiği gibi biçimcidir. Bu çalışmanın bulguları, eğitimin amacı bağlamında bilişsel gelişim ve meslek edinimi öne çıkarmaktadır. Çocukların eğitim algısı öğrenme ile sınırlı kalırken, ergen ve yetişkinlerde eğitime amaç olarak yükledikleri görevlerin daha geniş bir kapsamı ifade ettiği görülmektedir. Ergen ve yetişkin bireylerin eğitimin amacına yönelik bakış açıları aynı başlıklar (bilişsel gelişim, meslek edinimi, toplumsal işlevler) altında toplanabiliyor olsa da yetişkin bireylerin eğitime görev olarak atadıkları amaçların daha üst düzey becerileri gerektirmektedir. Yetişkinlerde, Maslow'un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisinde zorluk

ve karmaşıklık içeren üst düzey basamaklara doğru bir yönelim olduğu, saygınlık ve kendini gerçekleştirme basamaklarına çıkabilmelerini eğitimin amacı olarak gördüğu söylenebilir. Bulgular mevcut deneyimleri yansıtırken, Mengüşoğlu ve Kuçuradı'nın (Kocaman, 2020, 2021) belirttiği gibi eğitim sisteminin insanın hatalı ve eksik algısı üzerine kurulduğuyla ilişkilendirilebilir. Dolayısıyla, yetişkinlerin insanlaşma eğitimine (Kocaman, 2020, 2021) dair ihtiyaç ve beklentilerinin insan doğası gereği ortaya çıktığı söylenebilir.

Mevcut eğitim sistemi ve/veya uygulamaları amaçları bakımından hem ergenler hem de yetişkinlerce eleştirilmiştir. Ergen ve yetişkinler, eğitimin öğrenmek haricinde insana dair diğer olgu veya fenomenlerin ortaya çıkarmaya katkıda bulunmadığını belirtmeleri Mengüşoğlu'nun (2021) daha önce eleştirisini yaptığı ontik bir bölünmenin olabileceğini düşündürmektedir. Bu bulgular, insanın özgünlüğü ve özgürlüğü için eğitilmemesi ve yalnız araç değerler için yetiştirilmesi (Mengüşoğlu, 2021) insanı kısıtlayan, monoton, materyalist, uygulama ve deneyimden uzak ve insan diğer yapıp etmelerine mesafeli çoğunlukla ekonomi ve/veya siyasete aracılık eden eğitim deneyimlerinin ortaya çıkmasına sebep olmaktadır. Dolayısıyla, birbirlerini kısır bir döngüde besleyen ontik bölünme ve eğitim uygulamaları insanı *görmede* yetersiz kalmaktadır. Yani, Bülbül'ün (2021) daha önce belirttiği gibi, felsefesinin eğitim süreçlerine dahil edilmesi gerekliliği bu çalışmada da öne çıkmaktadır.

Nitekim, eğitim bağlamında ihtiyaçlar incelendiğinde hem ergenler hem de yetişkinler için duyuşsal ihtiyaçlar öne çıkmaktadır. İnsanı insan yapan, insanı kendisi yapan ilgi, yetenekler, beceriler, benlik, değer görme, güvende hissetme, özgürlük, empati ve karar verme gibi yapıp-etmeler eğitim uygulamalarında yer bulamamakta veya bu süreçlerde bu ihtiyaçlar giderilememektedir. Her ne kadar bu bulgu, katılımcı grubun özellikleri ile sınırlanmış olsa da Bülbül (2021) de belirttiği gibi, eğitimin “neye, nasıl ve hangi ortamlarda yararlı olabileceği; onun felsefi etkisiyle doğru orantılı”dır (s. 499). Bu ihtiyaçların görülmemesi veya giderilmemesi insanın hem bütünselliğinin hem de değerinin yadsınması olarak değerlendirilebilir.

Ayrıca, insan doğasının göz ardı edildiği uygulamalarda öğrenci rollerini yerine getiren katılımcılar, duyuşsal ihtiyaçların kaynağını diğer insanlara atfederek öğretmenleri sert bir şekilde eleştirmişlerdir. Çocukluk dönemi öğretmen-kutsallığının yerini ergenlik ve yetişkinlikte ötekileşme olsa da eğitimdeki değişimin itici umudu yine öğretmenler olarak algılanmıştır. Yani, Kuçuradı'nın (Kocaman, 2020) vurguladığı insanlaşma eğitimini yapabilecek olan yine *insanlaşmasını tamamlamış öğretmenlerdir*. Bu çalışmaya katılan yetişkinlerden birinin söylediği gibi “İnsan olarak, insana ihtiyacım var eğitimde...bize gerçekten bir şeyler katmayı hedefleyen insanlarla beraber yürümeye ihtiyacımız var” (Y9). Yani *ancak başka bir insanın varlığıyla insan olabiliriz* (Buber, 2017).

Son olarak katılımcılar, her ne kadar beklentilerini veya ihtiyaçlarını öğretmenlerle ilişkilendirse de bu bir sitem sorunu da olabilir. Günay'ın (2019) belirttiği gibi felsefe, eğitim

kavramları ışığında sorunlar ve uygulamalar için bir sistem kurmayı amaçlar ve eğitim, ancak felsefi olma niteliği taşıdığına insanlaştıran eğitim olacaktır (Tüysüz, 2022). Bekli de felsefeden yoksun bir sistem, öğretmenlerin/öğretim üyelerinin de insan olduklarını, onların da anlaşılma, güvende hissetmeye, ilgi ve ihtiyaçlarının eylemlerini belirlediğini göz ardı etmekte ve sitem içinde rollerini yerine getiren insanlar arasında iletişimsizliğe ve çatışmaya sebep olmaktadır. Özellikle yetişkinler, öğretim üyelerini sert bir şekilde eleştirirken, öğretim üyelerinin insani özelliklerini gözden kaçırmaya başlayabilirler.

İnsan-insana ilişki kurmaya uygun şartları yaratmak bireysel çabalarla kısa vadede sağlanabilir. Ergen ve yetişkinlerin dile getirdiği ihtiyaç, ilgi, beceri ve duyuşsal özellikleri destekleyen öğretim programları ve eğitim uygulamalarının geliştirilmesi mümkündür. Fakat bunların uygulanması ve etkin olabilmesi, ancak sistem içindeki tüm insanların varlık koşulları ve imkânlarını tanıyan eğitim anlayışı ile mümkündür. Diğer bir deyişle, sorunu belirlemek, bunu çeşitli rolleri yerine getirmeye çalışan bir grup insana atfetmek ve benzer şekilde sadece belirli yapıp-etmelere sıkışıp kalan insanların sorunları çözmelerini beklemek yerine, insanın otonom varlık koşullarını tanıyan sistemi kurmak bir değişim meselesidir. İnsan felsefesinin anlaşılabilir uygulanması uzun vadede benzer sorunların oluşumunu engelleyebilir. Ama bundan daha önemlisi, eğitime insan felsefesi bağlamında yaklaşmak sistem içerisindeki insanların değerini yeniden kazanmasına yardımcı olabilir. İnsan, ancak bir diğer insanda varlığını görebilir ve bu, bilişsel, duyuşsal, sosyal, fiziksel ve ahlaki boyutlarda bir karşılaşma tanışma ile mümkündür.

Çıkar çatışması ve mali destek beyanı

Yazarlar, aralarında bu çalışmayı etkileyebilecek mali olan ya da olmayan herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederler. Yazarlar, makalelerinde sundukları çalışma için herhangi bir kamu, ticari veya kâr amacı gütmeyen kuruluştan mali destek almamışlardır.

Etik kurul izin bilgisi: *Bu araştırma, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Sosyal ve Beşerî Bilimler, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun 02/06/2023 tarihli ve 2023/08-04 sayılı kararı ile alınan izinle yürütülmüştür.*

Kaynakça

- Adler, M. (2012). İnsan doğası, eğitim ve kültür (Çev. G. Birinci). *Atılım Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(2), 54–66.
- Akgün, E. (2016). Okul öncesi öğretmen adaylarının “çocuk” ve “okul öncesi öğretmeni” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1652–1672.
- Alkayış, A. (2020). *Çağdaş sorunlar karşısında insan ve eğitim*. Ankara: Astana Yayınları.
- Arslan, A. (2010). *Felsefeye giriş*. Ankara: Adres Yayınları.
- Atabek Yiğit, E. ve Balkan Kıyıcı, F. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmen algısı. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 20–39.
- Bahar Güner, Ö., Tunca, N., Alkın Şahin, S. ve Oğuz, A. (2015). Öğretmen adaylarının öğretmen eğitimcisine ilişkin metaforik algıları. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 5(4), 419-444.
- Buber, M. (2017). *Ben ve sen* (1. baskı; Çev. İnci Palsay). Kopernik Kitap.
- Bülbül, M. (2021). Eğitim ve felsefe ilişkisi üzerine. *Turkish Studies-Social*, 16(2), 485-502.
- Çakmak, F. (2020). Öğretmen adayları ve öğretmenlerin öğretmenlik ile ilgili metaforik algılarının incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16, 219–251.
- Çetinkaya, S. ve Eskici, M. (2018). Öğretmenlerin öğretmeye yönelik metaforik algıları. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 12(24), 253–271.
- Çotuksöken, B. (2013). İnsan felsefesi: Kavramlar-sorunlar. B. Çotuksöken ve D. Arlı Çil (Eds.), *Felsefe söyleşileri VII-VIII* (15–26). Maltepe Üniversitesi Yayınları.
- Çotuksöken, B. (2018). *Antropoloji ya da insan-varlıkbilgisi*. İstanbul: Notos Kitap.
- Dilekçi, Ü., Limon, İ. ve Nartgün, Ş. S. (2021). Prospective teachers’ metaphoric perceptions of “student, teacher and school”. *Kastamonu Education Journal*, 29(2), 403–417.
- Erikson, E.H. (1963). *Eight ages of man in childhood and society* (2nd ed.) New York: Norton.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-International Journal of Educational Research*, 8(3), 1–15.
- Gökalp, N. (2018). *İnsan felsefesi* (2. baskı). Ankara: Nobel yayıncılık.
- Günay, D. (2019). Eğitim felsefesine bir yaklaşım. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 131–137. <https://doi.org/10.26701/uad.658305>
- Hotaman, D. (2017). Eğitim programlarının geliştirilmesinde felsefenin rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(2), 430–430. <https://doi.org/10.17860/mer-sinefd.302409>
- Kahraman, Y. (2018). Takiyettin Mengüşoğlu’nun antropoloji temelli insan anlayışı. *Mavi Atlas*, 6, 1–12. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.485166>
- Kocaman, A. Ç. (2020). Kuçuradi felsefesinde insanlaşma sorunu olarak eğitim. *Tabula Rasa Felsefe & Teoloji Dergisi*, 35, 1–28.

- Kocaman, A. Ç. (2021). Eğitimin ne'liğine felsefi bir bakış: Takiyettin Mengüşoğlu'nun insan ve eğitim görüşü. *Dört Öğe*, 19, 49–74.
- Kuçuradi, İ. (1996). Açılış konuşması. Betül Çotuksöken (Ed.), *Felsefe açısından eğitim ve Türkiye'de eğitim*. Türkiye Felsefe Kurumu Yayınları.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370–396.
- Mengüşoğlu, T. (2021). *İnsan felsefesi*. DoguBati.
- Mete, Y. A. (2022). Zihnimizde var olan öğretmen imgesi: bir görsel analiz. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24(1), 435–452.
- Neubauer, B. E., Witkop, C. T. ve Varpio, L. (2019). How phenomenology can help us learn from the experiences of others. *Perspectives on Medical Education*, 8, 90–97. <https://doi.org/10.1007/s40037-019-0509-2>
- Neyişçi, N. ve Özdiyar, Ö. (2019). Öğretmen adaylarının okul, öğretmen ve öğrenci kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 50-67.
- Özbek, M. (2007). *Dünden bugüne insan* (2. baskı). Ankara: İmge Kitabevi.
- Piaget, J. (1964). Part I: Cognitive development in children. *Journal of Research in Science Teaching*, 2, 176–186.
- Russell, B. (2020). *Eğitim üzerine* (Çev: Alişan Uğur). Cem Yayınevi.
- Sarıer, Y. ve Uysal, Ş. (2021). Öğretmen adaylarının Covid-19 pandemi sürecindeki “öğretmen” ve “öğrenci” kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Bilimler Akademi Dergisi*, 3(5), 606–642.
- Sezgin, F., Koşar, D., Koşar, S. ve Er, E. (2017). Öğretmenlerin öğrenciye yönelik metaforlarının belirlenmesine ilişkin nitel bir araştırma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(3), 600-611
- Sökmen, Y., Yıldırım, G. ve Kılıç, D.(2020). Sınıf öğretmeni adaylarının ve sınıf öğretmenlerinin öğretmen kavramına yönelik metaforlarının incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 1–13.
- Soysal, Y. ve Radmard, S. (2021). Öğretmen adaylarının “öğretmen adayı” ve “öğretmen eğitimcisi” kavramlarına yönelik metaforik imgelemlerinin incelenmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 11(2), 367–384.
- Tuncel, G. ve İçen, M. (2018). Eğitim felsefesinde insan doğasının rolü. *Uluslararası Sosyal Bilgilerde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 2(1), 62–69.
- Tunç Şahin, C., Turan, S. ve Karadeniz, O. (2021). X, Y ve Z kuşaklarının eğitim, öğretmen, öğrenci algıları. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(43), 6295–6327.
- Turan, M., Yıldırım, E. ve Tıkman, F. (2016). Öğretmen adaylarının eğitim ve bazı temel kavramlara ilişkin metaforik algıları. *Education Sciences*, 11(4), 217–242.
- Tüysüz, F. (2022). *Felsefe açısından insan ve eğitimi: İnsanın insanlaşması*. Maltepe Üniversitesi.

- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wilson, A. (2015). A guide to phenomenological research. *Art & Science Research Series*: 8, 29(34), 38–43.
- Yılmaz, F., Göçen, S. ve Yılmaz, F. (2013). Öğretmen adaylarının öğretmen kavramına ilişkin algıları: bir metaforik çalışma. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 1(1), 151–164.
- Yüksel, P. ve Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Wnquiry*, 6(1), 1–20. <https://doi.org/10.1097/00006454-199805000-00011>

Approaching Education via Philosophy of Human Person

Introduction

The question of what a human is may be tackled by many disciplines including human philosophy. Human philosophy is an ontological approach to understanding humans and their possibilities (Adler, 2012; Mengüşoğlu, 2021). The philosophy of education, on the other hand, is the field that aims to understand education including the basic principles, concepts, and problems (Günay, 2019) as well as bring the human structure to perfection (Alkayış, 2020). Although human beings have the desire and equipment to educate and be trained (Mengüşoğlu, 2021), directing and developing human abilities in the right way primarily depends on knowing them and knowing their existence structure (Alkayış, 2020).

While education became commoditized with the industrial revolution (Russell, 2020), it was reduced to a professional or technical field of endeavor (Kocaman, 2021). In this sense, such a system serves no purpose other than leading people to material comfort (Russell, 2020), and it may cause people to be raised only for instrumental values (Mengüşoğlu, 2021). Also, extant understanding of education categorizes people into various forms and aims to improve people's behavior or knowledge (Kocaman, 2021; Kuçuradi, 1998). An analysis of current metaphor studies revealed that humans may be moved away from their concrete integrity and one human being may have superiority over the other in terms of roles and characteristics. In this regard, this study examines how humans are perceived as an entity within the phenomenon of education. For this purpose, this research will answer the following questions: a. What are the human perceptions of children, adolescents, and young people? b. What is the factor in the formation of human perception of children, adolescents, and young people? c. What is the purpose of education in terms of children, adolescents, and young people's perception of humans? d. How is the autonomous and unique integrity of the human being reflected in education from the perspectives of children, adolescents, and young people?

Method

This research is a phenomenological study examining the experience of human beings within education. Participants in different age groups were recruited via convenience sampling and snowball methods and their distribution was as of the following: children aged 7-8 ($N= 8$), adolescents aged 14-16 ($N= 10$), and young adults aged 19-21 ($N = 10$). Data were collected via semi-structured and/or focus group interviews. Then, data were analyzed via the content analysis method and the reliability between two raters was calculated as .88. The themes were

determined as human, education, and needs. The categories produced from the codes included perceptions about humans, sources of human perception, purpose of education, and needs.

Findings

Findings confirmed that participants' perceptions of humans reflect their developmental stages. That is, children defined humans via their physical features and actions while adolescents and adults defined humans via their cognitive, affective, biological, social, and moral characteristics. The source of participants' human perceptions can be grouped according to developmental stages. Children's perception of humans derived from other people whereas adolescents and young adults developed these definitions via other people, experiences, and thinking. Participants' perceptions of the purpose of education varied by their developmental characteristics. Children stated that the function of education is learning. Adolescents and young adults' views pertained to cognitive development, development of vocational skills, and social development. Adolescents and young adults' perceptions on how much the educational phenomenon reflected their definitions varied by the time participants spent in school. Most adolescents emphasized that education reflected their definition of human. Many adults, on the other hand, stated that education did not reflect their definitions of people. They stated that within this system, their freedom was restricted as things were imposed. That is, they turned into racehorses, and education was monotonous and materialist. Also, the needs of adolescents and young adults may suggest that education at these levels is a technical and vocational endeavor as the needs pertain to affective and social domains.

Conclusion

In this study definitions of a human being reflect the characteristics of different developmental periods (e.g., Piaget, 1964; Erikson, 1963), and participants' human perceptions pertain to social learning (Vygotsky, 1978). Also, children's, adolescents', and adults' perceptions of the purpose of education are pragmatist, as Kuçuradi (1998; Kocaman, 2020) states. As participants highlight education does not contribute to the emergence of other human phenomena other than learning, there may be an ontic division that Mengüşoğlu (2021) previously criticized. These findings show that not educating people for their originality and freedom yet educating them only for instrumental values (Mengüşoğlu, 2021) leads to the emergence of monotonous and materialistic educational experiences that mostly mediate economics and/or politics. However, students, teachers, and faculty members are human beings that need to be understood and feel safe, and it may be that such a materialistic understanding causes miscommunication and conflict between people who fulfill the roles of being teachers and students.

EGİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 29 / Yaz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 29 / Summer 2024

Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Psikolojik İklim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Examining the Relationship between Toxic Leadership Behaviors of School Administrators and Psychological Climate According to Teachers' Perceptions

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Fatih ZENGİN
Esra TÖRE

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Psikolojik İklim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Fatih ZENGİN¹

Esra TÖRE²

DOI: 10.58689/eibd.1423125

Öz: Bu araştırmanın amacı, öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile psikolojik iklim algıları arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Araştırma ilişkisel tarama modeli ile yürütülmüştür. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 385 öğretmendir. Araştırmada Kişisel Bilgi Formu, Toksik Liderlik Ölçeği ve Psikolojik İklim Ölçeği veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının, değer bilmezlik ve çıkarıcılık alt boyutlarında çok düşük düzeyde, olumsuz ruh hali ve bencillik alt boyutlarında ise düşük düzeyde olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların psikolojik iklimine yönelik algıları yüksek düzeydedir. Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen algıları ve öğretmenlerin psikolojik iklim algıları yaş ve görev yapılan okul türü değişkenlerine göre farklılaşmaktadır. Araştırmada öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin değer bilmezlik, bencillik, çıkarıcılık, olumsuz ruh hali ve genel toksik liderlik özellikleri ile psikolojik iklimleri arasında negatif yönde orta düzeyde anlamlı ilişkiler bulunmuştur.

Anahtar kelimeler: Toksik liderlik, psikolojik iklim, okul yöneticisi, öğretmen

Geliş Tarihi: 20.01.2024; Kabul Tarihi: 24.03.2024

Kaynakça Gösterimi: Zengin, F. & Töre, E. (2024). Öğretmen Algılarına Göre Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışları ile Psikolojik İklim Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29), 79-104

1 Okul Müdürü, Bahçelievler Atatürk İlkokulu, İstanbul. e-posta: fatihzengin86@gmail.com, ORCID: 0000-0003-4653-350X

2 Doç. Dr. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü. e-posta: esra.tore@izu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-9133-6578

Giriş

Kurumların etkinliği ve başarısında önemi olan liderler, astlarının tutumlarını da etkilemektedir (Özkalp ve Kırıl, 2016). Eğitim kurumlarında liderlik, okul müdürlerinin davranışlarına bağlıdır. Okul müdürlerinin olumlu liderlik özellikleri kadar olumsuz liderlik özelliklerinin de bulunması son yıllarda önemli bir çalışma alanı olmuştur. Bu liderlik türlerinin başında toksik (zehirli) liderlik gelmektedir (Küçük, 2020). Örgütsel kültür üzerinde olumsuz etkileri olan toksik liderlik yöneticilerin işlevsiz davranışlarına bağlı olarak gelişir ve yöneticilik gücünün bilinçli olarak bireysel amaçlar doğrultusunda kullanmalarıyla ortaya çıkar. Günümüzde hangi davranışların toksik liderlik başlığı altında değerlendirileceği tartışma konusu olmakla birlikte toksik liderlerin farklı düzeylerde yıkıcı davranışları bulunmaktadır (Lipman-Blumen, 2005). Toksik liderlik, olumsuz liderlik stilleri içinde gösterilmektedir (Williams, 2005). Green'e (2014) göre toksik liderlik yöneticilerin doğrudan veya dolaylı olarak sorumlu olduğu organizasyonun etkinliğini bozmasıdır. Bir organizmaya sistemik zarar veren bir ajan olan "toksin" tanımı ile açıklanan bu durum, yönetim gücünü çalışanlara zarar vermek amacı ile kullanan yöneticilerin bencil ve şüpheli tavırları benimsedikleri yönetim biçimi olabilmektedir. Padilla, Hogan ve Kaiser (2007) toksik liderliği, yöneticilerin yıkıcı liderlik tutum ve davranışları ile açıklamaktadır. Bu yöneticilere boyun eğen uyumlu takipçilerinin olması ve örgütsel yapının uygun olması yöneticilerin kindar düşüncelerini kuruma yayabilir. Günçavdı (2017) toksik liderlik, işlevsiz kişisel özellikleri ve yıkıcı davranışları nedeniyle, yalnızca kendi örgütüne ve çalışanlarına değil, aynı zamanda yakın çevresi dışında bulunan diğer bireylere de makul ölçüde ciddi ve kalıcı zarar veren liderleri ifade etmektedir.

Toksik liderlikte liderin güç ihtiyacı çıkarlarına yönelik olduğundan sadece kendisinin başarılı olduğuna yönelik inancı bulunmaktadır. Bu durum, diğer üyelerin çalışmalarını engelleyecek niteliktedir. Bazı toksik liderler kurumsal başarıyı engelleyebilmekte ve kişisel kazanç ve bireysel çıkarlarını kurumsal amaçların üzerinde tutabilmektedir (Eriş ve Arun, 2020). Toksik liderliğin en görünür özelliği, yöneticinin düşüncelerine ve davranışlarına yönelik hayranlığıdır. Bu hayranlık, diğer insanların özellikle astların küçük görülmesine neden olurken ileri düzeyde narsistik bozulmalar, bireyin kendisini olağanüstü biri olarak tanımlamasını sağlayabilir (Rosenthal ve Pittinsky, 2006). Toksik liderlik, çoğu zaman bireyin içten içe hissettiği aşağılık duygusunun bir uzantısı olarak ortaya çıkabilmektedir. Kontrolsüz kin ve nefret duygusu da taşıyabilen toksik liderler astlarına karşı intikamcı davranışlarda bulunabilirler. Yöneticilerin sosyal çevresine yönelik abartılı tepki göstermesi, düşmanca tavırlar ile intikam alma duygusunu ortaya çıkarabilmektedir. Whicker'a (1996) göre toksik liderlik, işlevsiz bir liderlik türü olarak örgütsel zararlara yol açabilir ve olumlu çalışma iklimini bozucu etkiler yapabilir. Okul müdürlerinin bu yıkıcı liderlik davranışlarını benimsemesi, öğretmenlerin yalnızlaşmasına ve iş memnuniyetinin azalmasına yol açmaktadır (Akt. Küçük, 2020). Eğitim yöneticilerinin sınırlı, agresif ve memnuniyetsiz davranışlar sergilemesi, okul-

daki paydaşları sürekli küçük düşüren bir iletişimi benimsemesi, psikolojik zarar verme eğilimleri olarak tanımlanır ve okul kültürünü olumsuz etkilemektedir (İlhan ve Çelebi, 2021).

Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları okul kültürü ve paydaşların tutumları üzerinde bozucu etkilere sahiptir. Yöneticilerin okuldaki gücünü korumak için olumsuz olarak tanımlanan bu liderliği benimsemesi çalışanların psikolojik iklim algılarını etkilemektedir (Eren ve Gündüz, 2002). Psikolojik iklim, çalışanların performansları, memnuniyetleri ve motivasyonları üzerindeki örgütsel etkileri bireysel düzeyde kavramsallaştırmalarıdır. Psikolojik iklim çok boyutlu yapısı ile bireylerin üyesi olduğu örgütsel yapıyı, süreçleri ve olayları anlamlandırmasından oluşur (Parker vd., 2003). Psikolojik iklimi örgütsel iklimden ayıran en önemli özellik, örgütsel iklimde çalışanların algıları bütünsel bir yaklaşımla ele alınırken psikolojik iklim bireysel ve öznedir (Çalışkan ve Dedeoğlu, 2017). Çalışanların kurumlarına olan katkısı ve bu katkıların üst yönetim tarafından beğenilmesi, takdir edilmesi, kişisel potansiyelini artıracak şekilde desteklenmesi çalışanların psikolojik iklimlerini olumlu etkiler. Ayrıca, çalışanların duygu ve düşüncelerini rahatça paylaşabilmeleri çalıştıkları iş yerinin güvenli bir psikolojik iklime sahip olduğunun göstergesidir (Öztürk ve Şahbudak, 2017).

Psikolojik iklimin çalışanların bilişsel ve duygusal özelliklerine bağlı olarak değişmesi aynı işyerinde çalışan insanların farklı algılama düzeylerine sahip olmasını sağlayabilir (Yılmaz, 2018). Kurumsal düzeyde bireylerin psikolojik iklim algıları kendilerini ne kadar mutlu, huzurlu ve güvende hissettikleri ile ilişkilidir. Çalışanların oluşturdukları psikolojik şemalarda kurumsal etmenler tarafından şekillendirilir (Kırbaç ve Demirtaş, 2019). Lider ve üye etkileşiminin en temel sonucu çalışanların işyerindeki davranışlarının biçimlendirilmesidir. Örgütsel güven, kendini ifade etme ve rol belirginliğinin liderin tutum ve davranışları ile yakından ilgili olması çalışanların kurumları ile ilgili olarak psikolojik sözleşmelerini etkileyecektir. Karşılıklı sevgi ve saygıya dayanmayan ve sürekli zarar verici bir eğilim gösteren yöneticilerin davranışlarının psikolojik iklimi olumsuz etkileyeceği öngörülmektedir (Özek, 2014). Psikolojik iklim, insanların işyerindeki genel çevrenin nasıl oluştuğuna ilişkin algılarını kapsarken bu algıların büyük bir bölümü yönetim işlevi ile iç içedir. Üst yönetimin çalışanları destekleyici tutumu, yönetim süreçlerindeki başarısı ve rol dağılımındaki netlik, çalışanların katkılarının takdir edilmesi ve onaylanması bu sürecin bir parçasıdır (Yılmaz, 2018).

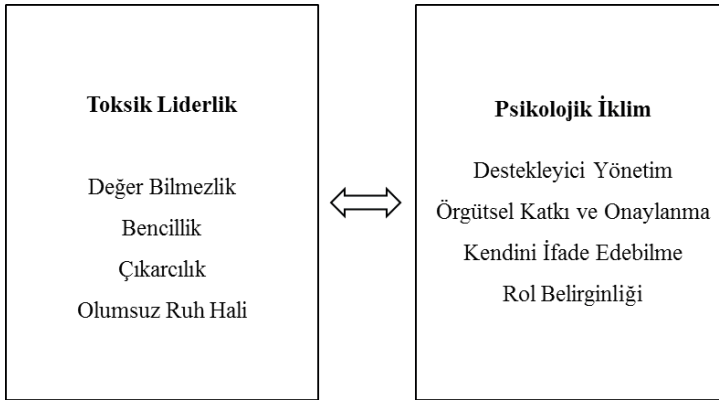
Psikolojik iklim çalışanların öznel algılamalarına dayandığı için aynı kurum içinde görev yapan öğretmenler arasında farklılıklar görülebilmektedir. Öğretmenlerin beklentileri, duygu ve düşünceleri, yaşam deneyimleri, mesleki tecrübeleri, kendine özgü psikolojik iklim algısına sahip olmalarını sağlar (Yılmaz, 2018). Okulda baskıcı, tehdit edici ve çalışanların çabalarını değersizleştiren toksik liderlik davranışları, öğretmenlerin psikolojik iklimini olumsuz etkileyebilmektedir (Eroğlu ve Özen, 2019). Bu çalışmanın amacı öğretmen görüşlerine göre, okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik iklim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Bu doğrultuda araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algıları ne düzeydedir?
2. Öğretmenlerin psikolojik iklim algıları ne düzeydedir?
3. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algıları yaşları ve çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
4. Öğretmenlerin psikolojik iklim algıları yaşları ve çalıştıkları okul türüne göre istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık göstermekte midir?
5. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algı düzeyleri ile psikolojik iklim düzeyleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Öğretmen algılarına göre okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları ile psikolojik iklim arasındaki ilişkinin incelenmesini amaçlayan bu araştırma ilişki tarama modelinde yürütülmüştür. İlişki tarama modeli, değişkenler arasındaki ilişkinin yönünü ve şiddetini belirlemek için sosyal bilimlerde çok kullanılan bir yöntemdir. Bu yöntemde araştırmacı, önceden belirlediği bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler arasındaki ilişkiye yönelik farklılık testleri, korelasyon ve regresyon analizi ile analiz yapabilmektedir (Gürbüz ve Şahin, 2017). Araştırma modeli Şekil 1’de gösterilmektedir.



Şekil 1. Araştırma Modeli

Araştırmanın değişkenleri olan toksik liderlik ve psikolojik iklimin alt boyutları Şekil 1’de verilmektedir.

Araştırmanın evren ve örnekleme

Araştırmanın evreni 2022-2023 eğitim ve öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde devlet okullarında görev yapmakta olan 6.286 öğretmendir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2022). Araştırmanın örneklemini kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi ile belirlenmiş 385 öğretmen oluşturmaktadır. Kolay ulaşılabılır örnekleme yöntemi araştırmacı tarafından belirlenen en kolay şekilde ulaşılmasını sağlayan örnekleme yöntemidir. Bu örnekleme yöntemine göre evreni temsil ettiği varsayılan örneklem grubu seçilir (Haşiloğlu, Baran ve Aydın, 2015). Araştırmaya katılan örneklem grubunun demografik özelliklerine ilişkin bulgular Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Demografik Özellikleri

Değişken		N	(%)
Yaş	22-30 Yaş	116	30,1
	31-40 Yaş Arası	110	28,6
	41-50 Yaş Arası	118	30,6
	51 Yaş ve Üzeri	41	10,6
Cinsiyet	Kadın	268	69,6
	Erkek	117	30,4
Medeni Durum	Evli	249	64,7
	Bekar	136	35,3
Okul Kademesi	Okul Öncesi	36	9,4
	İlkokul	204	53,0
	Ortaokul	114	29,6
	Lise	31	8,1
Mesleki Kıdem Yılı	1-5 Yıl	92	23,9
	6-10 Yıl	70	18,2
	11-15 Yıl	66	17,1
	16-20 Yıl	50	13,0
	21 Yıl ve Üzeri	107	27,8
Okulda Çalışma Yılı	1-2 Yıl	158	41,0
	3-4 Yıl	79	20,5
	5 Yıl ve Üstü	148	38,4

Tablo 1’e göre, araştırmaya katılan öğretmenlerin %30,1’i 22-30 yaş, %28,6’sı 31-40 yaş arası %30,6’sı 41-50 yaş arası ve %30,6’sı ise 51 yaş ve üzeridir. Araştırmaya katılan öğ-

retmenlerin %69,6'sı kadın ve %30,4'ü erkektir. Öğretmenlerin %64,7'si evli ve %35,3'ü bekarıdır. Öğretmenlerin %9,4'ü okul öncesi, %53,0'ı ilkokul, %29,6'sı ortaokul ve %8,1'i ise lisede görev yapmaktadır. Öğretmenlerin %23,9'u 1-5 yıl arası, %18,2'si 6-10 yıl arası, %17,1'i 10-15 yıl arası, %13,0'ı 16-20 yıl arası ve %27,8'i ise 20 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahiptir. Öğretmenlerin %41,0'ı 1-2 yıl arası, %20,5'si 3-4 yıl arası ve %38,4'ü 5 yıl ve daha fazla devlet okullarında çalışmaktadır.

Veri toplama aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Toksik Liderlik Ölçeği (TLÖ) ve Psikolojik İklim Ölçeği (PİÖ) kullanılmıştır.

Kişisel bilgi formu

Araştırmada öğretmenlerin sahip oldukları yaş, cinsiyet, medeni durum, okul türü ve kıdemi belirlemeye yönelik araştırmacı tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur.

Toksik Liderlik Ölçeği (TLÖ)

Araştırmada, Çelebi, Güner ve Yıldız (2015) tarafından geliştirilen 30 maddelik Toksik Liderlik Ölçeği (TLÖ) kullanılmıştır. TLÖ, “değer bilmezlik”, “çıkarıcılık”, “bencilik” ve “olumsuz ruhsal durum” olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçekte değer bilmezlik boyutunda 5, bencilik boyutunda 5, çıkarıcılık boyutunda 9, olumsuz ruh hali boyutunda ise 5 madde yer almaktadır.

Bu araştırma için TLÖ'ye yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinde Kaiser-Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterlilik değerinin .96 olarak belirlenmiştir. TLÖ'nün alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları ise değer bilmezlik .95, bencilik .93, çıkarıcılık .96, olumsuz ruh hali .94 ve toksik liderlik ölçeği (tümü) .97 olarak belirlenmiştir.

Psikolojik İklim Ölçeği (PİÖ)

Araştırmada Brown ve Leigh'in (1996) geliştirdiği Argon ve Limon'un (2017) tarafından Türkçe'ye uyarlanmış olan Psikolojik İklim Ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5'li likert tipindedir. “Destekleyici Yönetim” alt boyutunda 5, “Örgütsel Katkı ve Onaylanma” boyutunda 6, “Kendini İfade Edebilme” boyutunda 4, “Rol Belirginliği” boyutunda ise 2 madde bulunmaktadır. Ölçeğin 5. ve 15. maddeleri ters puanlanmaktadır (Argon ve Limon, 2017).

Bu araştırma için PİÖ'ye yapılan geçerlilik ve güvenilirlik analizlerinde Kaiser-Meyer Olkin (KMO) örneklem yeterlilik değerinin .94 olarak belirlenmiştir. TLÖ'nün alt boyutlarının “iç tutarlılık katsayıları ise destekleyici yönetim .73, örgütsel katkı ve onaylanma .75, kendini ifade edebilme .65, rol belirginliği .80 ve psikolojik iklim ölçeği” (tümü) .92 olarak belirlenmiştir.

Verilerin toplanması

Verilerin toplanmasının öncesinde ölçekleri geliştiren ve uyarlayan araştırmacılardan ve İstanbul İl Milli Eğitim Müdürlüğünden ölçek kullanım onayları alınmıştır. Araştırmanın etik kurul izni İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 19.12.2022 tarihi ve 2022/11 sayılı oturumunda oy birliği ile alınmıştır. Araştırma verileri yüz yüze toplanmıştır.

Veri analizi

Araştırmadaki verilerin analizi SPSS 20 Programı ile gerçekleştirilmiştir. Yapılan normallik testlerinde değişkenlerin normal dağılmadığı görülmektedir ($p < .05$). Çarpıklık ve basıklık puanları da incelendiğinde normal dağılım için gerekli koşulların olmadığı belirlenmiştir. Dolayısıyla istatistiksel karşılaştırmalarda Mann-Whitney U testi ve Kruskal-Wallis testi, ilişki testi olarak da Spearman korelasyon testi olmak üzere parametrik olmayan testler kullanılmıştır (Çokluk, Şekercioğlu ve Büyüköztürk, 2018).

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularının sırası ile araştırma bulgularına yer verilmektedir. Öğretmenlerin okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algılarına ilişkin bulgular Tablo 2'de gösterilmektedir.

Tablo 2. Öğretmenlerin Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	N	En Yüksek	En Düşük	\bar{X}	Ss
Değer Bilmezlik	385	5.00	1.00	1.49	.759
Bencillik	385	5.00	1.00	2.03	1.069
Çıkarıcılık	385	5.00	1.00	1.56	.869
Olumsuz Ruh Hali	385	5.00	1.00	1.93	1.097
Toksik Liderlik Ölçeği (Tümü)	385	5.00	1.00	1.67	.797

Tablo 2 incelendiğinde öğretmenlere göre okul yöneticilerin değer bilmezlik puanlarının ortalaması ($\bar{X}=1.49$) çok düşük düzeyde, bencillik puanlarının ortalaması ($\bar{X}=2,03$) düşük düzeyde, çıkarıcılık puanlarının ortalaması ($\bar{X}=1.56$) ve bu düşük düzey olarak ifade edilmiş, olumsuz ruh hali puanlarının ortalaması ($\bar{X}=1.93$) ve bu çok düşük düzey olarak ifade edilmiş.

Öğretmenlerin psikolojik iklim algılarına ilişkin bulgular Tablo 3'te gösterilmektedir.

Tablo 3. Öğretmenlerin Psikolojik İklim Algılarına İlişkin Bulgular

Boyutlar	N	En Yüksek	En Düşük	\bar{X}	Ss
Destekleyici Yönetim	385	5.00	1.00	3.94	.797
Örgütsel Katkı ve Onaylanma	385	5.00	1.00	4.02	.699
Kendini İfade Edebilme	385	5.00	1.00	3.64	.841
Rol Belirginliği	385	5.00	1.00	4.29	.873
Psikolojik İklim Ölçeği (Tümü)	385	5.00	1.00	3.97	.708

Tablo 3 incelendiğinde öğretmenlerin destekleyici yönetim puanlarının ortalaması (\bar{X} =3.94) yüksek düzeyde, örgütsel katkı ve onaylanma puanlarının ortalaması (\bar{X} =4.02) yüksek düzeyde, kendini ifade edebilme puanlarının ortalaması (\bar{X} =3.64) yüksek düzeyde, rol belirginliği puanlarının ortalaması (\bar{X} =4.29) çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin Psikolojik İklim Ölçeği puanlarının ortalaması ise (\bar{X} =3.97) yüksek düzey olarak tespit edilmiştir.

Öğretmenlerin yaşlarına göre okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algılarını açıklayan Kruskal Wallis Testi Sonuçları Tablo 4'te verilmektedir.

Tablo 4. Öğretmenlerin Yaşlarına Göre Okul Yöneticilerinin Toksik Liderlik Davranışlarına Yönelik Algılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	N	Sıra Ortalama	Sd	χ^2	p	Fark
Değer Bilmezlik	A. 22 – 30	116	184.67	3	22.251	.000	D>A D>B D>C
	B. 31 – 40	110	190.35				
	C. 41 – 50	118	178.15				
	D. 51 +	41	266.39				
	Toplam	385					
Bencillik	A. 22 – 30	116	197.10	3	10.630	.014	A>C B>C D>C
	B. 31 – 40	110	203.47				
	C. 41 – 50	118	168.28				
	D. 51 +	41	224.44				
	Toplam	385					
Çıkarıcılık	A. 22 – 30	116	169.92	3	28.582	.000	B>A D>A D>B D>C
	B. 31 – 40	110	202.71				
	C. 41 – 50	118	180.62				
	D. 51 +	41	267.87				
	Toplam	385					
Olumsuz Ruh Hali	A. 22 – 30	116	209.60	3	16.062	.001	A>C B>C D>C
	B. 31 – 40	110	197.74				
	C. 41 – 50	118	161.82				
	D. 51 +	41	223.06				
	Toplam	385					
Toksik Liderlik Ölçeği	A. 22 – 30	116	189.45	3	18.382	.000	C>B D>A D>B D>C
	B. 31 – 40	110	201.17				
	C. 41 – 50	118	168.28				
	D. 51 +	41	252.27				
	Toplam	385					

Tablo 4 incelendiğinde yaş değişkenine göre öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin toksik liderlik davranış puanlarının ortalamasında değer bilmezlik ($\chi^2=22.251$; $p<.05$), bencillik ($\chi^2=10.630$; $p<.05$), çıkarıcılık ($\chi^2=28.582$; $p<.05$), olumsuz ruh hali alt boyutları ($\chi^2=16.062$; $p<.05$) ve toksik liderlik toplam puanı ($\chi^2=18.382$; $p<.05$) anlamlı olarak farklılaşmaktadır.

Yaş değişkeni ile ilgili farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna yönelik olarak yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul yönetici-

lerinin değer bilmezlik algıları; 22-30 yaş ($U=1346.000$; $p<.05$), 31-40 yaş ($U=1379.000$; $p<.05$) ve 41-50 yaş arası ($U=1318.000$; $p<.05$) öğretmenlerin algılarından anlamlı daha yüksektir. 22-30 yaş ($U=5839.500$; $p<.05$), 31-40 yaş ($U=5290.500$; $p<.05$) ve 50 yaş ve üzeri ($U=1706.000$; $p<.05$) öğretmenlerin bencillik algıları, 41-50 yaş arası öğretmenlerin algılarından anlamlı olarak daha yüksektir.

51 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul yöneticilerinin çıkarıcılık davranışları algıları; 22-30 yaş ($U=1153.500$; $p<.05$), 31-40 yaş ($U=1497.000$; $p<.05$) ve 41-50 yaş arası ($U=1332.000$; $p<.05$) öğretmenlerin algılarından anlamlı olarak daha yüksektir. 50 yaş ve üzeri ($U=1599.000$; $p<.05$) öğretmenlerin okul yöneticilerinin olumsuz ruh hali algıları; 41-50 yaş, 22-30 yaş ($U=5245.000$; $p<.05$), 31-40 yaş ($U=55230.000$; $p<.05$) ve 50 yaş ve üzeri ($U=1599.000$; $p<.05$) öğretmenlerin algılarından anlamlı olarak daha yüksektir.

41-50 yaş arası ($U=5380.000$; $p<.05$) öğretmenlerin okul yöneticilerinin toksik liderlik algıları 31-40 yaş arası öğretmenlerin algılarından anlamlı olarak daha yüksektir. 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul yöneticilerinin toksik liderlik algıları 22-30 yaş ($U=1592.000$; $p<.05$), 31-40 yaş ($U=1643.500$; $p<.05$) ve 41-50 yaş arası ($U=1386.000$; $p<.05$) öğretmenlerin algılarından anlamlı olarak daha yüksektir.

Öğretmenlerin okul türüne göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışına ilişkin algıları içeren Kruskal Wallis Testi Sonuçları Tablo 5'te verilmektedir.

Tablo 5. Öğretmenlerin Okul Türü Göre Okul Müdürlerinin Toksik Liderlik Davranışları Algılarına İlişkin İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Türü	N	Sıra Ortalama	Sd	χ^2	p	Fark
Değer Bilmezlik	A. Okul Öncesi	36	165.67	3	12.414	.006	B>A B>D C>D
	B .İlkokul	206	204.32				
	C. Ortaokul	114	195.25				
	D. Lise	29	137.67				
	Toplam	385					
Bencillik	A. Okul Öncesi	36	173.81	3	7.735	.052	
	B .İlkokul	206	195.29				
	C. Ortaokul	114	206.27				
	D. Lise	29	148.38				
	Toplam	385					
Çıkarıcılık	A. Okul Öncesi	36	175.03	3	9.440	.024	B>A
	B .İlkokul	206	208.33				
	C. Ortaokul	114	177.13				
	D. Lise	29	168.83				
	Toplam	385					
Olumsuz Ruh Hali	A. Okul Öncesi	36	180.42	3	14.544	.002	C>A C>B C>D
	B .İlkokul	206	184.59				
	C. Ortaokul	114	222.58				
	D. Lise	29	152.09				
	Toplam	385					
Toksik Liderlik Ölçeği	A. Okul Öncesi	36	164.47	3	10.544	.014	B>D C>D
	B .İlkokul	206	197.66				
	C. Ortaokul	114	206.49				
	D. Lise	29	142.31				
	Toplam	385					

Tablo 5'te görüldüğü üzere okul türü değişkenine göre değer bilmezlik ($\chi^2=22.251$; $p<.05$), bencillik ($\chi^2=10.630$; $p<.05$), çıkarıcılık ($\chi^2=28,582$; $p<.05$), olumsuz ruh hali ($\chi^2=16.062$; $p<.05$) ve toksik liderlik ölçeği (tümü) ($\chi^2=18.382$; $p<.05$) anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir.

Okul türü ile ilgili farklılıkların hangi gruplar arasında olduğuna yönelik olarak Mann Whitney U testinin sonuçlarına göre ilkököl öğretmenlerin okul yöneticilerinin değer bilmezlik davranışları algıları okul öncesi öğretmenlerin ($U=2976.500$; $p<.05$) algılarından anlamlı olarak yüksektir. Lise öğretmenlerinin okul yöneticilerinin değer bilmezlik davranışları al-

gıları ilkököl (U=2023.000; p<.05) ve ortaoköl (U=1109.500; p<.05) öğretmenlerinin okul yöneticilerinin değer bilmezlik davranışları algıları lise öğretmenlerinin algılarından yüksektir. Okulöncesi öğretmenlerin okul yöneticilerinin çıkarıcılık davranışları algıları ilkököl öğretmenlerin (U=3039.000; p<.05) algılarından anlamlı olarak yüksektir.

Ortaoköl öğretmenlerinin okul yöneticilerinin olumsuz ruh hali algıları okul öncesi (U=1567.000; p<.05), ilkököl (U=9429.000; p<.05) ve lise (U=1078.500; p<.05) öğretmenlerinin algılarından anlamlı yüksektir. Lise öğretmenlerinin okul yöneticilerinin toksik liderlik algıları ilkököl (U=2238.000; p<.05) ve ortaoköl (U=996.000; p<.05) öğretmenlerinin algılarından anlamlı olarak yüksektir.

Öğretmenlerin yaş değişkenine göre psikolojik iklim algılarına ilişkin bulgular Tablo 6' da verilmektedir.

Tablo 6. Öğretmenlerin Yaş Değişkenine Göre Psikolojik İklim Algılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Yaş	n	Sıra Ortalama	Sd	χ^2	p	Fark
Destekleyici Yönetim	A. 22 – 30	116	186.52	3	6.169	.104	
	B. 31 – 40	110	199.25				
	C. 41 – 50	118	205.46				
	D. 51 +	41	158.70				
	Toplam	385					
Örgütsel Katkı ve Onaylanma	A. 22 – 30	116	185.57	3	6.653	.084	
	B. 31 – 40	110	206.76				
	C. 41 – 50	118	199.54				
	D. 51 +	41	158.28				
	Toplam	385					
Kendini İfade Edebilme	A. 22 – 30	116	191.21	3	8.926	.030	D<A D<B D<C
	B. 31 – 40	110	194.10				
	C. 41 – 50	118	208.98				
	D. 51 +	41	149.12				
	Toplam	385					
Rol Belirginliği	A. 22 – 30	116	198.69	3	13.615	.003	D<A D<B D<C
	B. 31 – 40	110	197.31				
	C. 41 – 50	118	203.26				
	D. 51 +	41	135.80				
	Toplam	385					
Psikolojik İklim Ölçeği	A. 22 – 30	116	190.66	3	10.091	.018	
	B. 31 – 40	110	199.93				
	C. 41 – 50	118	205.94				
	D. 51 +	41	143.82				
	Toplam	385	186.52				

Tablo 6’da görüldüğü gibi yaş değişkenine göre kendini ifade edebilme ($\chi^2=8.926$; $p<.05$), rol belirginliği ($\chi^2=13.615$; $p<.05$), psikolojik iklim ölçeği (tümü) ($\chi^2=10.091$; $p<.05$) anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Yaş değişkenine göre farklılıkların hangi ikili gruplar arasında olduğuna yönelik olarak yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre; 51 yaş ve üstü öğretmenlerin kendini ifade edebilme algıları 22-30 yaş arası ($U=1837.5000$; $p<.05$), 31-40 yaş arası ($U=1739.500$; $p<.05$) ve 41-50 yaş arası ($U=1676.000$; $p<.05$) öğretmenlerin algılarından anlamlı olarak daha düşüktür. 51 yaş ve üstü öğretmenlerin rol belirginliği algıları 22-30 yaş arası ($U=1573.000$; $p<.05$), 31-40 yaş arası ($U=1556.500$; $p<.05$) ve 41-50 yaş arası ($U=1777.500$; $p<.05$) öğretmenlerin algılarından anlamlı olarak daha düşüktür.

Çalışılan okul kademesine göre öğretmenlerin psikolojik iklim algıları Tablo 7’de verilmektedir.

Tablo 7. Öğretmenlerin Okul Kademesi Değişkenine Göre Psikolojik İklim Algılarına İlişkin Kruskal Wallis Testi Sonuçları

Boyutlar	Okul Kademesi	N	Sıra Ortalama	Sd	χ^2	p	Fark
Destekleyici Yönetim	A. Okul Öncesi	36	201.08	3	3.059	.383	
	B. İlkokul	206	192.31				
	C. Ortaokul	114	184.07				
	D. Lise	29	222.95				
	Toplam	385					
Örgütsel Katkı ve Onaylanma	A. Okul Öncesi	36	214.74	3	8.950	.030	B<D C<D
	B. İlkokul	206	188.00				
	C. Ortaokul	114	182.27				
	D. Lise	29	243.72				
	Toplam	385					
Kendini İfade Edebilme	A. Okul Öncesi	36	220.22	3	6.577	.087	
	B. İlkokul	206	195.95				
	C. Ortaokul	114	174.05				
	D. Lise	29	212.76				
	Toplam	385					
Rol Belirginliği	A. Okul Öncesi	36	203.90	3	8.685	.034	B<D C<D
	B. İlkokul	206	184.08				
	C. Ortaokul	114	192.61				
	D. Lise	29	244.36				
	Toplam	385					
Psikolojik İklim Ölçeği	A. Okul Öncesi	36	211.69	3	6.537	.088	
	B. İlkokul	206	189.61				
	C. Ortaokul	114	182.34				
	D. Lise	29	235.74				
	Toplam	385					

Tablo 7’de görüldüğü gibi okul türü göre örgütsel katkı ve onaylanma ($\chi^2=8.950$; $p<.05$) ve rol belirginliği ($\chi^2=8.685$; $p<.05$) anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Okul türü değişkenine göre farklılıkların hangi ikili gruplar arasında olduğuna yönelik olarak yapılan Mann Whitney U testi sonuçlarına göre, ilkokul ($U=2167.500$; $p<.05$) ve ortaokul ($U=1075.000$; $p<.05$) öğretmenlerinin örgütsel katkı ve onaylanma algıları lise öğretmenlerinin algılarından anlamlı olarak daha düşüktür. İlkokul ($U=2079.000$; $p<.05$) ve ortaokul ($U=1183.000$; $p<.05$) rol belirginliği algıları lise öğretmenlerinin algılarından anlamlı olarak daha düşüktür.

Öğretmenlerin okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algı düzeyleri ile psikolojik iklim düzeyleri arasında ilişkiye yönelik elde edilen veriler Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8. Öğretmenlerin başarı yönelimleri ve sınıf yönetimi davranışlarına ilişkin Spearman korelasyon analizi sonuçları

	Destekleyici Yönetim	Örgütsel Katkı ve Onaylanma	Kendini İfade Edebilme	Rol Belirginliği	Psikolojik İklim Ölçeği
Değer Bilmezlik	-.415**	-.445**	-.324**	-.453**	-.453**
Bencillik	-.339**	-.384**	-.297**	-.381**	-.382**
Çıkarıcılık	-.352**	-.386**	-.319**	-.402**	-.404**
Olumsuz Ruh Hali	-.336**	-.363**	-.303**	-.323**	-.375**
Toksik Liderlik Ölçeği	-.411**	-.451**	-.366**	-.444**	-.465**

** Korelasyon 0.01 düzeyinde (2 kuyruklu) anlamlıdır, N=385

Tablo 8’de görüldüğü gibi öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin değer bilmezlik algıları ile destekleyici yönetim ($r=-.415$; $p<.05$), örgütsel katkı ve onaylanma ($r=-.445$; $p<.05$), kendini ifade edebilme ($r=-.324$; $p<.05$), rol belirginliği ($r=-.453$; $p<.05$) ve psikolojik iklim ölçeği ($r=-.453$; $p<.05$) ters yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin değer bilmezlik algıları ile destekleyici yönetim ($r=-.339$; $p<.05$), örgütsel katkı ve onaylanma ($r=-.384$; $p<.05$), kendini ifade edebilme ($r=-.297$; $p<.05$), rol belirginliği ($r=-.281$; $p<.05$) ve psikolojik iklim ölçeği ($r=-.382$; $p<.05$) ters yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin çıkarıcılık algıları ile destekleyici yönetim ($r=-.352$; $p<.05$), örgütsel katkı ve onaylanma ($r=-.386$; $p<.05$), kendini ifade edebilme ($r=-.319$; $p<.05$), rol belirginliği ($r=-.402$; $p<.05$) ve psikolojik iklim ölçeği ($r=-.404$; $p<.05$) ters yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin olumsuz ruh hali algıları ile destekleyici yönetim ($r=-.336$; $p<.05$), örgütsel katkı ve onaylanma ($r=-.363$; $p<.05$), kendini ifade edebilme ($r=-.303$; $p<.05$), rol belirginliği ($r=-.323$; $p<.05$) ve psikolojik iklim ölçeği ($r=-.375$; $p<.05$) ters yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Okul yöneticilerinin toksik liderlikleri ile destekleyici yönetim ($r=-.411$; $p<.05$), örgütsel katkı ve onaylanma ($r=-.451$; $p<.05$), kendini ifade edebilme ($r=-.366$; $p<.05$), rol belirginliği ($r=-.444$; $p<.05$) ve psikolojik iklim ölçeği ($r=-.465$; $p<.05$) ters yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişki bulunmaktadır.

Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları çok düşük düzeyde belirlenmiştir. Okul müdürlerinin toksik liderlik alt boyutlarından değer bilmezlik ve çıkarıcılık düzeylerinin çok düşük düzeyde fakat olumsuz ruh hali ve bencillik düzeylerinin ise düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Alanyazında okul yöneticilerinin sergilediği toksik liderliğe yönelik/toksik liderlik ile ilgili/toksik liderlik üzerine yapılan çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Aldosari ve Alrashidi (2021), Demirel (2015) ve Küçük (2020) araştırmalarında devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin görüşlerine göre okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının düşük düzeyde olduğunu göstermişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları yapılmış olan diğer araştırma sonuçları ile uyumludur. Karlı (2022) öğretmen algılarına göre eğitim yöneticilerinin öğretmenlere yönelik değer bilmezlikleri ve bencillikleri düzeylerinin düşük, çıkarıcılıkları ve bencilliklerine yönelik davranışları ile olumsuz ruhsal hallerinin orta düzeyde olduğunu bulmuştur. Öğretmen algılarına göre eğitim yöneticilerinin toksik liderlikleri ise orta düzeyde olarak tespit edilmiştir. İlhan (2019) araştırmasında eğitim yöneticilerinin kendi değersizlik, bencillik, olumsuz duygular ve genel toksik liderlik davranışlarına ilişkin algıları orta düzeydedir. Alanezi (2022) öğretmenlere yönelik yaptığı nitel araştırmada, öğretmenlerin müdürlerini toksik liderler olarak gördüğünü belirlemişlerdir. Bu araştırma sonuçları ise araştırmada elde edilen sonuçlar ile uyumlu değildir. Öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışların çok düşük düzeyde olarak belirlenmesi, okul yöneticilerinin yıkıcı ve işlevsiz davranışlarda bulunmadığını göstermektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin görev yaptıkları okulların psikolojik iklimine yönelik algıları yüksek düzeyde olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin okulların psikolojik ikliminin alt boyutlarına yönelik rol belirginliğinin çok yüksek düzeyde, sırasıyla örgütsel katkı ve onaylanma, destekleyici yönetim ve kendini ifade edebilme düzeyleri de yüksek düzeyde olarak belirlenmiştir. Akçe (2019), Aldosari ve Alrashidi (2021), Kırbaç ve Demirtaş (2019) ve Yılmaz (2018) öğretmenlerin görüşlerine göre örgütsel katkı ve onaylanma, rol belirginliği,

okulda kendini ifade edebilme ve destekleyici okul yönetimi alt boyutlarının ve genel psikolojik iklim algısı düzeyinin yüksek olduğunu belirlemişlerdir. Öğretmenlerin görev yaptıkları okulların psikolojik iklimine yönelik algılarının olumlu olduğu görülmektedir. Buna göre, öğretmenlerin okul kültürünü bireysel düzeyde olumlu algıladıklarını ve psikolojik iklimin güvenli olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin devlet okullarında görev yapmaları ve mesleki uzmanlık alanlarında çalışmalarını nedeniyle rol belirginliğinin çok yüksek olması kendilerini güvende hissetmelerini ve görevlerine yoğunlaşabilmelerini kolaylaştırabileceği söylenebilir.

Araştırmada 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul yöneticilerinin değer bilmezlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. 41-50 yaş arası öğretmenlerin okul yöneticilerinin bencillik davranışları ve olumsuz ruh haline ilişkin algı düzeylerinin düşük yaş gruplarına göre düşük olduğu belirlenmiştir. 51 yaş ve üstü öğretmenlerin okul yöneticilerinin çıkarıcılık davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin daha yüksek olduğu, 22-30 yaş arası öğretmenlerin de okul yöneticilerinin çıkarıcılık davranışlarına yönelik algı düzeylerinin 31-40 yaş arası öğretmenlerin algı düzeylerinden düşük olarak tespit edilmiştir. Son olarak 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. 31-40 yaş arası öğretmenlerin de okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarına yönelik algı düzeylerinin 41-50 yaş öğretmenlerden düşük olarak tespit edilmiştir. Alanyazında öğretmenlerin yaş değişkene göre toksik liderlik algılarının farklılaştığına yönelik sonuçlar bulunmaktadır. Zenginoğlu'nun (2021) devlet okullarındaki öğretmenlere yönelik araştırmasında yapan 41 yaş ve üzeri öğretmenlerin toksik liderlik davranışı algı düzeylerinin diğer yaş gruplarından daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Karlı (2022) 30-39 yaş arası öğretmenlerin de 20-29 yaş arası öğretmenlere göre toksik liderlik davranışı algılarının daha yüksek olduğunu belirlemiştir. İlhan (2019) 41 ve üstü yaş grubunda olan öğretmenlerin 31-40 yaş arası öğretmenlere göre toksik liderlik algılarının yüksek olduğunu belirlemiştir. Araştırmada öğretmenlerin yaş gruplarına göre okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarını algılamalarında farklılıkların olması yaşları yüksek öğretmenlerin yıllar içinde farklı okul müdürleri ile çalışmaları nedeniyle toksik yöneticiliğe karşı farkındalıklarının yüksek olması ile açıklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine göre okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre lisede görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin değer bilmezlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden düşük olduğu, okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin değer bilmezlik davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin ise ilkökulda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. İlkokulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin

çıkarıcı davranışlarına ilişkin algı düzeylerinin okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Ortaokulda görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin olumsuz ruh hali davranışlarına ilişkin algı düzeyi diğer okulda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Son olarak lisede görev yapan öğretmenlerin okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışları algı düzeylerinin ilkökul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden düşük olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu sonuçlar ile alanyazınla örtüşmeyen sonuçlar bulunmaktadır. Karlı (2022) okul öncesi kademesinde görev yapan öğretmenlerin lise ve ilkökul kademesinde görev yapan öğretmenlere göre okul müdürlerinin değer bilmezlik, bencillik, olumsuz ruh hali, ve genel toksik liderlik davranışlarına yönelik algı düzeylerinin yüksek olarak belirlenmiştir. İlhan (2019) ortaokul kademesinde görev yapan öğretmenlerin lise kademesinde görev yapan öğretmenler göre okul müdürlerinin çıkarıcılık, olumsuz ruhsal halleri ve toksik liderlik algı düzeyleri daha yüksek olarak tespit etmiştir. Çetinkaya (2017) ve Demirel (2015) devlet okullarında çalışan öğretmenlerin okul türü değişkenine göre toksik liderlik algılarının farklılaşmadığı belirlenmiştir. Araştırmada her okul türü için farklı bir toksik liderlik alt boyutuna yönelik öğretmen algılarının yüksek olması okullarda görev yapan yöneticilerin toksik liderlik davranışları ile ilgili olduğu ve okul türünün belirleyici bir unsur olmadığı söylenebilir.

Araştırmada öğretmenlerin yaş değişkenine göre psikolojik iklim algılarının farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre, 51 yaş ve üzeri öğretmenlerin kendini ifade edebilme ve rol belirginliğine yönelik algı düzeyleri diğer yaş gruplarından yüksek olarak belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bulgular ile alanyazındaki bazı çalışmanın sonuçlarının uyumlu olduğu görülmektedir. Akçe (2019) okul öncesi öğretmenlerinin yaş değişkenlerine göre psikolojik iklim algı düzeylerinin farklılaşmadığı belirlenmiştir. Kırbaç ve Demirtaş (2019) 41 ve üzeri yaşa sahip öğretmenlerin örgütsel katkı ve onaylanma algı düzeylerinin 21-30 yaş aralığında olan öğretmenlerden yüksek olduğu belirlemiştir. Buna karşılık Yılmaz (2018) ve Eroğlu (2018) yaş değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının farklılaşmadığı belirlemiştir. Eroğlu ve Özen (2019) öğretmenlerin yaşlarının artmasına bağlı olarak destekleyici yöntemi algılarının arttığını belirlemiştir. Woodard (1992) öğretmenlerin yaşlarının artmasına bağlı olarak psikolojik iklim algılarının yükseldiğini ve kendilerini daha faydalı hissettiklerini belirlemiştir. Öğretmenlerin yaşlarının artmasına bağlı olarak kendini ifade edebilme ve rol belirginliğine yönelik algı düzeylerinin yükselmesi mesleki Karınlarının sonuna gelmiş öğretmenlerin bilgi birikimi ve tecrübesine bağlı olarak daha beliklerini işlerine daha rahat yansıtılabilmeleri ve okuldaki rollerini belirlemek konusunda daha rahat olmalarından kaynaklanabilir. 51 yaş ve üstü öğretmenlerin çalışma tarzı ve düşüncelerini açıkça ifade edebilmeleri kariyer gelişim konusunda çekinceleri olmamasından da kaynaklanabilir.

Araştırmada öğretmenlerin okul türü değişkenine göre psikolojik iklim algılarının farklılaştığı belirlenmiştir. Buna göre lisede görev yapan öğretmenlerin örgütsel katkı ve onaylanma ile rol belirginliğine yönelik algı düzeyleri ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algı düzeylerinden yüksektir. Kırbaç ve Demirtaş (2019) ilkokulda görev yapan öğretmenlerin destekleyici yönetim ve rol belirginliği algı düzeylerinin ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algı düzeyinden yüksek olduğunu belirlemiştir. Yılmaz (2018) okul türü değişkenine göre öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının farklılaşmadığı belirlemiştir. Lisede görev yapan öğretmenlerin öğrencilerin üniversite sınavlarını kazanmasına yönelik işlerini daha anlamlı bulmaları ve öğrencilerine akademik olarak daha fazla katkı sağladıklarına yönelik inançları örgütsel katkı ve onaylanma ve rol belirginliğine yönelik algılarını olumlu etkilemiş olabilir.

Araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin değer bilmezlik, bencillik, çıkarıcılık, olumsuz ruh hali ve toksik liderliğe yönelik algıları ile destekleyici yönetim, örgütsel katkı ve onaylanma, kendini ifade edebilme, rol belirginliği ve psikolojik iklim algıları arasında ters yönlü ve orta düzeyde anlamlı ilişkiler olduğu belirlenmiştir. Araştırmada elde edilen bu bulguları alanyazında destekleyen araştırmalar bulunmaktadır. Eren ve Gündüz (2002); Özek (2014) çalışanların bireysel düzeyde psikolojik iklim algılarının liderlik tarzı ile yakından ilgili olduğunu Lider üye etkileşiminin psikolojik iklim algısını etkilediğini belirlemiştir. Aravena (2017) okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin tutum ve davranışlarını olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Woestman ve Wasonga, (2015) okul müdürlerinin yıkıcı liderlik davranışlarının öğretmenlerin iş tatmin düzeyi ile ters yönlü, stres düzeyi ve işten ayrılma eğilimleri ile aynı yönlü ilişkiler olduğunu belirlemiştir. Yılmaz (2018) yöneticileri ile problem yaşayan çalışanların psikolojik iklim algılarının düşük olduğunu, Çelik Ağırman (2018) ise psikolojik iklim algısının üst yönetim ile ilişkilerinin kalitesinin belirlediği ifade edilmektedir. Zenginoğlu (2021) devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin sahip oldukları psikolojik sermaye ile okul yöneticilerinin toksik liderliklerinin arasında ters yönlü bir ilişki belirtmiştir. Akçe (2019) öğretmenlerin psikolojik iklim algısının olumlu liderlik türlerine göre pozitif yönde etkilendiğini belirlemiştir. İlhan, (2019) okul müdürlerinin sergiledikleri toksik liderliklerinin öğretmenlerin okullarına yönelik algılarını olumsuz olarak etkilediğini belirlemiştir. Arlı (2019) öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının öğretmenlerin duygusal tükenmişlik ve duyarsızlaşmalarını sağladığını ve işine yönelik olumsuz tutumlarının artırdığı belirlenmiştir. Çetinkaya (2017) ortaokullarda çalışan öğretmenlerin algılarına göre okul müdürlerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeylerinin artmasına neden olmakta ve okul kültürüne yönelik yabancılaşmasını sağladığı belirtilmiştir. Kırbaç (2013) eğitim kurumlarında toksik liderlik davranışlarının yüksek olmamasına karşılık yaygınlık kazanmaya başladığı, okul yöneticilerinin örgütsel adaletsizlik, çatışmacı iletişim biçimi, karar alma süreçlerine çalışanların katılmaması nedeniyle okul kültürünün zarar gördüğünü belirlemiştir.

Aldosari ve Alrashidi (2021) yaptıkları araştırmada okul ortamında toksik liderliğin verimliğin düşmesine, yenilik eksikliğine ve öğretmenler arasında çatışma çıkmasına neden olduğunu ve psikolojik iyi oluşları ile ters yönlü ilişkisi olduğunu belirlemiştir. Reaves ve Allen Cozzens (2018) öğretmenlerin okul yöneticilerinin olumlu liderlik davranışları tarafından desteklenmesi ile motivasyonlarının arttığını ve okul iklimi ortamına yönelik algılarının olumlu etkilendiğini belirlemiştir. Momani (2018) ise eğitim yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının çalışanların öğretmenlerin işe yönelik algılarının olumsuz etkilediğini belirlemiştir. Naami and Nazra-Nezhad (2009) okullarda psikolojik iklimin yöneticilerinin adil yaklaşımlarından etkilendiğini belirlemiştir. Öğretmenlerin okuldaki psikolojik iklime yönelik algıları okul yöneticilerinin davranışlarından güven, baskı, uyum ve destekleri ile ilişkilidir. Baltes, Zhdanova ve Parker (2009) ise çalışanların kurum içindeki yönetim süreçlerinden etkilendiğini belirlemiştir.

Araştırmada elde edilen bu sonuçlara bağlı olarak aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

1. Okul müdürlerinin olumsuz ruh halinin iyileştirilmesi amacıyla kişisel gelişim, empati, etkili iletişim ve psikolojik durumları ile ilgili eğitimler alması yararlı olabilir.
2. Okulların etkililiğinin sağlanabilmesi için öğretmenlerin istek ve beklentilerinin net olarak bilinmesi açısından okul yöneticileri ile öğretmenlerin bilimsel esaslara göre bir araya getiren uygulamaların yapılması gerekmektedir.
3. Okul yöneticilerinin toksik liderlik davranışlarının önlenmesi ve davranışlarının nedenleri ve etkilerine yönelik farkındalıklarının geliştirilmesi için hizmet içi eğitimler verilmesi yararlı olabilir.
4. Gelecekte yapılacak araştırmalarda Türkiye'deki farklı bölgeleri kapsayacak şekilde farklı okul kademelerinde çalışan öğretmenler ile farklı yaş grubu öğretmenlere yönelik nicel ve nitel araştırmaların birlikte ele alındığı karma araştırmalar yapılabilir.

Etik Onay: Bu araştırma için İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'nun 19.12.2022 tarihi ve 2022/11 sayılı oturumunda oy birliği ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Akçe, M. (2019). *Okul öncesi öğretmenlerinin psikolojik iklim algısının yöneticilerin okul liderliği açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Harran Üniversitesi, Urfa.
- Alanezi, A. (2022). Toxic leadership behaviours of school principals: A qualitative study. *Educational Studies*, 1-15.
- Aldosari, S. A. M., ve Alrashidi, A. H. (2021). The degree of practicing toxic leadership by school principals and its relationship to the level of psychological well-being out of teachers perspective in public schools. *Psychology and Education Journal*, 58(3): 733-750.
- Argon, T. ve Limon, İ. (2017). Psikolojik İklim Ölçeğinin Türkçeye uyarlanması: geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(3): 2888-2901.
- Arlı, Ö. (2019). *Öz kendilik değerlendirmesinin, sinizm, iş tatmini ve tükenmişliğe etkisinde toksik liderliğin rolü* (Yayınlanmamış doktora tezi). Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi, Ankara.
- Baltes, B., Zhdanova, Z.S. ve Parker, L. Z. (2009). Psychological climate: a comparison of organizational and individual level referent. *Human Relations*, 62(5): 669-700.
- Çalışkan, C. ve Dedeoğlu, B. B. (2017). Psikolojik iklim ve duygusal bağlılık ilişkisinde duygu gösterim kurallarının aracılık rolü: oteller üzerine bir araştırma. *Seyahat ve Otel İşletmeciliği Dergisi*, 14(3): 121-134.
- Çelebi, N., Güner, H. ve Yıldız, V. (2015). Toksik Liderlik Ölçeğinin geliştirilmesi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1): 249-268.
- Çetinkaya, H. (2017). *Okul yöneticilerinin toksik (zehirli) liderlik davranışları ile öğretmenlerin tükenmişlik düzeyleri arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Çokluk Ö., Şekercioğlu G ve Büyüköztürk Ş. (2012). *Sosyal Bilimler İçin Çok Değişkenli İstatistik SPSS ve LISREL Uygulamaları*. 2. Baskı. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Demirel, N. (2015). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel sinizm tutumları arasındaki ilişki (Gaziantep Şehit Kamil ilçesi, örneği)* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Zirve Üniversitesi, Kahramanmaraş.
- Eren, E. ve Gündüz, H. (2002). İş çevresinin yaratıcılık üzerindeki etkileri ve bir araştırma. *Doğuş Üniversitesi Dergisi*, 5: 65-84.
- Eriş, Y. ve Arun, K. (2020). Toksik liderliğin bir çıktısı olarak örgütsel bağlılık. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(24): 2764-2804.
- Eroğlu, T. (2018). *Okullardaki psikolojik iklim ve iş motivasyonu arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Eroğlu, T. ve Özen, H. (2019). Okullardaki psikolojik iklim ve iş motivasyonu arasındaki ilişkinin incelenmesi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Armağan Özel Sayısı*, 83-106.
- Green, J.E. (2014). *Toxic Leadership in Educational Organizations*, 18-33. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1105504.pdf> [01 Şubat].
- Günçavdı, G. (2017). Karizmatik liderlik: alan yazın taraması. *Uluslararası İnsan ve Sanat Araştırmaları Dergisi, Ek Sayı*: 21-34.
- Gürbüz, S. ve Şahin F. (2017). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Haşiloğlu, S. B. , Baran, T. ve Aydın, O. (2015). Pazarlama araştırmalarındaki potansiyel problemlere yönelik bir araştırma: kolayda örnekleme ve sıklık ifadeli ölçek maddeleri. *Pamukkale İşletme ve Bilişim Yönetimi Dergisi*, (1): 19-28.
- İlhan, H. (2019). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- İlhan, H. ve Çelebi, N. (2021). Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının ilişkisi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 12(23): 201-223.
- Karlı, B. (2022). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışına ilişkin öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.

- Kırbaç, M. (2013). *Eğitim örgütlerinde toksik liderlik* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kırbaç, M. ve Demirtaş, H. (2019). Öğretmenlerin psikolojik iklim algılarının incelenmesi. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(1): 32-49.
- Küçük, Ö. (2020). *Okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile okul etkililiği arasındaki ilişkide örgütsel sinizm ve psikolojik sermayenin aracılık etkisi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Fırat Üniversitesi, Elazığ.
- Lipman-Blumen, J. (2005). The allure of toxic leaders: why followers rarely escape their clutches. *Ivey Business Journal*, 69(3), 1-40. https://www.researchgate.net/publication/304681280_Toxic_Leadership_A_Conceptual_Framework [10 Mayıs].
- Milli Eğitim Bakanlığı (2022). *Öğretmen Sayısı*. <https://kucukcekmece.meb.gov.tr/> [23 Nisan].
- Özek, H. (2014). *Örgütlerde sosyal kaytarma davranışı ile psikolojik iklim ilişkisi ve konuyla ilgili bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özkalp, E. ve Kırel, Ç. *Örgütsel Davranış*. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Öztürk, M. ve Şahbudak, E. (2017). İşyerinde Psikolojik Taciz (Mobbing) Ve İş Doyumu: Cumhuriyet Üniversitesindeki Araştırma Görevlileri Üzerine Bir Çalışma. *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 20(2): 200-228.
- Padilla, A., Hogan, R. ve Kaiser, R. B. (2007). The toxic triangle: destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly*, 18(3):176-194.
- Parker, C.F., Baltes, B.B., Young, S., Huff, J., Altmann, R., Lacost, H. ve Roberts, J.E. (2003). Relationships between climate perceptions and work outcomes: A meta-analytic review. *Journal of Organizational Behavior*, 2003, 24, 389-416.
- Reaves, S. J. ve Cozzens, J. A. (2018). Teacher perceptions of climate, motivation, and self-efficacy: is there really a connection. *Journal of Education and Training Studies*, 6(12), 48-67. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1194029.pdf> [28 Mart].
- Rosenthal, S. A. ve Pittinsky, T. L. (2006). Narcissistic leadership. *The Leadership Quarterly*, 17(6), 617-633. https://www.researchgate.net/publication/223046510_Narcissistic_Leadership [02 Haziran].
- Williams, D.F. (2005). *Toxic leadership in the U.S. army*. (Unpublished research paper.) U.S. Army War College, Carlisle Barracks, PA.
- Woestman, D. S., ve Wasonga, T. A. (2015). Destructive leadership behaviors and workplace attitudes in schools. *NASSP Bulletin*, 99(2), 147-163.
- Woodard, G. A. (1992). *The relationship between psychological climate and work motivation in a retail setting*. (Doctoral Dissertation). <http://elibrary.ogu.edu.tr/EOU> [23 Mart].
- Yılmaz, R. (2018). *Psikolojik iklimin örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisinde içsel motivasyonun aracılık rolü: sanayi işletmelerinde bir araştırma* (Yayınlanmamış doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Zenginoğlu, E. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul müdürlerinin toksik liderlik davranışları ile öğretmenlerin psikolojik sermaye düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, Karaman.

Examining the Relationship between Toxic Leadership Behaviors of School Administrators and Psychological Climate According to Teachers' Perceptions

Extended Abstract

Introduction

Leaders, who are essential to the effectiveness and success of organizations, also affect the attitudes of their subordinates (Özkalp & Kırıl, 2016). Leadership in educational institutions depends on the behaviors of school principals. It has been an important field of study in recent years that school principals have negative and positive leadership characteristics. One of the most important of these leadership types is toxic leadership (Küçük, 2020: 2). Padilla, Hogan, and Kaiser (2007) explain toxic leadership with administrators' destructive leadership attitudes and behaviors. Having compliant followers who submit to these managers and the appropriate organizational structure can spread the managers' vindictive thoughts to the organization. According to Whicker (1996), toxic leadership, as a dysfunctional type of leadership, can lead to organizational harm and have a detrimental effect on a positive work climate. The psychological climate is the individual-level conceptualization of organizational effects on employees' performance, satisfaction, and motivation. With its multidimensional structure, psychological climate consists of individuals' understanding of the organizational structure, processes, and events (Parker et al., 2003).

Since the psychological climate is based on the subjective perceptions of employees, differences can be seen among teachers working in the same organization. Teachers' expectations, feelings and thoughts, life experiences, and professional experiences give them a unique psychological climate perception (Yılmaz, 2018). Toxic leadership behaviors that are oppressive, threatening, and devaluing employees' efforts can negatively affect teachers' psychological climate (Eroğlu & Özen, 2019). This study aims to examine the relationship between school administrators' toxic leadership behaviors and teachers' psychological climate levels according to teachers' views. In this direction, the sub-objectives of the study are as follows:

1. What is the level of teachers' perceptions of toxic leadership behaviors of school administrators?
2. What is the level of teachers' psychological climate perceptions?
3. Do teachers' perceptions of school administrators' toxic leadership behaviors show a statistically significant difference according to their age and the type of school they work in?

4. Do teachers' perceptions of psychological climate show a statistically significant difference according to their age and the type of school they work in?
5. Is there a statistically significant relationship between teachers' perceptions of school administrators' toxic leadership behaviors and their psychological climate levels?

Method

This study aims to examine the relationship between school administrators' toxic leadership behaviors and psychological climate perceptions according to teachers' perceptions. The research was conducted with a relational survey design. The population of the study consists of teachers working in public schools in the Küçükçekmece district of Istanbul province in the 2022-2023 academic year. The study sample is made up of 385 teachers determined by the convenience sampling method. Personal Information Form, Toxic Leadership Scale (TLS), and Psychological Climate Scale (PCS) were used as data collection tools.

The ethics committee permission of the research was unanimously obtained at the session of Istanbul Sabahattin Zaim University Scientific Research and Publication Ethics Committee dated 19.12.2022 and numbered 2022/11. Research data were collected face-to-face. The data analysis was carried out with the SPSS 20 Program. The normality tests showed that the variables were not normally distributed ($p < .05$). When the skewness and kurtosis scores were also examined, it was determined that there were no necessary conditions for normal distribution. Therefore, nonparametric tests, including the Mann-Whitney U test and the Kruskal-Wallis test, were used in statistical comparisons (Çokluk et al., 2018).

Results

According to the study results, it was determined that school administrators' toxic leadership behaviors were at very low levels in the sub-dimensions of unappreciation and manipulation and at low levels in the sub-dimensions of negative mood and selfishness. Teachers' perceptions of the psychological climate of the schools where they work are high. Teachers' perceptions of toxic leadership behaviors of school administrators and teachers' perceptions of psychological climate differ according to the variables of age and type of school.

Teachers aged 51 and over have significantly higher perceptions of school administrators' unappreciative and manipulative behaviors than teachers aged 22-30, 31-40, and 41-50. Primary school teachers' perceptions of school administrators' unappreciative behaviors are significantly higher than preschool teachers' perceptions. High school teachers' perceptions of school administrators' unappreciative behaviors are higher than those of primary school

teachers, and middle school teachers' perceptions of school administrators' unappreciative behaviors are higher than those of high school teachers. Preschool teachers' perceptions of school administrators' manipulative behaviors are significantly higher than primary school teachers' perceptions. Secondary school teachers' perceptions of school administrators' negative moods are significantly higher than preschool, primary school, and high school teachers' perceptions. High school teachers' perceptions of toxic leadership behaviors of school administrators are significantly higher than those of elementary and middle school teachers.

51 and older teachers' perceptions of self-expression are significantly lower than those of teachers aged 22-30, 31-40, and 41-50. 51 and older teachers' perceptions of role clarity are significantly lower than those of 22-30, 31-40, and 41-50 teachers. Primary and middle school teachers' perceptions of organizational contribution and affirmation are significantly lower than high school teachers' perceptions. Primary and middle school teachers' perceptions of role clarity are significantly lower than high school teachers' perceptions.

According to teachers' perceptions, negative and moderately significant relationships were found between school principals' unappreciative, selfish, manipulative, negative mood and general toxic leadership characteristics and their psychological climate.

Conclusion

Aldosari and Alrashidi (2021), Demirel (2015), and Küçük (2020) determined the toxic leadership behaviors of school administrators at a low level according to the opinions of teachers working in public schools. Karlı (2022) found that, according to teachers' perceptions, educational administrators' unappreciation and selfishness towards teachers were low, and their self-interested and selfish behaviors and negative mental states were at medium levels. According to teachers' perceptions, the toxic leadership of educational administrators was found to be at a moderate level. The perceptions of the teachers participating in the study about the psychological climate of the schools where they work were determined to be high. Akçe (2019), Aldosari, Alrashidi (2021), Kırbaç and Demirtaş (2019), and Yılmaz (2018) determined that the level of organizational contribution and approval, role clarity, self-expression at school and supportive school management sub-dimensions and general psychological climate perception were high according to the opinions of teachers. It is seen that teachers' perceptions of the psychological climate of the schools where they work are positive.

Teachers aged 51 and above had higher perception levels of toxic leadership behaviors of school administrators compared to other age groups. It was also found that the perception levels of teachers aged 31-40 towards toxic leadership behaviors of school administrators were lower than those of teachers aged 41-50. In a study conducted by Zenginoğlu (2021)

on teachers in public schools, it was determined that the perception levels of toxic leadership behaviors of teachers aged 41 and over were higher than in other age groups. Karlı (2022) determined that teachers aged 30-39 had higher perceptions of toxic leadership behavior than teachers aged 20-29. İlhan (2019) found that teachers aged 41 and over had higher perceptions of toxic leadership than teachers aged 31-40.

It was determined that the perception levels of toxic leadership behaviors of school administrators of teachers working in high school were lower than the perception levels of teachers working in primary and secondary schools. Çetinkaya (2017) and Demirel (2015) determined that the toxic leadership perceptions of teachers working in public schools did not differ according to the school type variable. Teachers aged 51 and over had higher perceptions of self-expression and role clarity than other age groups. Akçe (2019) determined that preschool teachers' psychological climate perception levels did not differ according to age variables. Kırbaç and Demirtaş (2019) determined that the perception levels of organizational contribution and approval of teachers aged 41 and over were higher than those of teachers aged 21-30.

Based on these results obtained in the study, it is recommended that school principals receive training on personal development, empathy, effective communication, and psychological states in order to improve their negative mood. It may be useful to provide in-service training for school administrators to prevent toxic leadership behaviors and to improve their awareness of the causes and effects of their behaviors.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 29 / Yaz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 29 / Summer 2024

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Kök Değerler Açısından İncelenmesi

An Examination of the 8th Grade Turkish Studies Textbook in Terms of
Root Values

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Aysel ARSLAN

Furkan TURAN

www.dergipark.gov.tr/eibd

eibd@eibd.org.tr

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Kök Değerler Açısından İncelenmesi

Aysel ARSLAN¹

Furkan TURAN²

DOI: 10.58689/eibd.1429452

Öz: Öğrencilere ulusal, manevi, ahlaki, dini ve evrensel değerlerin kazandırılması; sağlıklı karakter gelişimi, huzur, bireysel ilerleme, kişisel potansiyelin gerçekleştirilmesi ve başarıya ek olarak, ortak değerlere sahip bireylerin bir araya gelmesi, toplumsal devamlılığın korunması ve toplumların uyum içinde yaşaması için kritik bir öneme sahiptir. Değer kavramı, literatürde çeşitli şekillerde tanımlanmıştır. Değerlerin kaynakları, toplumun iç kontrol mekanizmasının bir bileşenini oluşturur. Bu mekanizma içinde, toplum veya birey tarafından belirlenen normlar, toplum hayatına uyum sağlama hedefi doğrultusunda şekillenir. 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programında yer alan 10 kök değer olduğu görülmektedir. Bu kök değerlerin kazandırılmasında Türkçe ders kitabında yer alan metinlerin önemi oldukça fazladır. Bu çalışmada Millî Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı devlet okullarında okutulmakta olan MEB 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı incelenmiştir. Bu çalışma, kitap içeriğinde bulunan 8 tema çerçevesinde metinlerin kök değerlere ne ölçüde vurgu yaptığını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırmada verilerin derlenmesinde nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Araştırma verilerinin çözümlenmesinde ise betimsel analiz yöntemi kullanılmış ve amaçsal örneklemenin bir türü olan ölçüt örnekleme yöntemi ile çalışma grubu belirlenmiştir. Veriler, kök değerlerin frekansı üzerinde Excel programı kullanılarak analiz edilmiş ve frekans ile yüzde oranlarıyla çözümlenmiştir. Yapılan analizler neticesinde kitap içeriğinde en fazla yer alan kök değerlerin sırasıyla sevgi (f=29), vatanseverlik (f=25), saygı (f=18), yardımseverlik (f=12) ve dostluk(f=11) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Değerler eğitimi, kök değerler, Türkçe dersi, doküman incelemesi

Geliş Tarihi: 01.02.2024; Kabul Tarihi: 25.03.2024

Kaynakça Gösterimi: Arslan, A. & Turan, F. (2024). 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabının Kök Değerler Açısından İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29), 105-130

1 Doç. Dr., Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, ayselarslan@cumhuriyet.edu.tr, ORCID: 0000-0002-8775-1119

2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölüm, furkanturan89@gmail.com, ORCID: 0009-0003-4621-0337

Giriş

Hızla gelişen ve değişen bir dünyada, bireyler ve toplumlar, çağın getirdiği ve öngörülme- yen çeşitli sıkıntılar ve zorluklarla karşılaşmaktadır. Yaşanan zorluklar bireyin kendi dünyasına yönelik, basit düzeyde olabileceği gibi küresel düzeyde daha karmaşık bir yapıda da olmaktadır. Günümüzdeki zorluklara karşı toplumların kendini koruma mekanizmasında ciddi problemler olduğu görülmektedir. Geçmişten günümüze uzanan süreçte toplumların kendi varlıklarının ürünü olan değerleri koruma konusunda daha bilinçli bir çaba gösterilmektedir (Yazıcı, 2006). Değer dediğimiz olgu; yaşamın her alanını kapsayan bireyi bir topluma ait kılan toplumu da diğer toplumlardan ayıran en değerli enstrümanlardan biridir. Değerler, bireylerin hayatlarında yol gösterici rehber niteliğindedir. İnsanlık tarihinde, toplumların birbirinden ayrılmasını değil, aynı zamanda birbirleriyle bütünleşmelerini sağlayan güçlendirici ve kapsayıcı prensip ve inançlar bütünü olarak tanımlanmıştır (Pless ve Maak, 2004). Değerler, insanların yaşamlarına rehberlik eden, istenen hedeflere yönlendiren, öncelik düzeyleri değişen ve durumları aşan amaçlar olarak ifade edilmektedir (Kluckhohn, 1951; Rokeach, 1973). Sarıçam ve Biçer (2015) değerlerin sosyal ahlakın bir parçası olduğunu söylemektedir. Ahlaki davranış ölçüsünde yapılan bir değer tanımına göre, değer; bir bireyin diğer kişileri, bu kişilerin sahip oldukları özellikleri, niyet ve istekleri, davranışları değerlendirirken kullandığı bir kriter olarak öne çıkmaktadır (Topal, 2019).

Değerler, bir topluluğu oluşturan bireyler için temel taşlardır ve bu değerler iyilik, kötülük, doğruluk, yanlışlık, güzellik ve çirkinlik gibi olumlu ve olumsuz kavramlar aracılığıyla hareket biçimlerini belirleyen, zamanın şartlarına uyum sağlamada değişebilen rehberlerdir (Çankırılı, 2015). Kişiler, günlük yaşamda değerlerinin etkisi altında hareket ederler ve bu kişilerin düşünce ile eylemleri değer yargılarına göre şekillenir. Değerler kriter olma özelliğiyle bireyleri belli davranışları yapma ya da yapmama konusunda kısıtlayıcı bir niteliğe sahiptir (Kluckhohn, 1951). Bireyin yaşam, doğa ve toplumla ilişkisindeki sorumluluklarını belirlemektedir. Toplumsal yapının korunmasında bireylerin sorumlulukları bilmesinin önemli olduğu kabul edilmektedir. Bu nedenle değerler, özellikle aile ve toplumun tüm katmanlarında öğretilmeli ve yaşama yansıtılmalıdır (Ulusoy ve Dilmaç, 2015). Değerler eğitimi, temelde bireyin başta ailesi olmak üzere toplumsal yapının içinde verilmekteyken günümüzde yaşamın bireyselleşmesi neticesinde bu yeterli olmamaktadır (Bauman, 2013). Dünyadaki birçok devlet toplumsal yapının içinde değerlerin sahip olduğu gücün farkındadır. Yaşanan değer kaybı neticesinde toplumun değer eğitiminde yetersiz olduğundan hareketle devletler eğitim süreçlerinde değerlerin kazandırılması yönünde harekete geçmiştir (Beck, 1990). Modern eğitimin temelinde yer alan, pozitivist bir anlayış; duygusal ve öznel olarak gördüğü değerleri eğitime konu etmemesi, insanı bilişsel, mekanik yönüyle ele alması, bilgide ve maddiyatta ilerlemede başarılı olurken adalet, anlayış, sorumluluk, dürüstlük, güven, merhamet gibi toplumsal düzeni, devamlılığı, mutluluğu, huzuru sağlayan ahlaki

ve manevi değerlerin yozlaşmasına, yitimine neden olmuştur (Kenan, 2009; Köylü, 2010). Değer eğitiminin mümkün olduğu kadar erken yaşlardan itibaren verilmesi yönünde öğretim programlarında güncellemeler yapılmıştır (Kayhan, Bağcı ve Erişen, 2019).

Geçmişte eğitim sisteminin genellikle okullardaki öğretimin akademik başarı üzerine odaklandığı ve bu başarının yeterliliğiyle ilişkili ele alındığı görülmektedir (Erickson, 1987). Bu yaklaşım bireyin duygusal, sosyal ve psikolojik ihtiyaçlarını göz ardı etme eğiliminde olup sonuçta akademik başarı elde edilse bile, insanlık ve ahlaki değerlerden yoksun bireylerin yetişmesine neden olabilmektedir. Okulların, temel bilgi ve becerilerin öğretildiği bir kurum olmanın çok ötesinde bir anlayışa sahip olduğu anlayışı öne çıkmıştır (Ulusoy ve Dilmaç, 2015). Yazıcı (2006) öğrencilere eğitimleri süresince sadece bilişsel ve psiko-motor becerilerin öğretildiği bir yaklaşımın benimsenmesinin, toplumu oluşturan bireylerin duygusal kazanımlar, değerler ve tutumlar gibi alanlarda eksiklik yaşamasına neden olacağına inanmaktadır. Okullarda değer yargısının oluşmasını göz önüne aldığımızda öğrencilere verilmesi gereken kazanımların da önemi ortaya çıkmaktadır (Halstead ve Taylor, 2000). Okullardan öğrencilerin ruh dünyalarını şekillendirmesi, yaşanan çağa, çevreye ve kendilerine yönelik farkındalıklarını artırması, çok boyutlu yeterliklere sahip olmalarını desteklemesi beklenmektedir (Rosebrough ve Leverett, 2010).

Değerler ve değerler eğitimi, yaşamın ve toplumun temel unsurları arasında önemli bir yer tutmaktadır. Değer kavramı, ekonomiden sosyolojiye, din bilimlerinden sağlık bilimlerine kadar birçok farklı alanın odak noktasını oluşturmaktadır (Gül, 2013). Dolayısıyla, değer konusunun eğitim bilimleri alanında nasıl yansıdığını anlamak da incelenmeye değer bir konu olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim, toplum içinde mevcut değerlerin, bilgi ve birikimlerin yeni nesillere iletilmesini veya öğretilmesini amaçlayan, yönlendirilmiş bir öğrenme sürecini gerçekleştirmek üzere kurulan toplumsal bir kurum ve sistem olup (Öntaş, 2016), toplumun istenen biçimde değişmesine yönelik açık ve gizli işlevleriyle birlikte kültürel dönüşümü gerçekleştirmektedir (Sönmez, 2007). Toplumun temel değerleri, kültürel unsurların yanı sıra bilimsel ve sosyal alanların birleşimiyle ortaya çıkar. Bu nedenle, eğitim sürecinde birey ile toplum arasında sağlam bir ilişki bulunmaktadır. Değerler bireyleri ya da toplumları birbirlerinden farklı kılan duyguların meydana getirdiği kavramlardır (Doğan, 2018). Günümüzde okulların temel görevlerinden biri olarak sayılan (Sallabaş ve Dağ, 2020) değerler eğitimi, ancak buna uygun olarak hazırlanmış bir öğretim programı aracılığı ile verilebilir.

Değerler eğitimi; toplumun genelinde kabul görmüş milli ve evrensel değerlerin, aile, çevre ve medya kuruluşları tarafından desteklenerek okullar aracılığıyla planlanmış bir program içinde, ders içi ve ders dışı etkinliklerle bireylere aktarılma sürecidir (Gülmüş, 2015). Toplumların ve bireylerin kimliklerini oluşturmada temel bir rol oynayan değerler

eğitimi, toplumdaki değer olgusunu akademik çevrelerin öncelikli konularından biri haline getirmiştir. Bu önem, değer konusunun Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ders müfredatlarına dahil edilmesiyle daha da artmıştır. Değerler eğitimi, eğitim amaçları içinde sürekli olarak daha geniş bir yer bulmakta ve zaman içinde giderek daha fazla önem kazanmaktadır. 2018 yılı Türkçe Dersi Öğretim Programında değerler eğitimine özel bir yer ayrılması, değerler eğitiminin önemini daha da artırmıştır. Değerlerin öğretim programlarında yer alması, değerlerin bilimsel bir araştırma alanı haline gelmesini ve bilimsel verilere dayalı bir şekilde kontrollü bir biçimde bireylere aktarılmasını sağlamaktadır. Öğretim programlarında yapılan düzenlemelerle değerler “kök değerler” başlığı altında yer almaktadır (MEB, 2019). Kök değerler öğretim programlarında; adalet, dostluk, dürüstlük, özdenetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olarak yer almaktadır.

Eğitimde en çok kullanılan materyal olan ders kitapları, eğitim hedeflerini ve ders programlarını somut bir şekilde gerçekleştirmek için kullanılan önemli araçlardır. Ders kitapları, dersin kazanımını sağlayan denetimi yetkili kurumlarca ve kişilerce yapılmış, onaylı, öğretim programına uygun ve öğrenci seviyesine göre hazırlanmış temel kaynak (Ceyhan ve Yiğit, 2005) olup eğitim programının hedeflerine, davranışlarına, içeriğine, öğretme öğrenme durumlarına, ölçme değerlendirme unsurlarına göre oluşturulmuş, yazılı öğretim aracıdır (Kıroğlu, 2008). Ders kitabı eğitim öğretim programı ile öğrenci arasında bir nevi köprü görevi üstlenmektedir. Farklı derslerde olduğu gibi Türkçe dersinde de ana materyal Türkçe ders kitaplarıdır. İçerdikleri metinler ve metin temelli etkinlikler aracılığıyla Türkçe dersinin hedeflerinin yerine getirilmesinde Türkçe ders kitapları önemli bir işleve sahiptir. Bu metinler, sıradan olmayıp Türkçenin kültürel ve dil zenginliğini yansıtan seçkin edebi eserlerden oluşmalıdır. Her bir metin, öğrencinin duygusal, bilişsel ve fiziksel gelişimini destekleyen içsel veya dışsal mesajlar içermelidir. Ayrıca bu mesajlar millî, manevi ve ahlaki değerlere uygun olmalıdır (Şahin, 2015).

Öğrenciler, Türkçe ders kitaplarındaki metinler aracılığıyla MEB tarafından belirlenen kök değerleri öğrenir, pekiştirir, içselleştirir ve bu değerleri günlük yaşamlarında davranışlarına entegre eder. Sağlıklı bir kişilik gelişimi, bu değerleri kazanma süreciyle mümkündür. Bu değerlere sahip bireyler, kendi isteklerini anlayabilir, kendilerini ve yaşadıkları toplumu tanıyabilir, toplumdaki diğer bireylerle sağlıklı iletişim kurabilir, toplumun değerlerini korur, geliştirir ve gelecek nesillere aktarır. Toplumların devamı ve ilerleyişi; millî, manevi, ahlaki ve kültürel değerlerin nesiller arasında aktarımı yoluyla sağlanır. Alan yazında yapılan çalışmalara bakıldığında; Kaygana, Yapıcı ve Aytan (2013) tarafından Türkçe ders kitaplarında değerler eğitiminin, Şahin (2015) tarafından 4. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlerin, Gül (2017) tarafından 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerlerin, Deniz ve Karagöl (2018) tarafından ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki değerler eğitiminin, Sarıkaya ve Yavuz (2023) tarafından Türkçe ders kitaplarındaki kök değerlerin araştırıldığı görülmektedir. Ayrıca

Sarıkaya (2023) tarafından Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinlerinde yer alan kök değerlerin, Miçooğulları (2021) tarafından 8. sınıf Türkçe ders kitabında yansıtılan kök değerlerin, Öksüz ve Eken (2019) tarafından ilkökul düzeyinde hazırlanan Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerdeki kök değerlerin, Tarakcı ve Kalenderoğlu (2022), Yarbel (2022) tarafından ortaokul düzeyindeki Türkçe ders kitabındaki metinlerde yer alan kök değerlerin, Kâhya (2018) ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerler eğitime göre incelenmesinin yapıldığı çalışmalar da alan yazında yer almaktadır. Gerekten (2018) 5. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki atasözlerinin değerler eğitimi açısından, Girmen (2013) Türkçe eğitiminde atasözlerini değerler eğitimi açısından incelemiştir. Küçükoğlu, Albayrak ve Serin'in (2020) ortaokul 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı ve ders kitaplarının değerler eğitimi çerçevesinde karşılaştırmalı incelemesini yaptıkları belirlenmiştir. Türkçe ders kitaplarının içeriğinin edebi metin ağırlıklı olması nedeniyle değerler eğitiminin verilmesi için oldukça uygun olduğu görülmektedir. Yapılan çalışmalar da bu durumu ortaya koymaktadır. Türkçe dersinin değerler eğitimindeki öneminden hareketle bu çalışmada 8. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinde hangi değerlere ne ölçüde yer verildiğinin tespit edilmesi planlanmıştır. Değerlerin Türkçe ders kitabındaki kullanım durumunun derinlemesine araştırılması ancak nitel çalışmalarla mümkün olmaktadır. Bu çalışmanın amacı; 2018 yılından itibaren okullarda beş yıl süreyle kullanılması uygun bulunan 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan kök değerlerin ünite ve metinlere göre frekans dağılımlarını belirlemek ve kitabın geneline ilişkin bir yargı ortaya koymaktır. Belirlenen hedefe yönelik olarak aşağıda bulunan soruların cevapları araştırılmıştır.

8. sınıf Türkçe ders kitabında bahsi geçen kök değerlerin;

- ✓ Temalar bazında dağılımı ne şekildedir?
- ✓ Kitabın tamamında dağılımı ne şekildedir?
- ✓ En sık ve en az kullanılanı hangisidir?

Yöntem

Araştırmanın bu bölümünde araştırmanın deseni, örnekleme, verilerinin toplanması ve analiz süreçlerine ilişkin bilgi verilmektedir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, amaçlarına uygun olarak nitel araştırma yöntemi kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Geçmişte ağırlıklı olarak nicel yöntemler kullanılırken günümüzde derinlemesine araştırma yapılmak istenen çalışmalarda yordayıcı ve yorumlayıcı özelliklere sahip olan nitel araştırma

yönteminin kullanıldığı görülmektedir (Husserl, 2003; Patton, 2014). Nitel araştırma yöntemi içinde doküman incelemesi, fenomenoloji gibi farklı araştırma desenlerini barındıran şemsiye bir kavramdır (Creswell, 2013). Dolayısıyla farklı veri toplama stratejilerine uygun olarak farklı analiz teknikleri kullanılmaktadır.

Araştırmanın İnceleme Materyali

Türkiye’de ortaokullarda ana dil öğretimi 2018 Türkçe Dersi Öğretim Programı doğrultusunda gerçekleştirilmektedir. Araştırmanın amaçları doğrultusunda Eselioğlu, Set ve Yücel (2021) tarafından hazırlanan, 25.07.2018 tarihinden itibaren beş yıl süreyle kullanılma kararı alınmış olan, MEB yayınları tarafından yayımı yapılan 8. sınıf Türkçe ders kitabı incelenmek üzere çevrimiçi ortamdan pdf olarak indirilmiştir. Araştırmada, metinlerin kök değerler temelinde incelenmesi hedeflendiği için ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmış ve ilgili ders kitabı bu örnekleme uygun bir şekilde analiz edilmiştir. Ölçüt örnekleme, araştırmacının belirli bir ölçütü temel alan bir araştırma yöntemini ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Verilerin Elde Edilmesi ve Analizi Süreci

Verilerin elde edilmesinde doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırma amacına uygun olarak sınıflandırılarak mevcut kayıtlı bilgilerin ortaya çıkarılmasını hedeflemektedir. Bu inceleme yönteminde; geçmişe yönelik yazılı kaynaklar (gazete, dergi, kitap, roman, kayıt, tutanak, belge) ve görsel kaynaklar (resim, fotoğraf, dizi, film) gibi materyaller araştırmanın belirlenen niteliklerine göre analiz edilmektedir. Ayrıca, araştırmanın özelliğine bağlı olarak farklı araştırma yöntemleriyle birlikte kullanılmaktadır (Mertkan, 2015). Ders kitabının içerik incelemesi, betimsel analiz tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz, belirli bir alandaki eğilimlere ulaşmak için önceden yayımlanmış araştırmalar veya bulguların yorumlanmasını ifade etmektedir (Çalık ve Sözbilir, 2014). Ders kitabındaki metinler, araştırmacılar tarafından tek tek kök değerler temelinde incelenmiş ve elde edilen bulgular önce bir Excel tablosuna kaydedilmiş, ardından tabloya kaydedilen bu bulguların yüzde ve frekans oranları belirlenmiştir. Metinlerdeki ilgili kök değeri içeren cümleler, kanıtlanabilirlik ve aktarılabirlik sağlamak amacıyla ayrı ayrı belirlenmiştir. Üç haftayı aşan bir inceleme sürecinin ardından, iki araştırmacı tarafından elde edilen bulgular birleştirilmiştir. Uyuşan ve uyuşmayan tespitler belirlenmiş ve ardından uyuşmayan tespitler üzerinde ortak bir çalışma yapılmıştır. Bu aşamadan sonra, geçerlik ve güvenilirliği sağlamak amacıyla Türkçe dersi uzmanı tarafından ilgili tespitler incelenmiştir. Metin bağlamında ilgili kök değerlerin tespiti konusunda uzman tarafından yapılan inceleme sonucunda gerekli düzenlemeler gerçekleştirilmiştir. En son olarak, elde edilen tespitler tablolar haline getirilmiş ve tablolara ilgili açıklamalar eklenmiştir. Tablolardaki açıklamalardan sonra, kök değerlerin yer aldığı cümlelerden örnekler tırnak içinde verilmiştir.

Etik Onay: Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanıldığı için etik kurul izni gerekmemektedir.

Bulgular

Bu bölümde, 8. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerde tespit edilen kök değerlere ilişkin elde edilen bulgular sunulmuştur. Erdemler temasında bahsi geçen kök değerlere ilişkin bulgular Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1. Tema: Erdemler

Metin Değerler	İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine	Kaşağı	İnsanla Güzel	Ayaz’ın Definesi	F	%
Öz Denetim	3	1	-	2	6	33.33
Saygı	-	1	-	-	1	5.55
Dostluk	-	1	-	-	1	5.55
Adalet	-	2	-	-	2	11.11
Dürüstlük	-	1	-	2	3	16.66
Yardımseverlik	-	-	-	1	1	5.55
Sevgi	-	2	1	-	3	16.66
Toplam	3	8	1	5	17	100.00

Tablo 1’de yer alan 8. sınıf Türkçe ders kitabı içerisindeki Erdemler temasında yer alan tüm metinler incelenmiş ve kök değerlerin toplam 17 kez vurgulandığı belirlenmiştir. Kök değerlerin metinlerde yer alma sıklıklarına bakıldığında; öz denetim değerinin 6 kez (%33.33), saygı değerinin 1 kez (%5.55), dostluk değerinin 1 kez (%5.55), adalet değerinin 2 kez (%11.11), dürüstlük değerinin 3 kez (%16.66), yardımseverlik değerinin 1 kez (%5.55), sevgi değerinin 3 kez (%16.66) kullanıldığı görülmektedir. Yapılan inceleme neticesinde erdemler temasında geçen kök değerlere ilişkin örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

Öz-denetim değerine yönelik olarak *İyimserlik ve Kötümserlik Üzerine* adlı metinde geçen “*Denge burada da kendini gösterir. Yaşam iyimserlikle kötümserlik arasında öyle bir denge kuruyor ki bileşik kaplar gibi biri yükseldiğinde öbürü azalıyor, öbürü azaldığında beriki yükseliyor.*” (s. 13) ifadeleri ile bireyin kendi davranışlarını kontrol altına alması gerekliliği mesajı verilmiştir. Dürüstlük değerine yönelik olarak *Kaşağı* adlı metinde geçen “*Kaşağıyı ben kırmıştım, onu söyleyeceğim.*” ifadesi yapılan bir hatayı düzeltmek için dürüst olmanın seçilmesini göstermektedir.

Sevgi kök değerine ilişkin olarak yine *Kaşağı* metninde “*En sevdiğimiz şey atlardı. Hele tumar... Bu en zevkli şeydi.*” ifadesiyle hayvan sevgisi vurgulanırken, “*Hasan da duyar. Onu öpersin, ağlarsın, hakkın sana helal eder.*” (s. 22) ifadesiyle kardeş sevgisi vurgulanmıştır. Saygı değeri yine aynı metinde yer alan “*Çok keskin ve sivri olan kaşağının hayvanları rahatsız etmemesi için onlara saygısından dolayı kaşağıyı ezmesi*” (s. 22) ile okuyuculara iletilirken, dostluk değerinin “*Annem İstanbul'a gittiği için Dadaruh'un yanından hiç ayrılmıyorduk.*” (s. 21) ile iletiği görülmektedir. Erdemler temasında adalet kök değerine örnek olarak yine *Kaşağı* metninde yer alan “*Doğruyu söylersen bir insan iftiradan kurtulacak.*” (s. 22) ifadesiyle, yardımseverlik kök değeri ise *Ayaz'ın Defnesi* adlı metinde geçen “*O, her iyiliği hak eden, sadık, güvenilir, dürüst bir kimseymiş. Sultan ona birçok hediye vermiş.*” (s. 40) ifadesiyle vurgulanmıştır.

Tablo 2. Tema: Millî Mücadele ve Atatürk

Metin Değerler	Bayrağımızın Altında	Atatürk ve Müzik	Kınalı Ali'nin Mektubu	Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor	F	%
Adalet	-	-	1	-	1	8.33
Saygı	-	1	-	-	1	8.33
Vatanseverlik	1	1	1	1	4	33.33
Dürüstlük	-	-	1	-	1	8.33
Sevgi	1	-	1	1	3	25.00
Yardımseverlik	-	-	1	-	1	8.33
Sorumluluk	-	-	1	-	1	8.33
Toplam	2	2	6	2	12	100.00

Tablo 2’de yer alan Millî Mücadele ve Atatürk temasında kök değerlerin toplam 12 kez yer aldığı belirlenmiştir. Kök değerlerin metinlerdeki kullanım sıklıklarına bakıldığında; adalet değerinin 1 kez (%8.33), dürüstlük değerinin 1 kez (%8.33), saygı değerinin 1 kez (%8.33), sevgi değerinin 3 kez (%25.00), sorumluluk değerinin 1 kez (%8.33), vatanseverlik değerinin 4 kez (%33.33), yardımseverlik değerinin 1 kez (%8.33) kullanıldığı görülmektedir. Yapılan inceleme neticesinde Millî mücadele ve Atatürk temasında geçen kök değerlere ilişkin örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

Sevgi kök değeri *Bayrağımızın Altında* adlı metinde vatan sevgisi üzerinden verilmiştir. Buna ilişkin olarak “*Artık Tanrı emanetini istediği dakika alsın, toprağım bizim bayrağın altında olacak.*” (s. 47) örnek cümle gösterilebilir. Vatanseverlik kök değerinin kitapta yer alan *Atatürk ve Müzik* adlı metindeki “*Atatürk Türk müziğinin gelişmesi ve evrensel boyutlara ulaşması için müzik sanatında âdeta bir inkılap gerçekleştirmiştir.*” ifadesiyle, saygı kök değeri “*Atatürk burada klasik Türk müziğini çok sevmesine rağmen diğer müzik türlerini de*

her zaman dinlemiş, müzisyenlere de saygı gösterip onlara iltifat etmeyi ihmal etmemiştir.” (s. 54) ifadesiyle verildiği görülmektedir.

Dürüstlük ve sevgi kök değerlerine ilişkin olarak incelenen temadaki *Kınalı Ali'nin Mektubunda* adlı metinde geçen “*Kınalı Ali, arkadaşlarına karşı sevecen ve dürüst tutumu sayesinde kısa sürede hepsinin sevgisini kazandı.*” (s. 60) ifadesi örnek gösterilebilir. Yine aynı metinde vatanseverlik kök değerine örnek olarak “*Biz burada var oldukça bilesiniz ki düşman bir adım ilerlemeyecektir.*” (s. 61) ifadesi verilmektedir. Sorumluluk kök değeri için yine aynı metinde geçen “*Kendi bölüğü henüz sıcak temasa hazır değildi. Genç erlerini, insan bedeninin süngü ve mermilerle orak gibi biçildiği bu cepheye göndermek zorunda kalmaması için Allah'a dua ediyordu.*” (s. 61) ve savaş sırasında zor durumda olan bir komutanın durumunu açıklayan ifadeler örnek olarak kabul edilebilir. *Kınalı Ali'nin* okuma yazma bilmemesinden dolayı arkadaşlarının mektup yazmasına yardımcı olmalarından yardımseverlik değeri çıkarılabilir. *Bir Bayrak Rüzgâr Bekliyor* adlı şiirde, şiirin genelinden bayrak, toprak sevgisi ve vatanseverlik değerleri çıkarılabilir.

Tablo 3. Tema: Bilim ve Teknoloji

Metin Değerler	Gündelik Hayatımızda E-Hastalıklar	Simit ve Peynirle Bilim İnsanı Öyküleri	Parktaki Bilim	Eski Çağlardan Beri Dışlerimize Çok İyi Baktık	F	%
Öz Denetim	-	-	-	1	1	25.00
Sabır	-	2	-	-	2	50.00
Sevgi	-	1	-	-	1	25.00
Toplam	-	3	-	1	4	100.00

Tablo 3'te yer alan Bilim ve Teknoloji temasında yer alan değerler incelendiğinde kök değerlerin toplam 4 kez vurgulandığı belirlenmiştir. İlgili temada kök değerlerin kullanım sıklıklarının öz-denetim 1 kez (%25.00), sabır 2 kez (%50.00), sevgi 1 kez (%25.00) şeklinde olduğu saptanmıştır. Yapılan inceleme neticesinde Bilim ve Teknoloji temasında geçen kök değerlere ilişkin örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

Sabır kök değeri için incelenen temada yer alan *Simit ve Peynir'le Bilim İnsanı Öyküleri* adlı metindeki “*Onlarca süren disiplinli çalışmasının sonunda Aziz Sançar, mor ötesi ışınmadan zarar gören DNA moleküllerinin nasıl onarıldığını gösterdi.*” (s. 91) ifadesiyle bir bilim insanı olan Aziz Sançar'ın çalışmalarındaki çaba, sabır ve disiplinin öğrencilere başarıya ulaşmada temel kavramlar olarak kazandırılmaya çalışıldığı anlaşılmaktadır. Yine aynı metinde sevgi kök değerinin “*Ya! Bu konuya ömrünü adamış Aziz Sançar*” (s. 91) ifadesiyle meslek sevgisi üzerinden verildiği görülmektedir. Öz-denetim kök değerinin *Eski Çağlardan*

Beri Dişlerimize İyi Baktık adlı metinde yer alan “18. Yüzyılda diş hekimliğinin uzmanlık gerektiren bir iş olduğu anlaşılması ve artık berberler diş hekimliği yapmamaya başlamış.” (s. 111) ifadesiyle geçmişte berberlerin yaptığı bir işin uzmanlarının yetişmesi nedeniyle berberlerin öz-denetim yapmaları yani kendilerini kontrol ederek dişçilik yapmamaya karar vermeleri vurgulanmıştır.

Tablo 4. Tema: Birey ve Toplum

Metin Değerler	Kaldırımlar	Portakal	Dilimiz Kuşatma Altında	Masal Ağacı	F	%
Adalet	-	1	-	1	2	13.33
Sevgi	1	3	-	-	4	26.66
Dürüstlük	1	1	-	-	2	13.33
Sorumluluk	-	-	1	-	1	6.66
Dostluk	-	-	-	2	2	13.33
Öz Denetim	-	-	1	-	1	6.66
Sabır	-	-	-	1	1	6.66
Vatanseverlik	-	1	1	-	2	13.33
Toplam	2	6	3	4	15	100.00

Tablo 4’te yer alan Birey ve Toplum temasında kök değerlerin toplam 15 kez vurgulandığı tespit edilmiştir. İlgili temada yer alan metinlerde kök değerlerin kullanım sıklıklarına bakıldığında; adalet değerinin 2 kez (%13.33), dostluk değerinin 2 kez (%13.33), dürüstlük değerinin 2 kez (%13.33), öz-denetim değerinin 1 kez (%6.66), sabır değerinin 1 kez (%6.66), sevgi değerinin 4 kez (%26.66), sorumluluk değerinin 1 kez (%6.66), vatanseverlik değerinin 2 kez (%13.33) yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan inceleme neticesinde Birey ve Toplum temasında geçen kök değerlere ilişkin örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

Sevgi kök değeri ünlü *Kaldırımlar* şiirinde yer alan “*Kaldırımlar, içimde yaşamış bir insandır, Kaldırımlar, içimde kıvrılan bir lisandır.*” (s. 116), dizelerle verilerek bu dizelerdeki bireyin kendine karşı yalın ve dürüst olması, yalnızca kaldırımların tek dostu olması gerçeğini itiraf etmesi, dürüstlük değeri vurgulanmıştır. İncelenen temadaki *Portakal* adlı metinde geçen “*Su bile içmedim şişmeyeyim diye.*” (s. 123) ifadesi bir çocuğun davranışlarını düzenlemeye çalıştığı ve bunun öz-denetim değeri olarak kabul edilebileceği görülmektedir. Vatanseverlik kök değerinin *Dilimiz Kuşatma Altında* adlı metinde geçen “*Bir ulusu ulus yapan temel ögenin dil olduğunu, ulusu parçalamaya götüren yolun da önce kültür ve dilin yozlaşmasından başladığını unutmayalım!*” (s. 131) ifadeleriyle öğrencilere iletilmek istendiği görülmektedir.

Adalet kök değerinin *Masal Ağacı* adlı metindeki “*Belli ki bundan sonra bu güzellikleri daha çok insanla paylaşacağız.*” (s. 144) örnek ifadesiyle, dostluk kök değerinin ise “*Ardıma*

dönüp baktığımda bizim takımın yeniden toplaşıp ağacımızı yapmaya giriştiğini gördüm.” (s. 145) örnek ifadesiyle vurgulandığı görülmektedir.

Tablo 5. Tema: Zaman ve Mekân

Metin Değerler	Eşref Saati	Türkiye	Peri Bacaları	İstanbul'la Hasbihal	F	%
Vatanseverlik	-	5	1	2	8	34.78
Saygı	2	-	1	-	3	13.04
Sabır	1	-	-	-	1	4.34
Adalet	-	-	1	-	1	4.34
Öz Denetim	2	-	-	-	2	8.69
Dostluk	-	-	1	-	1	4.34
Sevgi	1	-	-	5	6	26.08
Sorumluluk	-	-	1	-	1	4.34
Toplam	6	5	5	7	23	100.00

Tablo 5’te yer alan Zaman ve Mekân temasında yer alan kök değerler incelendiğinde 23 kez vurgulandığı görülmektedir. Bu temada yer alan metinlerde kök değerlerin kullanılma sıklıklarına bakıldığında ise Adalet değerinin 1 kez (%4.34), dostluk değerinin 1 kez (%4.34), öz-denetim değerinin 2 kez (%8.69), sabır değerinin 1 kez (%4.34), saygı değerinin 3 kez (%13.04), sevgi değerinin 6 kez (%26.08), sorumluluk değerinin 1 kez (%4.34), vatanseverlik değerinin 8 kez (%34.78) yer aldığı görülmektedir. Yapılan inceleme neticesinde Zaman ve Mekân temasında geçen kök değerlere ilişkin örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

Eşref Saat metnindeki “*Biraz sabır göstermek, biraz dikkatli davranmak...*” (s. 151) ifadesi sabır ve öz-denetim kök değerini içermektedir. Sevgi ve vatanseverlik kök değerlerine yönelik olarak *Türkiye* şiirindeki “*Sen Türkiye’sin, ekmeğim, tuzum Türkiye. / Alnımın teri, gözlerimin nuru Türkiye. / Sen Türkiye’sin, evim barkım, köyüm obam Türkiye*” (s. 156, 157) dizeleri örnek olarak gösterilebilir.

Saygı ve sevgi değerlerine ilişkin olarak tema içinde yer alan *Peri Bacaları* adlı metinde geçen “*İnsanlar birbirlerini sayarlarmış, severlermiş.*” (s. 163) cümlesi örnek olarak kabul edilebilir. Yine aynı metinde geçen “*Hırsızlık, katillik yokmuş*” (s. 163) ifadesi adaleti vurgulamaktadır.

Tablo 6. Tema: Milli Kültürümüz

Metin Değerler	Göç Destanı	Vatan Sevgisini İçten Duyanlar	Bir Fincan Kahve	Karagöz	F	%
Vatanseverlik	1	2	-	-	3	16.66
Sorumluluk	1	1	-	1	3	16.66
Adalet	-	1	-	-	1	5.55
Sevgi	-	1	-	-	1	5.55
Dostluk	-	-	1	-	1	5.55
Saygı	-	1	5	2	8	44.44
Sabır	-	-	-	1	1	5.55
Toplam	2	6	6	4	18	100.00

Tablo 6’da yer alan Milli Kültürümüz temasında yer alan değerler incelendiğinde ilgili metinlerde kök değerlerin toplam 18 kez vurgulandığı görülmektedir. Saygı değerinin 8 kez (%44.44) çeşitli yerlerde sıkça vurgulanan bir değer olarak öne çıktığı gözlemlenmektedir. Diğer değerlere bakıldığında ise temada yer alan metinlerde adalet değerinin 1 kez (%5.55), dostluk değerinin 1 kez (%5.55), sabır değerinin (%5.55), sevgi değerinin 1 kez (%5.55), sorumluluk değerinin 3 kez (%16.66), vatanseverlik değerinin 3 kez (%16.66) geçtiği belirlenmiştir. Yapılan inceleme neticesinde Milli Kültürümüz temasında geçen kök değerlere ilişkin örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

İncelenen temadaki metinler arasında yer alan *Göç Destanı* metninde sorumluluk değerinin “*Uygurlar bu manevi işarete (bu ilahî emre) uyarak toplandılar. Yurtlarını bırakıp göçmeye başladılar.*” (s. 179) ifadesi ile, vatanseverlik değeri “*Türk bütünlüğünün ve yurtseverliğinin sembolü olan bu kayanın yurtta kalmasına bağlıydı.*” (s. 178) ifadesi ile örneklendirilmiştir.

Sorumluluk kök değeri *Vatan Sevgisini İçten Duyanlar* şiirinde yer alan “*Milletine ulusuna uyanlar / Demez neme lazım neyime gerek.*” dizeleriyle, saygı değeri yine aynı şiirdeki “*Saygıyla anarız şehit diyerek.*” dizesiyle, sevgi değeri “*Herkes onu büyük tanır severek.*” dizesiyle, adalet kök değeri “*Çalıştır oğlunu, kızını okut*” (s. 186) dizesiyle vurgulanmıştır.

Saygı kök değerine örnek olarak *Bir Fincan Kahve* metninde geçen “*...kahve, öyle gelişigüzel pişirilmez, pişirilirse konuğa saygısızlık sayılır.*” (s. 192) ifadesi, dostluk kök değerine ise “*Gönül sohbet ister, kahve bahane.*” (s. 193) ifadesi örnek gösterilebilir.

Tablo 7. Tema: Doğa ve Evren

Metin Değerler	Yılkı Atı	Rüzgâr	Gündüzü Kaybeden Kuş	Canberre (Kanberre)	F	%
Sabır	-	-	1	-	1	4.76
Saygı	1	-	-	2	3	14.28
Dostluk	2	-	-	2	4	19.04
Yardıms severlik	1	1	-	1	3	14.28
Sorumluluk	1	-	-	1	2	9.52
Sevgi	-	1	1	1	3	14.28
Vatanseverlik	-	-	-	5	5	23.80
Toplam	5	2	2	12	21	100.00

Tablo 7’de yer alan Doğa ve Evren temasında içerisindeki tüm metinlerde yapılan incelemede kök değerlerin toplam 21 kez vurgulandığı sonucuna ulaşılmıştır. İlgili metinlerde Dostluk değerinin 4 kez (%19.04), sabır değerinin 1 kez (%4.76), saygı değerinin 3 kez (%14.28), sevgi değerinin 3 kez (%14.28), sorumluluk değerinin 2 kez (%9.52), vatanseverlik değerinin 5 kez (%23.80) ve yardıms severlik değerinin 3 kez (%14.28) yer aldığı tespit edilmiştir. Yapılan inceleme neticesinde Doğa ve Evren temasında geçen kök değerlere ilişkin örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

Yılkı Atı adlı metinde dostluk değeri, “*Diğer atlar şaşkınlıkları geçince pörsüyüverdiler. Hepsi birden saygı duruşuna geçmişlerdi sanki...*” (s. 219) cümlesiyle ölen bir atı gören diğer atların bir süre boyunca yaşadığı üzüntü ve ona karşı gösterdikleri saygı, arkadaşlarındaki vefa örneği olarak değerlendirilebilir. “*Aygır, hemen zayıfların dört bir yönünü dolandı. Onları topladı. İki cengâveri ile biraz ileride saf düzeninde durdu.*” (s. 217) cümlesi ile aygırın yardıms severliği, “*Aygır hırslı kişnemelerle dörtnala tepenin düzlüğünü dolaştı. Yılkılıkları bir peşine taktı. Hepsini topladı. Sayar gibi baktı. Eksiklik seziyordu. Dorukısrak’ın yitişinde de böyle bir duygu onu köşe bucağın hayli uğraştırmıştı. Tek başına bir daha dört bir yönü dolaştı. Çağrıcı kişnemeler attı. Hiçbir karşılık alamadı. Yeniden atların yanına geldi.*” (s. 219) cümlesinden ise Aygır’ın diğer atlara karşı aldığı sorumluluk anlaşılmaktadır.

Rüzgâr adlı şiirde, “*Güneş altında çalışanlara / İmdat eylemiştir.*” (s. 226) cümlesinden yardıms severlik değeri, “*Sonra başlamış turmanmaya dağlara doğru/ Bulutları koyun gibi gütmüştür/ Okşayıp otları yaylalarda / Büyütmüştür.*” (s. 226) dizelerden ise sevgi değeri çıkarılabilir.

Gündüzü Bekleyen Kuş adlı metinde, “Yuvası göğün bir kenarında, bir kayanın üzerindeydi. Yavruları yiyeceksizlikten ne hâldeydiler acaba?” (s. 235) cümlesinden bir annenin en zor zamanında bile yavrularını düşünmesi ile sevgi değeri, “*Kuş olanca kuvvetini yeni baştan kanatlarına verdi. Herhâlde bu karanlıkları aşacak ve karanlıklardan ötelere yayılan mavilere ulaşmış dalacaktı. Böylelikle dört beş saat daha uçtu.*” (s. 235) cümlesinde bir anne kuşun yavrularına ulaşmak için sabırla uçuş hevesi ile sabır değeri vurgulanmıştır.

Canberra (Kanberra) adlı metinde, “*Merinos koyun türü, Avustralya’ya cumhuriyetimizin kurulduğu yıllarda, Türkiye’den gönderilmiş.*” (s. 246) şeklinde yardımseverlik değeri verilmiştir. Sorumluluk kök değeri Atatürk’ün söylediği sözlerden alıntılanan “*Uzak diyarlardan evlatlarını savaşa gönderen anneler! Gözyaşlarınızı dindiriniz. Evlatlarınız, bizim bağrımızdadır. Huzur içinde, rahat rahat uyuyacaklardır.*” (s. 247) ifadesi ile verilerek uzak diyarlardan gelerek bu topraklarda ölen Anzak askeri de olsa onlara karşı sorumluluk hissi sezdirilmiştir. Dostluk kök değerinin savaştan çıkmış iki milletin arasında saygıyı ve dostluğu sürdürmeleri “*Atatürk: Bu yurdun toprakları üstünde kanlarını döken kahramanlar! Burada bir dost ülkede bulunuyorsunuz. Huzur ve sessizlik içinde uyuyunuz. Sizler, Mehmetçiklerle yan yana, koyun koyunasınız.*” (s. 247) ve “*Çanakkale Savaşı sırasında, Türk ordusuna karşı, İngiliz askeri yanında Anzak’lar da savaştı. Bu savaşı biz kazandık. Ama Anzaklarla dostluğumuz bozulmadı...*” (s. 247) ifadeleriyle verilerek savaştan sonra kurulacak dostlukların da köprüsü atılmıştır. “*Rehberimiz: “İşte burası da Atatürk Parkı!” dedi. Hepimiz heyecanlandık. Parkın orta yerinde, hilal şeklinde bir anıt var. Bu hilalin tam ortasına, Atatürk’ün büstü yerleştirilmiş. Öyle coşkuya kapıldım ki!*” (s. 247) vatanseverlik değeri, cümlelerden anlaşılacağı üzere Türk halkının en önemli ulusal değeri olan Atatürk ile verilmiştir. “*Gelibolu bölümünü gezerken hepimiz çok heyecanlandık. Orada Çanakkale Savaşı’ndan söz eden bir açıklama yazısı vardı.*” (s. 247) cümlede vurgulanan vatanseverlik değeri, *Canberra’da Çanakkale Savaşı*na değinilmesi ile ilişkilendirilebilir. Sevgi değeri, “*Onları beslerken duyduğum coşkuyu hiç unutamıyorum. Ekmek diliminden kopardığım parçaları kangurunun ağzına sokmaya çabalıyorum.*” (s. 246) cümlesi ile hayvanlara olan sevgisi anlaşılmaktadır. Yine saygı kök değerinin “*İşte burası da Atatürk Parkı! dedi. Hepimiz heyecanlandık. Doğruca oraya gittik. Parkın orta yerinde, hilal şeklinde bir anıt var. Bu hilalin tam ortasına, Atatürk’ün büstü yerleştirilmiş.*” (s. 247) örneklediği görülmektedir.

Tablo 8. Vatandaşlık

Metin Değerler	Haritada Bir Nokta	Yaşamaya Dair	Kalbim Rumeli'de Kaldı	İmece	F	%
Dostluk	-	-	1	1	2	7.69
Sabır	1	-	1	-	2	7.69
Saygı	-	-	2	-	2	7.69
Sorumluluk	-	1	-	-	1	3.84
Öz Denetim	1	-	-	-	1	3.84
Vatanseverlik	1	-	1	-	2	7.69
Sevgi	1	1	5	1	8	30.76
Yardımseverlik	2	-	2	4	8	30.76
Toplam	6	2	12	6	26	100.00

Tablo 8’de yer alan Vatandaşlık temasında yer alan kök değerlere bakıldığında ilgili metinlerde kök değerlerin toplam 26 kez vurgulandığı görülmektedir. Sevgi değeri 8 kez (%30.76) ve yardımseverlik değeri 8 kez (%30.76) vurgulanarak en fazla vurgulanan kök değerler olmuştur. Bunların yanı sıra kök değerlerin metinlerde kullanım sıklıklarına bakıldığında dostluk değerinin 2 kez (%7.69), öz-denetim değerinin 1 kez (%3.84), sabır değerinin 2 kez (%7.69), saygı değerinin 2 kez (%7.69), sorumluluk değerinin 1 kez (%3.84) ve vatanseverlik değerinin 2 kez (%7.69) geçtiği saptanmıştır. Yapılan inceleme neticesinde Vatandaşlık temasında geçen kök değerlere ilişkin örnek cümlelere aşağıda yer verilmiştir.

Haritada Bir Nokta adlı metninde, yardımseverlik değeri “*Bırak yahu! O adam da çalıştı. Veriver bir tane, ne olur? Kalkmış nerelerden gelmiş işte.*” (s. 254) ifadesi merhametin yansıması, “*Haritada ada görmeyeyim. İçimdeki dostluklar, sevgiler, bir karıncalanmadır başlayıverir.*” (s. 252) ifadesi adaya olan sevgiyi, sabır ve öz denetim değerleri “*Şimdi namuslu insanların arasında başım önüme eğilmiş, gülmeden, eğlenmeden, müsamaha dolu, kötülüğü göz kırpışından anlayınca cesareten canavar kesilecek bir insan hâliyle sessiz, sakın, ağzına vur lokmasını al bir hâlde balığa çıkacak, iyiliklere hasret duya duya ömrümün sonunu, burada kesik bir son nefesle bahtiyar bitirecektim.*” (s. 253) cümlelerinden çıkarılabilir. Sabır değeri “*Zararı yok hemşerim, dedi. Zararı yok. Vermesinler, istemez...*” (s. 255) cümlesinde tahammül etme, vatanseverlik değeri ise “*İşte çocukluğumun ve ilk gençliğimin haritalarındaki adalar, beni sonunda bir gün özlediğim gibi bir adaya tesadüfen bırakıverdiler...*” (s. 253) cümlesindeki gibi yurdun denizlerine ve adalarına olan özlemi sevgisi anlatılmaktadır.

Yaşamaya Dair adlı şiirde, “*Bir daha kalkmamak ihtimali de var. / Duymamak mümkün değilse de biraz erken gitmenin kederini / Biz yine de güleceğiz anlatılan Bektaşî fıkrasına / Hava yağmurlu mu, diye bakacağız pencereden...*” (s. 262) cümleleri ile yaşama olan inanç,

yaşam sevgisi; “Hava yağmurlu mu, diye bakacağız pencereden / Yahut da sabırsızlıkla bekleyeceğiz/ En son ajans haberlerini.” (s. 263) cümleleri ile sabır değeri sezdirilmektedir.

Kalbim Rumeli’de Kaldı adlı metinde, “Kırmızı beyazlı çiçeklerini, yumuşacık yapraklarını okşadıkça kendini memleketinde hissetmiş. Onları kokladıkça memleket toprağını koklamış gibi mutlu olmuş. Rumeli çiçeklenmiş kalbinde...” (s. 270) ifadesiyle memleket sevgisi, “Narin yapılı çocuğun gür ve uzun kirpikleri adama o kadar tanıdık gelir ki... Onda sevgili eşi Zehra’sını bulur âdeta!” (s. 270) ile bir adamın eşine duyduğu sevgi, “Şimdi adamın gözlerinden yaşlar akmaktadır! Özlem dolu bakışlarla çocuğa bakarken sevgiyle saçlarını okşar.” (s. 271) cümlesiyle de bir babanın evladına gösterdiği sevgi bir değer olarak vurgulanmıştır. Sabır değeri “Yıllar olmuş kocası Arif’ten haber almalı, herkes öldü gözüyle bakıyormuş ona ama Zehra’nın içinde saklı bir umut varmış yine de...” (s. 268) cümlesinde de bir kadının eşinin savaştan döneceğine olan inancıyla beklemesi şeklinde bir değer olarak işlenmiştir. “Evlerini, hayvanlarını, kaşıklarına varıncaya kadar her şeylerini paylaşmışlar onlarla.” (s. 268) cümlesiyle yardımseverlik değeri, kendine ait olanları evlerini kaybeden bir aileyle paylaşma şeklinde, “Annesinin diktığı çiçeklermiş bu sardunyalara. Hüznle yanlarına gitmiş, memleketinin toprağını derin derin koklamış, sardunya kokuyormuş toprak! Gözyaşlarını tutamamış artık! Sanki çiçekler de ağlıyormuş...” (s. 269) cümlesinden vatanseverlik değeri, vatan toprağına olan sevgisi olarak, “Tam yola çıkacakken son bir kez evini görmek istemiş Zehra Hanım. Evin yeni sahipleri Hristo ve Despina, onu güler yüzle karşılayıp odalarını gezdirmişler. İkramlarda bulunmuşlar.” (s. 269) cümlelerinde olduğu gibi saygı değeri, Zehra’nın isteğine saygı göstermeleri olarak karşımıza çıkmaktadır. “Zehra Hanım’ın evini de Hristo ve Despina adlı bir Rum çiftine vermişler. Evlerini, hayvanlarını, kaşıklarına varıncaya kadar her şeylerini paylaşmışlar onlarla.” (s. 273), “Geçimleri iyiymiş. Birbirlerinin düğünlerine gidip eğlenirlermiş.” (s. 268) cümleleriyle dostluk değeri sezdirilmiştir.

İmece adlı metinde, “Büyük bir tarlanın ekini biçilecekti. Şimdi aklımda kaldığına göre tarlanın sahibi altı aydır hastaydı. Bu imece bir yardım imecesiydi. Tarlanın ekini biçilecek, sonra harman edilecekti./Orakları çeken delikanlılar, orta yaşlılar ekine hemen giriştiler. Kızlar, kadınlar desteleri harmana hemencecik taşımaya başladılar. Yaşlılar harman yerinde kalmışlar, bir yandan konuşuyorlar, bir yandan da harmanı yapıyorlar.” (s. 281) cümlelerinde yardımseverlik değeri, Türk kültüründeki imece geleneğiyle ilişkili ve bu gelenek, zor durumda olan birine yardım etme amacı ile ortaya konmuştur. “Bir yanda delikanlılar halay çektiler. Abdal Musa, zorlu davul çalıyordu. Hösük de zurnaya çökmüştü.” (s. 281) cümleleriyle dostluk değeri, “Bir delikanlı kalenin üstünden, ta aşağıdaki Ceyhan kıyısındaki düzlükte eğlenen kızların içindeki sevgilisine ayna tutuyordu. Sonra ayna tutmayı çok gördüm. Aynanın şavkı, benim kafamda aşkla birleşti. Ne zaman ayna şavkı görsem aklıma hep renkli Hıdırellez gelir. Aşk gelir.” (s. 280) cümlelerinden sevgiliye duyulan sevgi, aşk anlamı çıkarılabilir.

Tablo 9. Kitabın Tamamında Yer Alan Kök Değerler

Değerler	1.Tema	2.Tema	3.Tema	4.Tema	5.Tema	6.Tema	7.Tema	8.Tema	F	%
Adalet	2	1	-	2	1	1	-	-	7	5.15
Dostluk	1	-	-	2	1	1	4	2	11	8.09
Dürüstlük	3	1	-	2	-	-	-	-	6	4.41
Öz-denetim	6	-	1	1	2	-	-	1	11	8.09
Sabır	-	-	2	1	1	1	1	2	8	5.88
Saygı	1	1	-	-	3	8	3	2	18	13.24
Sevgi	3	3	1	4	6	1	3	8	29	21.32
Sorumluluk	-	1	-	1	1	3	2	1	9	6.62
Vatanseverlik	-	4	-	2	8	3	5	2	24	17.65
Yardımseverlik	1	1	-	-	-	-	3	8	13	9.56
Toplam	17	12	4	15	23	18	21	26	136	100.00

Tablo10’da yer alan 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan kök değerlerin tamamına ilişkin elde edilen bulgular incelendiğinde tüm kök değerlerin 136 kez vurgulandığı sonucu elde edilmiştir. Adalet 7 kez (%5.15), Dostluk 11 kez (%8.09), Dürüstlük 6 kez (%4.41), Öz-denetim 11 kez (%8.09), Sabır 8 kez (%5.88), Saygı 18 kez (%13.24), Sevgi 29 kez (21.32), Sorumluluk 9 kez (%6.62), Vatanseverlik 24 kez (%17.65), Yardımseverlik 13 kez (%9.56) vurgulanmıştır. En fazla yer alan kök değerlerin kullanılma sıklıklarının sırasıyla; sevgi değeri 29 (%21.32), vatanseverlik 24 (%17.65) ve saygı 18 (13.24); en az kök değerlerinse dürüstlük 6 (%4.41), adalet 7 (5.15) ve sabır 8 (5.88) şeklinde olduğu görülmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Türkçe dersleri ana dili eğitiminin yanı sıra içerdiği metinlerin uygunluğu nedeniyle öğrencilere değerler eğitiminin kazandırılmasında önemli bir yere sahiptir. Türkçe ders kitabında yer alan ve dersin temelini oluşturan metinlerde yer alan deyimler, atasözleri, hikâyeler, hikâyelerin kahramanları, şiirler üzerinden bazen açık bir ifade ile bazen de dolaylı olarak değerler verilmektedir. Yapılan bu çalışmada, 2023-2024 eğitim öğretim yılında 8. sınıf düzeyinde dağıtımı yapılan MEB yayınları Türkçe ders kitabındaki metinler değerler eğitimi açısından ele alınmıştır. Yapılan doküman incelemesi, 8. sınıf Türkçe ders kitabının kök değerleri içerip içermediğini belirlemeye yöneliktir. Analizde kök değerlerin yer alma sıklığı ve çeşitliliği detaylı bir şekilde incelenmiştir. Araştırma sonucunda ders kitabında kök değerlerin tamamına yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak bu yer verme sürecinde kök değerlerin dağılımının dengeli olmadığı gözlemlenmiştir. Yapılan analizin sonuçlarına göre, 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında en sık vurgulanan beş kök değer sırasıyla şu şekildedir: sevgi

(f=29), vatanseverlik (f=25), saygı (f=18), yardımseverlik (f=12) ve dostluk (f=11). Sevgi, vatanseverlik, saygı, yardımseverlik ve dostluk değerleri oldukça belirgin bir şekilde kitapta yer alırken sabır, dürüstlük, öz denetim, adalet ve sorumluluk gibi değerlere az sayıda örnek verildiği gözlemlenmiştir. Elde edilen bir diğer bulgu da en az yer verilen kök değerlere ilişkindir. Bu kök değerlerin sırasıyla dürüstlük (f=6), adalet (f=7) ve sabır (f=8) şeklinde olduğu görülmektedir. Öksüz ve Eken'in (2019) kök değerleri incelediği çalışmada adalet değerinin en az yer verilen kök değer olduğu saptanmıştır. Belet ve Deveci'nin çalışmasında (2008) en az vurgulanan değer ise dürüstlük olup adalet kök değerine rastlanmamıştır. Dökme ve Tunçer'in (2022) sorumluluk değeri sıklıkla vurgulanan değer olurken adalet değeri en az vurgu yapılan değer olmuştur.

Elde edilen bulgulara göre, kök değerlerin 8. sınıf Türkçe ders kitabında dengeli bir biçimde dağılmadığı gözlemlenmektedir. Gül'ün (2017) 5. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerleri incelediği araştırmasında değerlerin incelen kitap çerçevesinde dengeli bir dağılıma sahip olmadığı belirlenmiştir. Coşkun ve Derse (2009) yaptığı çalışmada benzer sonuçlara ulaşmıştır. Değerler verilirken dengenin gözetilmesi, bir değer üzerinde durulurken diğerlerinin nispeten göz ardı edilmemesi gerekmektedir (Çapaoğlu ve Okur, 2015). En fazla yer verilen kök değer sevgi kök değeri olduğu belirlenmiştir. Ortaokul düzeyindeki ders kitaplarında yer alan kök değerleri inceleyen çalışmalara bakıldığında bu sonucu destekleyen bulguların olduğu görülmektedir. Eker ve Ünlü (2020) tarafından 5. sınıf Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi (DKAB) ders kitabında yer alan kök değerlerin belirlenmesine yönelik araştırmanın bulgularında kitap içeriğinde en fazla tekrar edilen kök değer sevgi kök değeri olduğu saptanmıştır. Kaşkaya ve Duman (2017) da araştırmasında sevgi kök değerinin en sık kullanılan değer olduğunu belirlemiştir. Yine Candan ve Ergen (2014), Coşkun ve Derse (2021), Çetin (2013), Yılar (2016) tarafından yapılan çalışmalarda da sevgi değerinin ders kitaplarında en sık yer alan değer olduğu tespit edilmiştir. Yaman, Taflan ve Çolak'ın (2009) yaptıkları çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarında en fazla sevgi, saygı, dostluk değerlerine vurgu yapıldığı bulunmuştur.

Alanyazına bakıldığında ders kitaplarının değerler bağlamında incelendiği çalışmalarda bazı değerlerin derinlemesine işlendiği görülürken bazı değerlere ise yüzeysel olarak yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır (Aral, 2006; Çelikipazu ve Aktaş, 2011; Doğan ve Gülüşen, 2011; Eker ve Ünlü, 2020). Değerlerin bir bütün olduğunun farkına varılması ve ders kitapları hazırlanırken dağılımın bu noktada dikkatli yapılması gerekmektedir. Coşkun ve Derse'nin (2021) araştırmasında değerler eğitimi konusunda öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan metinlerin önemli bir işleve sahip olduğunu ifade ettikleri belirlenmiştir. Ancak ders kitaplarında yer verilen değerlerin yetersiz olduğu da elde edilen bir diğer bulgudur. Ders kitaplarında yer alan değerlerin dengesiz dağılımının yanı sıra yetersiz olduğu konusu da bir başka eleştiri alanıdır. Keskin'in (2014) değerler eğitimiyle ilgili olarak öğretmenlerin

görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada ders kitaplarında değerler eğitimiyle ilgili seçilen metinlerin özensiz, içeriklerinin yetersiz ve tek boyutlu olduğu yönünde bulgular elde etmiştir. Sürücü'nün (2022) ortaokul düzeyinde eğitim veren DKAB öğretmenlerinin ders kitaplarında yer alan kök değerlere ilişkin düşüncelerini belirlemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışma sonuçlarında öğretmenlerin kök değerlerin ders kitaplarında yeteri kadar yer verilmediğini düşündüklerini saptamıştır. Arıcı ve Maden (2018) DKAB öğretim programlarında yer alan saygı değerini incelemiş ve öğretim programlarında yeteri kadar olmasına karşın bunun ders kitaplarındaki ünitelere ve kazanımlarına yansımada yetersizlik olduğunu tespit etmiştir.

Bu çalışma ve diğer çalışmalarda elde edilen bulgular birlikte değerlendirildiğinde ders kitaplarında sevgi kök değerinin en fazla yer verilen kök değer olduğu; adalet, dürüstlük gibi bazı kök değerlere yeteri kadar yer verilmediği, değerlerin ünite ve metinlerde dengeli bir dağılım göstermediği görülmektedir. Sevgi kavramının kapsadığı alanın ve alt kavramlarının fazla olması (Allah sevgisi, anne sevgisi, hayvan sevgisi, doğa sevgisi vb.) nedeniyle bunun beklenen bir sonuç olduğu yorumunda bulunulabilir. Değerler eğitimi ya da kök değerler konusunda çalışma yapacak olan araştırmacılara, ders kitabı hazırlayanlara ve konunun diğer paydaşlarına araştırma bulguları doğrultusunda aşağıdaki önerilerin verilmesi uygun bulunmuştur:

- ✓ Türkçe ders kitapları hazırlanırken kök değerlerin orantılı bir dağılımının olmasına özen gösterilmelidir.
- ✓ Ders kitaplarında yer alan değerlerin teorik olarak öğretilmesinden ziyade hayatın içinde yer alan uygulamalarla edinmelerinin sağlanmasına özen gösterilmelidir. Bu konuda öğretmenlerin rol model olduklarının farkında olmaları gerekmektedir.
- ✓ Ders kitaplarında seçilen metinlerin seçiminde değerler konusunu içermesi yönünde daha dikkatli davranılması gerekmektedir.
- ✓ Bu çalışmada doküman incelemesi kullanılmıştır. Veri analizinde ise Betimsel Analiz yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi ve öğretmen görüşlerinin birlikte kullanıldığı çalışmalar yapılabilir.
- ✓ Aynı düzeyde verilen farklı ders kitaplarında yer alan kök değerler karşılaştırmalı olarak incelenebilir.

Ders kitapları tüm düzeylerde eğitim alan öğrencilerin birincil kaynak materyalleridir. Türkçe ders kitapları ve içeriğindeki okuma metinleri öğrencilere değer aktarmak ve onlara doğru davranış modelleri sunmak amacıyla etkili bir araçtır. Ders kitapları içinde yer alan okuma metinlerinin seçiminde dikkate alınması gereken faktörler vardır. Okuma metinlerinin

seçiminde toplumun değer yargılarına ve öğretim programlarında belirtilen değerlere uygun olmasına dikkat etmek gerekmektedir. Sonuç olarak, özellikle Türkçe dersi için kullanılacak ders kitaplarının içeriğinin öğrencilere toplumsal ve evrensel değerleri aktaracak, karakter gelişimlerini sağlayacak ve toplumsal ve evrensel sorumluluk anlayışını güçlendirecek şekilde hazırlanması gerekmektedir.

Kaynakça

- Aral, D. (2008). *Millî Eğitim Bakanlığı'nun hazırladığı 6. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan değerler üzerine bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Arıcı, İ. ve Maden, K. (2018). İlköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi öğretim programında saygı değeri. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 22(1), 237-256.
- Bauman, Z. (2013). *The individualized society*. New Jersey: John Wiley & Sons.
- Beck, C. (1990). *Better schools: A values perspective*. London: Falmer Press, Taylor & Francis. <https://doi.org/10.2307/1495152>
- Belet, D. ve Deveci, H. (2008). *Türkçe ders kitaplarının değerler bakımından incelenmesi*. VII. Ulusal Sınıf Öğretmenliği Sempozyumu: 2-4 Mayıs Çanakkale: Bildiriler. Çanak-kale: Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Candan, D. G. ve Ergen, G. (2014). 3. sınıf hayat bilgisi ders kitaplarının temel evrensel değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 134-161.
- Ceyhan, E. ve Yiğit, B. (2005). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (3. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Coşkun, H. ve Derse, G. E. (2021). Türkçe ders kitabındaki metinlerin değerler eğitimi açısından incelenmesi ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 19(41), 9-35. <https://doi.org/10.34234/ded.738543>
- Creswell, J. W. (2013). *Nitel araştırma yöntemleri* (M. Büttün ve S. B. Demir, Çev. Ed.). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çalık, M. ve Sözbilir, M. (2014). İçerik analizinin parametreleri. *Eğitim ve Bilim Dergisi*, 39(174), 33-38. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3412>
- Çankırlı, A. (2015). *Ailede ve okulda değerler eğitimi*. İstanbul: Zafer Basın Yayın.
- Çapaoğlu, E. ve Okur, A. (2015). Ortaokul Türkçe 8. sınıf ders kitaplarındaki şiirlerde yer alan değerler. *Sakarya University Journal of Education*, 5(3), 90-104. <https://doi.org/10.19126/suje.53194>
- Çelikpazu, E. ve Aktaş, E. (2011). MEB 6, 7 ve 8. sınıf ders kitaplarında yer alan metinlerin değer iletimi açısından incelenmesi. *Turkish Studies*, 6(2), 413-424.
- Çetin, M. (2013). Din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde eleştirel düşünme öğretimi. *Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(4), 137-168.
- Deniz, K. ve Karagöl, E. (2018). Değerler eğitimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Karaelmas Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 244-255.
- Doğan, B. ve Gülüşen, A. (2011). Türkçe ders kitaplarındaki (6-8) metinlerin değerler bakımından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(2), 75-102
- Doğan, M. (2018). Ergenlerin değer yönelimleri ve değer yönelimlerinin internet bağımlılığıyla ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(10), 263-285. <https://doi.org/10.20860/ijoses.475240>
- Dökme, K. ve Tunçer, B. K. (2022). İlkokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinlerin değerler yönünden incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi*, 51(235), 2085-2106. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.880197>
- Eker, C. ve Ünlü, S. (2021). Din kültürü ve ahlak bilgisi ders kitabının kök değerleri içermesi bakımından incelenmesi. *The Journal of International Educational Sciences*, 7(25), 71-88. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.47190>
- Erickson, F. (1987). Transformation and school success: The politics and culture of educational achievement. *Anthropology & Education Quarterly*, 18(4), 335-356. <https://doi.org/10.1525/aeq.1987.18.4.04x0023w>

- Gereken, H. (2018). *5. sınıf Türkçe ders kitabındaki atasözlerinin değerler eğitimi açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Girmen, P. (2013). Türkçe eğitiminde atasözleri ve değer eğitimi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(25), 117-142.
- Gül, M. (2017). Türkçe ders kitabındaki metinlerin (5. sınıf) değerler eğitimi yaklaşımıyla incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 1(1), 59-78. <https://doi.org/10.32433/eje.344692>
- Gül, R. (2013). *Bir değer eğitimi olarak ilköğretim döneminde doğruluk eğitimi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hitit Üniversitesi, Çorum.
- Gülmüş, R. (2015). *İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersi tarih konularında değer öğretimine ilişkin sınıf öğretmeni görüşleri* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Halstead, J. M. ve Taylor, M. J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Husserl, E. (2003). *Fenomenoloji üzerine beş ders*. (H. Tepe, Çev.). Ankara: Bilim ve Sanat Yayınevi.
- Kâhya, A. (2018). *Ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki etkinliklerin değerler eğitimi bakımından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uşak Üniversitesi, Uşak.
- Kaşkaya, A. ve Duran, T. (2017). İlkokul Türkçe ders kitaplarının değer aktarımı açısından incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 417- 441. <https://doi.org/10.24315/trkefd.303978>
- Kayhan, E., Bağcı, Ö. ve Erişen, Y. (2019). Values education at sibyan schools and pre-school's curriculum Sibyan mektepleri ile okul öncesi öğretim programlarında değerler eğitimi. *Elementary Education Online*, 18(3), 990-1003. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.609612>
- Kaygana, M., Yapıcı, Ş. ve Aytan, T. (2013). Türkçe ders kitaplarında değer eğitimi. *International Journal of Social Science*, 6(7), 657-669. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS1619>
- Kenan, S. (2009). Modern eğitimde kaybolan nokta: Değerler eğitimi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 9(1), 259-295.
- Keskin, Y. (2014). Din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenlerine göre değer eğitimi ve DKAB derslerinin zorunluluğu (Samsun Örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 44(203), 225-249.
- Kıroğlu, K. (2008). Bir meslek olarak öğretmenlik. Ö. Demirel ve Z. Kaya (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* içinde (ss. 344-372). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Kluckhohn, C. (1951). Values and value-orientations in the theory of action: An exploration in definition and classification. In *Toward a general theory of action* (pp. 388-433). Harvard University Press. <https://doi.org/10.4159/harvard.9780674863507.c8>
- Köylü, M. (2010). Değerler eğitiminde ailenin fonksiyonu. *Aile ve Eğitim*, 227-260.
- Küçüköğlü, A., Albayrak, F. ve Serin, N. (2020). Değerler eğitimi bağlamında Türkçe dersi: program ve ders kitaplarının karşılaştırmalı incelenmesi. *Ana Dili Eğitim Dergisi*, 8(4), 1499-1518. <https://doi.org/10.16916/aded.797893>
- MEB (2018). *Türkçe dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- Mertkan, Ş. (2015). *Karma araştırma tasarımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Miçoğulları, M. (2021). 8. sınıf Türkçe ders kitabında (2019) yansıtılan kök değerler. *Uluslararası Türkçe Öğretimi Araştırmaları Dergisi (UTÖAD)*, 1(2), 104-127. <http://dx.doi.org/10.47834/utoad.10>
- Öksüz, H. İ. ve Eken, N. T. (2019). İlkokul (1-4) Türkçe ders kitaplarındaki hikâye edici metinlerin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler bakımından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(2), 384-401. <https://doi.org/10.16916/aded.543009>

- Öntaş, T. (2016). İdeolojinin kültürel yorumu olarak değerler ve bir değerler ideolojisi olarak muhafazakârlık. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(31), 159-185.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. M. Bütün ve S. B. Demir (Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Pless, N. ve Maak, T. (2004). Building an inclusive diversity culture: Principles, processes and practice. *Journal of Business Ethics*, 54, 129-147. <https://www.jstor.org/stable/25123332>
- Rokeach, M. (1973). *The nature of human values*. Florence: Free press. <http://hdl.handle.net/10822/764490>
- Rosebrough, T. R. ve Leverett, R. G. (2010). *Transformational teaching in the information age: Making why and how we teach relevant to students*. ASCD. <https://eric.ed.gov/?id=ED516420>
- Sallabaş, M. E. ve Dağ, M. (2020). Türkçe öğretim programlarına değerler eğitimi yönünden karşılaştırmalı bir bakış. *İhya Uluslararası İslam Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 538-551.
- Sarıçam, H. ve Biçer, B. (2015). Affedicilik üzerinde ahlaki değer ve öz-anlayışın açıklayıcı rolü. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 109-122.
- Sarıkaya, B. (2023). *Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinlerinde yer alan kök değerler: Türkçe 5. sınıf ders kitabı örneği*. Tam Metin Bildiri. AICHSS International Conference on Humanity and Social Sciences. 10-12 Kasım 2023. Muş. s. 18-28.
- Sarıkaya, B. ve Yavuz, E. (2023). Ortaokul Türkçe ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 209-224. <https://doi.org/10.48066/kusob.1395001>
- Sönmez, B. (2007). İnanç, değer ve şiddet. *Kocaeli Üniversitesi Uluslararası Felsefe*, 1-12. <https://scholar.google.com.tr/scholar?oi=bibs&hl=tr&cluster=3340555432916805655>
- Sürücü, T. (2022). *Din kültürü ve ahlak bilgisi dersi öğretim programı ve ders kitaplarının kök değerler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas.
- Şahin, N. (2015). *İlkokul 4. sınıf Türkçe ders kitabı metinlerinin kültürel değerler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış doktora tezi). Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Tarakçı, R. ve Kalenderoğlu, İ. (2022). Kök değerler açısından ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki öyküleyici metinler. *International Journal of Education and New Approaches*, 5(1), 139-157. <https://doi.org/10.52974/jena.1133254>
- Topal, Y. (2019). Değerler eğitimi ve on kök değer. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.543521>
- Ulusoy, K. ve Dilmaç, B. (2015). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem A Akademi.
- Yaman, H., Taflan, S. ve Çolak, S. (2009). İlköğretim ikinci kademe Türkçe ders kitaplarında yer alan değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 7, 107-120.
- Yarbel, D. (2022). *5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin on kök değere göre incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Erzincan.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitimine genel bir bakış. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, (19), 499-522.
- Yılar, R. (2016). İlettiği değerler açısından ilkök Türkçe ders kitaplarındaki metinler üzerinde incelemeler. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 490-506.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorulmaz, B. (2017). *Ailede değerler eğitimi*. İstanbul: Erkam Yayıncılık.

An Examination of the 8th Grade Turkish Studies Textbook in Terms of Root Values

Extended Abstract

Introduction

Values education; it is the process of transferring national and universal values accepted by society to individuals through in-class and extra-curricular activities within a planned program through schools, supported by family, environment and media organizations. Values education, which plays a fundamental role in creating the identities of societies and individuals, has made the phenomenon of values in society one of the priority topics of academic circles. Values education is constantly finding a wider place in educational purposes and is gaining more and more importance over time. With the arrangements made in the curriculum, values are included under the title of “root values” in the curriculum. In root values curriculum; justice, self-control, friendship, patience, helpfulness, respect, love, patriotism, honesty and responsibility. Through the texts in Turkish textbooks, students learn, reinforce and internalize the root values of patriotism, equality, helpfulness, respect, nature awareness, self-control, love, responsibility, justice and tolerance determined by the Ministry of Education and integrate these values into their behaviors in their daily lives. A healthy personality development is possible through the process of acquiring these values. Individuals with these values can understand their own desires, know themselves and the society they live in, establish healthy communication with other individuals in the society, protect and develop the values of the society and pass them on to future generations. An in-depth investigation of the usage of values in Turkish textbooks is only possible through qualitative studies. The purpose of this study; the aim of this study is to determine the frequency distribution of the root values in the 8th grade Turkish textbook, which has been approved to be used in schools for five years starting from 2018, according to units and texts, and to make a judgment about the book in general.

Method

This research was carried out by document review method in accordance with its objectives. For the purposes of the research, the 8th grade Turkish textbook prepared by the Ministry of Education publications, which was decided to be used for five years starting from 2018, was downloaded as a pdf from the online environment for review. Since the research aims to examine the texts on the basis of their root values, the criterion sampling method was used and the relevant textbook was analyzed in accordance with this sampling. The content

analysis of the textbook was carried out using the descriptive analysis technique. The texts in the textbook were examined by the researchers one by one on the basis of root values, and the findings were first recorded in an Excel table, and then the percentage and frequency rates of these findings recorded in the table were determined. Sentences containing the relevant root value in the texts were determined separately to ensure provability and transferability. After a review period of more than three weeks, the findings obtained by the two researchers were combined. Compatible and incompatible findings were determined, and then a joint study was conducted on the incompatible findings. After this stage, the relevant findings were examined by the Turkish course expert in order to ensure validity and reliability. Necessary arrangements were made as a result of the examination carried out by the expert on the determination of the relevant root values in the context of the text. Finally, the findings were compiled into tables and explanations were added to the tables. After the explanations in the tables, examples of sentences containing root values are given in quotation marks.

Findings

As a result of the research, it was determined that all root values were included in the textbook. However, it was observed that the distribution of root values was not balanced in this allocation process. According to the results of the analysis, the five most frequently emphasized root values in the 8th grade Turkish textbooks are as follows: love ($f = 29$), patriotism ($f = 25$), respect ($f = 18$), helpfulness ($f = 12$) and friendship ($f = 11$). While the values of love, patriotism, respect, helpfulness and friendship are clearly present in the book; It has been observed that few examples are given of values such as patience, honesty, self-control, justice and responsibility.

Results and Conclusion

When the findings obtained from this study and other studies are evaluated together, it is seen that the theme of love is the most frequently included root value in textbooks; It is seen that some root values are not included enough and the values do not show a balanced distribution in the units and texts. It can be interpreted that this is an expected result because the theme of love has many areas and sub-concepts covered by the concept (love of God, love of mother, love of animals, love of nature, etc.). From now on, it was deemed appropriate to give the following suggestions to researchers who will work on values education or root values, textbook preparers and other stakeholders of the subject, in line with the research findings:

- ✓ While preparing Turkish textbooks, care should be taken to ensure a proportional distribution of root values.
- ✓ This study was conducted for the 8th grade Turkish textbook. Studies can be conducted that consider the 5th, 6th, 7th and 8th grade levels of secondary school together.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 29 / Yaz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 29 / Summer 2024

Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Investigation of the Lifelong Learning Dispositions and Digital Literacy Levels of School Administrators

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Mustafa ALPSÜLÜN
Hasan Celal BALIKÇI

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi

Mustafa ALPSÜLÜN¹

Hasan Celal BALIKÇI²

DOI: 10.58689/eibd.1415279

Öz: Bu çalışmanın amacı okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Çalışmanın örneklemini Şanlıurfa'nın Siverek ilçesinde görev yapan 228 okul yöneticisi oluşturmaktadır. İlişkisel tarama yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen çalışmada, veriler kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle toplanmıştır. Araştırma verileri bağımsız örneklemler t-testi, tek yönlü varyans analizi ve Pearson Momentum Korelasyon katsayısı ile analiz edilmiştir. Ulaşılan sonuçlar incelendiğinde ise; kadınların lehine anlamlı bir yaşam boyu öğrenme eğilimi bulunmuştur. Ayrıca, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında doğrusal yönde pozitif bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesine ve eğitim politikalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.

Anahtar kelimeler: Okul yöneticileri, yaşam boyu öğrenme, dijital okuryazarlık

Geliş Tarihi: 05.01.2024; Kabul Tarihi: 09.04.2024

Kaynakça Gösterimi: Alpsülün, M & Balıkçı, H. C. (2024). Okul Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Dijital Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29), 131-154

1 Öğr. Gör., Harran Üniversitesi, Siverek Meslek Yüksekokulu e-posta:musalp@harran.edu.tr. ORCID: 0000-0003-2928-218X

2 Öğr. Gör. Dr., Harran Üniversitesi, Siverek Meslek Yüksekokulu e-posta:hcelal@harran.edu.tr, ORCID: 0000-0002-1539-1863

Giriş

İçinde bulunduğumuz dijital çağ sürekli bir gelişim içerisinde. Bu gelişim süreci sadece belirli bir alanla sınırlı kalmayıp, yaşamın her alanını önemli ölçüde etkilemiştir. Bu durum, bireylerin uzmanlık alanlarıyla ilgili kendilerini sürekli güncellemelerini zorunlu kılmaktadır (Ober, 2020). Öte yandan, mühendislik, tıp, hukuk, ticaret ve bilgi teknolojileri gibi dijitalleşmenin en hızlı geliştiği alanlarda, bilgi ve iletişim teknolojilerindeki ilerlemeler, sürekli eğitim ihtiyacını vurgulamaktadır (Dunlap, 2023). Sürekli eğitim ihtiyacı ise yaşam boyu öğrenme kavramını ortaya çıkarmıştır. Bu kavram, sürekli bir yenilenme, zamanla yarışma ve zamanın ötesine geçme arzusunu içerir (Diker Coşkun ve Demirel, 2012). Bu arzu, yalnızca bireylerin gelişime açık olmaları ve öğrenmeye istekli olmalarıyla mümkündür. Bu istek, bireylerin değişen dünya koşullarına uyum sağlamalarını ve sürekli gelişen bir toplumda rekabetçi kalabilmeleri için gerekli beceri ve yetkinlikleri kazanmalarını sağlar. Bu süreç, okul öncesi eğitimden yetişkinlik dönemine kadar olan eğitimi ve öğrenmeyi içerir ve bireyin tüm yaşamını kapsar (Demirel, 2009). Yaşam boyu öğrenme, sadece resmi eğitim ortamlarıyla sınırlı kalmayıp, resmi ve resmi olmayan öğrenme deneyimlerini de içermektedir. Yaşam boyu öğrenme, geniş bir kapsama alanına sahiptir ve bireylerin ve toplumun hızla değişen ihtiyaçlarına uyum sağlayarak rekabetçi kalabilmeleri için gerekli becerileri kazanmaları açısından büyük önem taşımaktadır (Jarvis, 2007).

Hızla değişen dünyaya uyum sağlamak için gerekli olan yaşam boyu öğrenme sadece öğrenenler için değil, eğitim alanındaki eğitimciler ve yöneticiler için de gereklidir. Eğitimciler ve yöneticiler, öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamak ve öğrenme çıktılarını geliştirmek amacıyla teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmek için dijital okuryazarlık (DO) becerilerini sürekli olarak güncellemelidir. Eğitimciler, yaşam boyu öğrenme sayesinde değişimleri hızla kavrayabilir, hak ve sorumluluklarını daha etkin bir şekilde yerine getirebilir ve edindikleri bilgiyi pratikte kullanabilirler. Bu durum, eğitimcilerin uzmanlık alanlarındaki değişimlere hızlı bir şekilde uyum sağlamalarına yardımcı olmaktadır (Duță ve Rafailă, 2014). Eğitimcilerin ve yöneticilerin, eğitimde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve öğrencilerin gelişen ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için dijital okuryazarlık becerilerini yaşam boyu öğrenme yoluyla sürekli güncellemeleri gerekmektedir (Alakrash ve Abdul Razak, 2021).

Eğitimcilerin, okul yöneticilerinin ve diğer meslek gruplarının yaşanan hızlı gelişmelere yaşam boyu öğrenme yolu ile uyum sağlayabilmelerinde dijital okuryazarlık kavramı öne çıkmaktadır. Bu nedenle, dijital okuryazarlık yaşam boyu öğrenmenin önemli bir tamamlayıcısı olmuştur. Özellikle eğitim ortamlarında, dijital okuryazarlık modern çağda oldukça önemli bir beceri haline gelmiştir (Lankshear ve Knobel, 2006). Dijital okuryazarlık, bireylerin eğitim dahil olmak üzere çeşitli bağlamlarda teknolojiyi ve dijital cihazları etkili ve

verimli bir şekilde kullanma becerisini ifade eder (Amnie vd., 2021). Bu okuryazarlık, bilgide gezinme ve eleştirel değerlendirme yapabilmeyi, çevrimiçi iletişim ve iş birliği kurabilmeyi ve öğrenme ve mesleki gelişim için dijital araçları kullanabilmeyi içerir (Jacobs ve Castek, 2022). Eğitimcilerin ve yöneticilerin, eğitimde teknolojiyi etkin bir şekilde kullanabilmeleri ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılayabilmeleri için yaşam boyu öğrenme yoluyla dijital okuryazarlık becerilerini sürekli güncellemeleri gerekmektedir.

Dijital platformlarda gezinme ve dijital kaynakları kullanma becerisi, okullarda etkili liderlik ve karar alma süreçleri için elzemdir. Ayrıca, dijital okuryazarlık ve yaşam boyu öğrenme eğilimleri (YBÖE) arasındaki ilişki, özellikle eğitimciler bağlamında son zamanlarda yapılan araştırmalara konu olmuştur (Sulak, Çetinkaya ve Çapanoğlu, 2022). Bu ilişkiyi anlamak, okul yöneticilerine yönelik etkili mesleki gelişim programları geliştirmek için hayati önem taşımaktadır. Öğretmenler ve öğrenciler arasında DO ve YBÖE üzerine mevcut araştırmalar olsa da (Aslıtürk ve Ekşioğlu, 2020; Şentürk ve Baş, 2021), okul yöneticilerine odaklanan kapsamlı çalışmalar bulunmamaktadır. Ancak, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlıklarının ve teknolojiyi öğretim uygulamalarına etkili bir şekilde entegre etme becerilerinin önemi üzerinde durulmaktadır (Musid vd., 2022). Genel olarak, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeylerine ilişkin yapılan araştırmalar, rollerinin önemini vurgulayarak dijital liderler olarak ön plana çıkmakta ve dijital okuryazarlık becerilerini geliştirmek için sürekli mesleki gelişim ihtiyacını vurgulamaktadır (Karakose, Polat ve Papadakis, 2021). Eğitim ortamının şekillendirilmesindeki önemli rolleri göz önüne alındığında, DO düzeylerini ve YBÖE'yi anlamak çok önemlidir. Elde edilecek bulgular, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlıklarını artırmayı ve eğitim kurumlarında yaşam boyu öğrenme kültürünü teşvik etmeyi amaçlayan özel mesleki gelişim programlarının geliştirilmesini sağlayabilir. Bu durum, okullarda etkili yöneticiliği ve yeniliği teşvik etme hedefiyle uyumludur (Kılınç ve Uzun, 2020). Bu nedenle, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini ve dijital okuryazarlık düzeylerini araştırmak, yeni eğitim teknolojilerine uyum sağlamaya ve hızla değişen bir eğitim ortamında öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılayamadıklarını anlamak açısından son derece önemlidir. Bu sayede eğitimciler ve yöneticiler bilgi ve becerilerindeki eksiklikleri tespit edebilir ve DO düzeylerini geliştirmek için gerekli adımları atabilirler.

Bu bağlamda, bu çalışma, okul yöneticilerinin yeni eğitim teknolojilerine uyum sağlamaya ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılamaya hazır olup olmadıklarını değerlendirmek amacıyla YBÖE ve DO düzeylerini araştırmayı hedeflemektedir. Bu araştırma, okul yöneticileri arasındaki mesleki gelişimin mevcut durumu hakkında değerli içgörüler elde edilmesine ve iyileştirme alanlarının belirlenmesine olanak tanıyacaktır. Ayrıca, bu çalışma, okul yöneticileri arasında YBÖE ile DO düzeyleri arasındaki ilişkiyi anlamayı hedeflemektedir. Bu faktörlerin incelenmesi sonucunda, okul yöneticilerinin YBÖE ve DO becerilerini geliştirmelerine yardımcı olacak öneriler ve stratejiler geliştirilebilir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmanın odak noktası, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık arasındaki ilişkiyi belirli değişkenler bağlamında analiz etmektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma soruları üzerinde durulmuştur:

1. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri nedir?
2. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri;
 - a) Cinsiyetlerine,
 - b) Okul Konumlarına,
 - c) Öğrenim Düzeylerine,
 - d) Yöneticilik Sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?
3. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Çalışmanın bu bölümünde araştırma modeli, evren ve örnekleme, veri toplama araçları ve verilerin analizi hakkında bilgi verilmektedir.

Araştırma modeli

Bu çalışmada, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi amaçlandığından, nicel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırma kapsamında iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koyabilmek için tarama modeli desenlerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, araştırma yöntemleri içerisinde yer alan ve değişkenler arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla kullanılan bir modeldir. Bu model, mevcut durumun belirlenmesi, değişkenler arası ilişkilerin ve farkların tespit edilmesi için tasarlanmıştır (Creswell, 2016).

Evren ve örneklem

Çalışmanın evrenini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Şanlıurfa'nın Siverek ilçesindeki devlet okullarında görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Evren, toplamda 554 okul

yöneticisinden oluşmaktadır. Araştırma için belirlenen ± 5 hata payı ve %95 güven düzeyi dikkate alınarak örnek büyüklüğü 228 kişi olarak belirlenmiştir. Örneklem seçiminde, kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, araştırmacının zaman veya bütçe gibi kısıtlamalar nedeniyle diğer örnekleme yöntemlerini kullanmadığı durumlarda tercih edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). 228 okul yöneticisi, anaokulu, ilkokul, ortaokul ve ortaöğretim düzeylerinden seçilmiş ve çalışmaya dahil edilmiştir. Katılımcı grubun demografik özellikleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Okul Yöneticilerinin Demografik Özellikleri

Değişken	Gruplar	f	%
Cinsiyet	Kadın	23	10
	Erkek	205	90
Öğrenim Düzeyi	Ön Lisans	1	1
	Lisans	169	74
	Yüksek Lisans	56	24
	Doktora	2	1
Yöneticilik Süresi	1-5 yıl	111	49
	6-10 yıl	52	22
	11-15 yıl	44	19
	16-20 yıl	13	6
	26 yıl üstü	8	4
Okul Konumu	Merkez	150	65
	Kırsal	78	35

Okul yöneticilerinin büyük oranda erkek olması ve kadınların yöneticiliğe geleneksel, sosyal ve kültürel durumlardan dolayı yönelmemelerinin etkisi (Can, 2010) Tablo 1’de görülmektedir. Bu verilere göre, araştırmaya katılan 228 okul yöneticisinin %90’ı erkek (n = 205), öğrenim düzeylerine göre ise %74 lisans mezunu (n = 169) olarak belirlenmiştir. Katılımcıların %65’i şehir merkezinde görev yapmakta (n = 150) olup, araştırmaya katılanların %49’u 1 ila 5 yıl arasında yöneticilik deneyimine (n = 111) sahiptir.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada kullanılan veriler, kişisel bilgi formu, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçekleri ile toplanmıştır. Ölçeklere ilişkin bilgiler aşağıda sırasıyla sunulmuştur.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri Ölçeği, Diker Coşkun (2009) tarafından geliştirilmiş ve toplamda 27 madde içermektedir. Ölçek, “güdülenme, sebat, öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu” olmak üzere 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Katılımcılar, maddeleri 6’lı Likert derecelendirme türünde değerlendirmişlerdir (“Hiç Uymuyor [1], Kısmen Uymuyor [2], Çok Az Uymuyor [3], Çok Az Uyuyor [4], Kısmen Uyuyor [5], Çok

Uyuyor [6]). “Öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk ve merak yoksunluğu” alt boyutları maddelerinin değerlendirilmesinde ters puanlama kullanılmıştır. Ölçeğin toplam puan aralığı 27 ile 162’dir. Cronbach alfa katsayıları, ölçeğin geneli için .92 olup, alt boyutları için sırasıyla .79, .83, .94, .85 olarak hesaplanmıştır.

Dijital Okuryazarlık Ölçeği, Ng (2012) tarafından geliştirilmiş, Hamutoğlu vd. (2017) tarafından Türk dili ve kültürüne uyarlaması yapılmıştır. Ancak bu çalışmada ölçeğin bazı maddelerin hatalı raporlandığının tespit edilmesiyle revize edilen (Hamutoğlu vd., 2021) düzeltilmiş versiyonu kullanılmıştır. Toplamda 17 madde içeren bu ölçek, “tutum, teknik, bilişsel ve sosyal” olmak üzere 4 faktörü ölçmektedir. Ölçek 5’li Likert tipinde olup katılımcılar, değerlendirme için “Kesinlikle Katılmıyorum [1]” ile “Kesinlikle Katılıyorum [5]” arasında bir seçim yapmıştır. Ölçeğin toplam Cronbach Alfa iç Katsayısı .98’dir ve alt boyutları için güvenilirlik katsayıları sırasıyla .89, .90, .87, .79 olarak hesaplanmıştır.

Verilerin analizi

Çalışmanın verileri SPSS 22.0 paket programı kullanılarak incelenmiştir. Katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları betimsel istatistik teknikleri kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde kullanılacak testin belirlenmesine karar verilmeden önce, ölçeklerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir.

Tablo 2. Normal Dağılım ile İlgili Betimsel Veriler

	N	Ortalama	Medyan	Mod	Çarpıklık	Basıklık
Yaşam Boyu Öğrenme Eğitimleri	228	4.59	4.85	4.93	-.79	-.60
Dijital Okuryazarlık	228	4.07	4.29	5.00	-.50	1.29

Tablo 2’de, araştırma değişkenleri olan YBÖE ve DO ölçek verilerinin normal dağılımı hakkında bilgi verilmektedir. Her iki ölçeğin de çarpıklık ve basıklık değerleri, Tabachnick, Fidell ve Ullman (2013) tarafından belirtilen “-1.5 ile +1.5” aralığında veya George ve Mallery (2010) tarafından belirtilen “-2” ile “+2” aralığında bir değer aldığı için ölçeklerdeki dağılımın normal olduğu sonucuna varılmıştır. Ayrıca merkezi eğilim ölçülerinin birbirine yakın değerler alması da ölçek verilerinin normal dağılımı hakkında bilgi vermektedir (Busu, 2019). Tablo 2’de de görüldüğü üzere merkezi eğilim ölçüleri birbirine yakın değerler almıştır. Bu nedenle, verilerin analizinde parametrik testlerin kullanılmasının uygun olduğu söylenebilir.

Verilerin analizinde araştırma sorularına ilişkin frekans, aritmetik ortalama ve standart sapma değerlerine yer verilmiştir. İki grup arasındaki karşılaştırmalarda bağımsız örneklemeler için t-testi ve üç ya da daha fazla grup arasındaki karşılaştırmalarda ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. İki ölçek arasındaki ilişkinin varlığını incelemek için Pearson Momentum Korelasyon katsayısından yararlanılmıştır.

Etik Onay: Bu araştırma için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 19.10.2023 tarih ve 2023/161 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık Ölçekleri aracılığıyla toplanan verilerin analizine ait bulgulara yer verilmektedir. Elde edilen bulgular, araştırmanın amacı doğrultusunda ele alınan üç araştırma sorusu bağlamında sunulmaktadır.

Araştırmanın birinci araştırma sorusu “Okul yöneticilerinin YBÖE’leri ve DO düzeyleri nedir?” şeklinde belirtilmektedir. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve dijital okuryazarlıklarına ilişkin betimsel istatistikler Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. YBÖE ve DO Ölçekleri ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel İstatistikler

Ölçek	N	\bar{X}	SS
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	228	4.59	.72
Alt Boyut			
Güdülenme	228	5.36	.92
Sebat	228	4.99	.93
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	228	3.26	.98
Merak Yoksunluğu	228	4.69	1.45
Dijital Okuryazarlık	228	4.07	.88
Alt Boyut			
Tutum	228	4.33	.91
Teknik	228	3.99	.93
Bilişsel	228	3.88	1.07
Sosyal	228	3.66	1.10

Tablo 3’e göre okul yöneticilerinin YBÖE’den ve DO’dan aldıkları ortalama puan sırasıyla $\bar{X}=4.59$ ve $\bar{X}=4.07$ olarak belirlenmiştir. Bu bulgu, okul yöneticilerinin genel YBÖE ve DO düzeylerinin yüksek olduğunu göstermektedir. Alt boyutlara bakıldığında, YBÖE’nin öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk boyutu haricinde diğer tüm boyutlarda yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. DO ise kısmen yüksek bir düzeyde bulunmaktadır.

Araştırmanın ikinci araştırma sorusu “Okul yöneticilerinin YBÖE’leri ve DO düzeyleri; cinsiyetlerine, okul konumlarına, öğrenim düzeylerine, yöneticilik sürelerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmakta mıdır?” şeklinde belirtilmektedir. Okul yöneticilerinin cinsiyet değişkenine ilişkin ölçek puanları arasında anlamlı bir farkın olup olmadığı bağımsız örneklem t testi ile incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Okul Yöneticilerinin Cinsiyet Değişkenine İlişkin YBÖE ve DO Ölçekleri ve Alt Boyutlarına Ait t-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	Sd	t	P
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Kadın	23	5.00	.47	226	2.93	0.00*
	Erkek	205	4.54	.73			
Alt Boyut							
Güdülenme	Kadın	23	5.62	.79	226	1.41	0.15
	Erkek	205	5.33	.93			
Sebat	Kadın	23	5.22	.85	226	1.22	0.22
	Erkek	205	4.97	.94			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Kadın	23	3.56	.45	226	1.57	0.11
	Erkek	205	3.22	1.0			
Merak Yoksunluğu	Kadın	23	5.42	.56	226	2.53	0.01*
	Erkek	205	4.61	1.5			
Dijital Okuryazarlık	Kadın	23	4.11	.79	226	0.21	0.82
	Erkek	205	4.07	.89			
Alt Boyut							
Tutum	Kadın	23	4.36	.82	226	0.16	0.87
	Erkek	205	4.32	.92			
Teknik	Kadın	23	3.97	.87	226	-0.10	0.91
	Erkek	205	3.99	.94			
Bilişsel	Kadın	23	4.06	.88	226	0.84	0.40
	Erkek	205	3.86	1.0			
Sosyal	Kadın	23	3.76	1.0	226	0.45	0.65
	Erkek	205	3.65	1.1			

Tablo 4'e, göre, cinsiyet değişkenine bağlı olarak okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ($t_{(226)} = 2.93$; $p < .05$) ve merak yoksunluğu alt boyutunda ($t_{(226)} = 2.53$; $p < .05$) anlamlı farklar tespit edilmiştir. Kadın okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ortalaması erkeklerden daha yüksektir, aynı şekilde merak yoksunluğu ortalaması da kadınların lehinedir. Ancak, diğer ölçekler ve alt boyutlar açısından cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark gözlenmemiştir ($p > .05$). Tablo 5'te, okul yöneticilerinin okul konumu değişkenine göre YBÖE ve DO ölçeklerinin ve alt boyutlarının t-testi bulguları yer almaktadır.

Tablo 5. Okul Yöneticilerinin Okul Konumu Değişkenine Göre YBÖE ve DO Ölçekleri ve Alt Boyutlarına Ait t-Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Konumu	N	\bar{X}	ss	Sd	t	P
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Merkez	150	4.55	.76	226	-1.17	0.24
	Kırsal	78	4.67	.65			
Alt Boyut							
Güdülenme	Merkez	150	5.40	.74	226	0.78	0.43
	Kırsal	78	5.29	.68			
Sebat	Merkez	150	5.04	.85	226	1.11	0.26
	Kırsal	78	4.90	.70			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Merkez	150	3.16	.98	226	-1.97	0.05
	Kırsal	78	3.43	.79			
Merak Yoksunluğu	Merkez	150	4.58	.87	226	-1.70	0.09
	Kırsal	78	4.92	.73			
Dijital Okuryazarlık	Merkez	150	3.99	.97	226	-2.07	0.03*
	Kırsal	78	4.24	.64			
Alt Boyut							
Tutum	Merkez	150	4.23	1.00	226	-2.17	0.03*
	Kırsal	78	4.51	.67			
Teknik	Merkez	150	3.91	1.02	226	-1.63	0.10
	Kırsal	78	4.13	.71			
Bilişsel	Merkez	150	3.80	1.18	226	-1.55	0.12
	Kırsal	78	4.03	.812			
Sosyal	Merkez	150	3.55	1.20	226	-2.14	0.03*
	Kırsal	78	3.87	.84			

Tablo 5'e göre, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları açısından merkezde ve kırsal alanda görev yapan yöneticiler arasında anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > .05$). Ancak, Dijital Okuryazarlık düzeyi ile alt boyutları olan tutum ve sosyal boyutlarına bakıldığında, merkezde görev yapan yöneticiler ile kırsal alanda görev yapan yöneticiler arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar bulunmuştur ($p < .05$). Örneğin, tutum alt boyutunda, merkezde görev yapan yöneticilerin ortalama puanı kırsal alandakilere göre daha düşüktür ve bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($t_{(226)} = -2.17, p < .05$). Benzer şekilde, dijital okuryazarlık ve sosyal alt boyutlarında da merkezde görev yapan yöneticilerin ortalama puanları kırsal alandakilere göre daha düşüktür ve bu farklar istatistiksel olarak anlamlıdır (sırasıyla $t_{(226)} = -2.07, p < .05$ ve $t_{(226)} = -2.14, p < .05$). Bu bulgular, okul konumunun özellikle dijital okuryazarlık, tutum ve sosyal ilişkiler açısından yöneticilerin algıları üzerinde farklı etkilere sahip olduğunu göstermektedir. Tablo 6'da okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre YBÖE ve DO ölçeklerinin ve alt boyutlarına ait ANOVA bulguları yer almaktadır.

Tablo 6. Okul Yöneticilerinin Öğrenim Düzeyi Değişkenine Göre YBÖE ve DO Ölçeklerinin ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Gruplararası	4.21	3	1.40	2.70	.056
	Gruplariçi	116.20	224	.51		
	Toplam	120.41	227			
Alt Boyut						
Güdülenme	Gruplararası	4.33	3	1.44	1.71	.16
	Gruplariçi	188.48	224	.84		
	Toplam	192.82	227			
Sebat	Gruplararası	4.76	3	1.58	1.81	.14
	Gruplariçi	195.48	224	.87		
	Toplam	200.24	227			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplararası	1.216	3	.40	.41	.74
	Gruplariçi	218.06	224	.97		
	Toplam	219.27	227			
Merak Yoksunluğu	Gruplararası	11.33	3	3.77	1.79	.14
	Gruplariçi	470.51	224	2.10		
	Toplam	481.85	227			
Dijital Okuryazarlık	Gruplararası	1.51	3	.50	.64	.58
	Gruplariçi	174.75	224	.78		
	Toplam	176.27	227			
Alt Boyut						
Tutum	Gruplararası	.908	3	.30	.36	.78
	Gruplariçi	187.15	224	.83		
	Toplam	188.06	227			
Teknik	Gruplararası	2.58	3	.86	.98	.40
	Gruplariçi	195.53	224	.87		
	Toplam	198.11	227			
Bilişsel	Gruplararası	6.13	3	2.04	1.79	.15
	Gruplariçi	255.89	224	1.14		
	Toplam	262.03	227			
Sosyal	Gruplararası	3.29	3	1.09	.89	.44
	Gruplariçi	273.70	224	1.22		
	Toplam	276.99	227			

Tablo 6'ya göre, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları ile dijital okuryazarlık ve alt boyutları açısından öğrenim düzeylerine göre anlamlı bir fark tespit edilmemiştir ($p > .05$). Bulgular, gruplar arasında YBÖE ($F(3, 224) = 2.70, p = .056$) ve DO

($F(3, 224) = .64, p = .58$) ölçeklerindeki varyansın kaynağının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, bu ölçeklerin alt boyutlarının varyanslarının da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin öğrenim düzeylerine bağlı olarak yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve diğer ölçümler arasında önemli bir fark olmadığını işaret etmektedir. Tablo 7’de okul yöneticilerinin yöneticilik süresi değişkenine göre YBÖE ve DO ölçeklerinin ve alt boyutlarına ait ANOVA bulguları yer almaktadır.

Tablo 7. Okul Yöneticilerinin Yöneticilik Süresi Değişkenine Göre YBÖE ve DO Ölçeklerinin ve Alt Boyutlarına Ait ANOVA Sonuçları

Ölçek	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	P
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Gruplararası	2.10	4	.52	.99	.41
	Gruplariçi	118.31	223	.53		
	Toplam	120.41	227			
Alt Boyut						
Güdülenme	Gruplararası	1.06	4	.26	.30	.87
	Gruplariçi	191.76	223	.86		
	Toplam	192.82	227			
Sebat	Gruplararası	2.37	4	.59	.67	.61
	Gruplariçi	197.87	223	.88		
	Toplam	200.24	227			
Öğrenmeyi Düzenlemede Yoksunluk	Gruplararası	6.56	4	1.64	1.72	.14
	Gruplariçi	212.71	223	.95		
	Toplam	219.27	227			
Merak Yoksunluğu	Gruplararası	10.28	4	2.57	1.21	.30
	Gruplariçi	471.57	223	2.11		
	Toplam	481.85	227			
Dijital Okuryazarlık	Gruplararası	6.20	4	1.55	2.03	.09
	Gruplariçi	170.06	223	.76		
	Toplam	176.27	227			
Alt Boyut						
Tutum	Gruplararası	4.81	4	1.20	1.466	.213
	Gruplariçi	183.24	223	.82		
	Toplam	188.06	227			
Teknik	Gruplararası	7.23	4	1.80	2.113	.080
	Gruplariçi	190.88	223	.85		
	Toplam	198.11	227			
Bilişsel	Gruplararası	8.49	4	2.12	1.869	.117
	Gruplariçi	253.53	223	1.13		
	Toplam	262.03	227			
Sosyal	Gruplararası	8.52	4	2.13	1.769	.136
	Gruplariçi	268.47	223	1.20		
	Toplam	276.99	227			

Tablo 7’ye göre, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve alt boyutları ile dijital okuryazarlık ve alt boyutları açısından yöneticilik süresi anlamlı bir farklılaşmaya

neden olmamaktadır ($p > .05$). Bulgular, gruplar arasında YBÖE ($F(4, 223) = .99, p = .41$) ve DO ($F(4, 223) = 2.03, p = .09$) ölçeklerinde varyansın kaynağının istatistiksel olarak anlamlı olmadığını göstermektedir. Benzer şekilde, bu ölçeklerin alt boyutlarının varyanslarının da gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı olmadığı belirlenmiştir. Bu bulgular, okul yöneticilerinin yöneticilik sürelerine bağlı olarak ölçülen değişkenler arasında anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymaktadır.

Araştırmanın üçüncü araştırma sorusu “Okul yöneticilerinin YBÖE ve DO düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? şeklinde belirtilmektedir. Okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ile dijital okuryazarlık düzeyleri arasında anlamlı bir ilişkinin olup olmadığını incelemek için Pearson momentum korelasyon analizi kullanılmıştır. Analiz ile ilgili bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Okul Yöneticilerinin YBÖE ve DO Ölçeklerinin Arasındaki İlişkiye Ait Pearson Korelasyon Analizi Sonuçları

Ölçek	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	Dijital Okuryazarlık
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri	1	.22**
Dijital Okuryazarlık	.22	1

Tablo 8’e göre okul yöneticilerinin YBÖE ile DO’dan aldıkları puanların korelasyon değeri incelendiğinde ($r = .22, p < .01$) pozitif, doğrusal yönde ve düşük seviyede bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Bu, iki değişken arasında zayıf bir pozitif ilişki olduğunu gösterir. Yani, okul yöneticilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri arttıkça, dijital okuryazarlık düzeyleri de artmaktadır. Ancak, bu ilişki güçlü değildir ve diğer faktörlerin de etkisi olabilir.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışma, okul yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ve Dijital Okuryazarlık düzeylerini değerlendirerek, yeni eğitim teknolojilerine uyum sağlama ve öğrencilerin değişen ihtiyaçlarını karşılama konusundaki hazırlıklarını belirlemeyi amaçlamaktadır. Araştırma kapsamında, okul yöneticilerinden elde edilen veriler analiz edilerek, YBÖE ve DO düzeyleriyle birlikte cinsiyet, okul konumları, eğitim düzeyi ve yöneticilik sürelerine bağlı olası farklılıklar incelenmiş ve bulgular ortaya konmuştur.

Birinci araştırma sorusu bağlamında okul yöneticilerinin YBÖE ile DO düzeyleri incelenmiştir. Elde edilen bulgular okul yöneticilerinin YBÖE ve alt boyutları ile DO ve alt boyutlarına ilişkin puanların ortalamasının üzerinde olduğu görülmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin hem yaşam boyu öğrenme hem de DO konularında yüksek düzeyde yeterliliğe sahip olduğunu göstermektedir. Bu yeterlilik düzeyi, okul yöneticilerinin sürekli

gelişen eğitim ortamını yönlendirebilecek ve teknolojik gelişmeleri okullarına etkili bir şekilde entegre edebilecek donanıma sahip olduklarını işaret etmektedir. Ayrıca, bu yüksek yeterlilik düzeyi, okul yöneticilerinin öğretmenleri öğrenmeye teşvik etme konusundaki öncü rolü açısından eğitimin kalitesini artırmada önemli bir etken olarak görülmektedir (Mas ve Zulystiawati, 2022). Yöneticiler, güçlü YBÖE ile bilgi ve becerilerini sürekli geliştirme isteklerini ortaya koymaktadırlar. Ayrıca yöneticilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik meraklarının olduğu, yüksek motivasyona sahip oldukları ve öğrenmeyi düzenlemeye yönelik sebat içerisinde olduklarını göstermektedir (Özoğlu ve Kaya, 2021). Bu durum, özellikle eğitimde teknolojinin giderek daha önemli bir rol oynaması açısından DO bağlamında önemli hale gelmektedir. Örneğin, Karakose vd. (2021) tarafından yapılan bir çalışmada, okul yöneticilerinin dijital liderlik rollerinin önemi vurgulanmıştır. Benzer şekilde, başka bir çalışmada, okul yöneticilerinin dijital liderliğinin dijital dönüşümün gerçekleştirilmesi ve okullarda dijital bir öğrenme kültürünün oluşturulması için gerekliliği belirtilmiştir (Gunathilaka, Wickramasinghe ve Jais, 2022). Bu durum, okul yöneticilerinin etkili yöneticilik ve yenilikçiliği teşvik etme hedefleriyle de uyumludur (Kılınç ve Uzun, 2020).

Araştırmanın ikinci sorusu bağlamında elde edilen bulgular, okul yöneticileri arasında cinsiyet, okulun bulunduğu yer, eğitim düzeyi ve yöneticilik süresine bağlı olarak YBÖE ve DO düzeyleri arasındaki farklılığı ortaya koymaktadır. Bu araştırma sorusu bağlamında her bir değişken sırasıyla ele alınmıştır. Araştırmanın bulguları incelendiğinde, cinsiyet değişkeni açısından okul yöneticilerinin YBÖE üzerinde kadın yöneticilerin lehine anlamlı bir fark oluşturduğu görülmektedir. Bu durum kadın yöneticilerin yaşam boyu öğrenmeye yönelik eğilim içerisinde olduklarını göstermektedir. YBÖE ile ilgili yapılan çalışmalarda da benzer sonuçlar görülmektedir (Demirel ve Akkoyunlu, 2010; Diker Coşkun ve Demirel, 2012; Durak Yıldız ve Saritepeci, 2019; Gencel, 2013, 2013; İzci ve Koç, 2012; Özçiftçi ve Çakır, 2015). Bu çalışmalar, araştırmamın sonuçlarını destekler niteliktedir ve kadınların erkeklere göre YBÖE düzeylerinin daha yüksek olduğunu ortaya koymaktadır. Ancak, alanyazında cinsiyetin YBÖE üzerindeki etkisi konusunda bazı çalışmalarda çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, Yaman ve Yazar'ın (2015) çalışmasında cinsiyetin YBÖE üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı belirtilmiştir. Ayrıca, Nguyen vd. (2020), erkeklerin kadınlara göre yaşam boyu öğrenmeye daha fazla ilgi gösterdiğini öne sürmüştür. Bu çeşitlilik, cinsiyet değişkenine bağlı olarak YBÖE üzerinde anlamlı bir farklılığın olup olmadığını anlayabilmek için daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ortaya koymaktadır (Nacaroğlu ve Mutlu, 2023). YBÖE'nin alt boyutları incelendiğinde, merak yoksunluğu alt boyutunda kadın yöneticilerin lehine anlamlı bir fark gözlemlenirken, güdülenme, sebat ve öğrenmeyi düzenlemede yoksunluk alt boyutlarında cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür. Bu durum, merak yoksunluğunda kadın yöneticilerin kişisel ve mesleki gelişim için öğrenmeye yönelik olumlu bir tutum içerisinde olduklarını işaret etmektedir.

Örneğin, Şentürk ve Baş (2021) YBÖE içinde merak yoksunluğu açısından kadınlar lehine anlamlı bir fark bulmuşlardır. Benzer şekilde, Bayrakçı ve Dindar (2015), kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla merak boyutunda daha yüksek puanlar aldıklarını göstermiştir. Bu bulgular, cinsiyetin YBÖE bağlamında merak yoksunluğunu şekillendirmede önemli bir rol oynayabileceğini göstermektedir. Araştırmada cinsiyet değişkeninin, okul yöneticilerinin DO ve alt boyutlarından aldıkları puanlar üzerinde anlamlı bir fark olmadığını ortaya koymuştur. Bu bulgu, önceki araştırmalarla paralellik göstermektedir. Brata vd., (2022) ile Hamutoğlu vd., (2021), kız ve erkek öğrenciler arasında DO puanlarında anlamlı bir fark bulamamışlardır. Sivrikaya da (2020) cinsiyet ile DO arasında belirgin bir ilişki olmadığını göstermiştir. Bu durum, cinsiyetin bireylerin dijital okuryazarlıkla ilgili oldukları beceri ve yetkinliklerde farklılık oluşturabilecek bir faktör olmadığını göstermektedir.

İkinci araştırma sorusu bağlamında ele alınan bir diğer değişken okul yöneticilerinin görev yapmış oldukları okulların konumlarıdır. Araştırma bulguları okul yöneticilerinin görev yapmış oldukları okullarının konumu, YBÖE ve alt boyutlarında anlamlı bir fark oluşturmamaktadır. Ancak DO ölçeğinde kırsalda görev yapan okul yöneticileri lehine anlamlı bir fark görülmüştür. Alt boyutları incelendiğinde ise tutum ve sosyal boyutlarında kırsalda görev yapanlar lehine anlamlı bir fark bulunmuştur. Teknik ve bilişsel alt boyutlarında ise anlamlı bir fark gözlenmemiştir. Alanyazında elde edilen bulgular, dijital okuryazarlığın kırsal kesimde çalışan bireyler lehine anlamlı farklılıklar oluşturduğu yönündedir (Bolton vd., 2013; Salemink, Strijker ve Bosworth, 2017). Bu durum, kırsal kesimde yaşayan bireylerin teknolojiye yönelik tutumlar ve dijital ortamlardaki sosyal etkileşimler gibi dijital okuryazarlığın belirli yönlerinde benzersiz güçlü yönlere sahip olabileceğini düşündürmektedir. Öte yandan, okul yöneticilerinin öğrenim düzeyi değişkenine göre YBÖE ve DO Ölçekleri ile alt boyutları arasında anlamlı bir fark bulunmamıştır. Kazu ve Erten (2016) ile Torun ve Güvercin Seçkin (2021) tarafından öğretmenlere yönelik yapılan çalışmalar, bu bulguyu desteklemektedir.

Okul yöneticilerinin yöneticilik süresi değişkenine göre YBÖE ile DO ölçeklerinin ve alt boyutları ortalamalarına ilişkin anlamlı bir fark bulunmamıştır. Yılmaz ve Beşkaya (2018) tarafından yapılan çalışmada YBÖE açısından benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Ancak yaş ve yöneticilik süresine bağlı olarak DO ve YBÖE ölçekleri için anlamlı farklılık oluşturan çalışmalara rastlanmıştır (Kalıncol ve Anılan, 2023; Şahin ve Arcagök, 2014). Yaş ve kıdemin artmasıyla mesleki tükenmişlikten kaynaklı bir farklılığın olduğu ifade edilmektedir (Cemaloğlu ve Erdemoğlu Şahin, 2007). Bundan dolayı kıdemi yüksek olanların dijital okuryazarlığının daha düşük olduğu görülmektedir (Kalıncol ve Anılan, 2023).

Üçüncü araştırma sorusuna göre, okul yöneticilerinin YBÖE ile DO ölçeklerinden aldıkları puanlar açısından incelendiğinde, aralarında doğrusal yönde, pozitif ve düşük düzeyde bir

ilişkinin var olduğu görülmektedir. Buna göre, okul yöneticilerinin YBÖE arttıkça DO düzeylerinin de arttığı gözlenmektedir. YBÖE ile DO ölçekleri arasındaki ilişki, yapılan araştırmalar tarafından da desteklenmektedir (Uslu, Akdemir ve Genç 2023). Dijital okuryazarlığın yaratıcı düşünme eğilimi üzerinde hem doğrudan hem de yaşam boyu öğrenme eğilimi aracılığıyla dolaylı bir şekilde istatistiksel olarak anlamlı ve olumlu bir etkisi olduğunu alanyazınla da desteklenmiştir (Kesici, 2022). Ayrıca, dijital yeterliliğin dijital okuryazarlığın temelini oluşturduğu ve yaşam boyu öğrenme ile dijital okuryazarlık arasında pozitif bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Sulak vd., 2022). Yaşam boyu öğrenmenin yanı sıra dijital okuryazarlığın vurgulanması, bireyleri hızla gelişen teknolojik ortamda başarılı olmaları için gerekli becerilerle donatarak dijital çağda başarılı olmalarını sağlayabilir.

Sonuç olarak bu çalışma, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet, hizmet süresi ve mesleki tükenmişlik gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir. Bununla birlikte, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık düzeyleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif bir ilişkinin varlığı görülmektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin dijital okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesinin ve yaşam boyu öğrenme zihniyetlerini arttırabileceğini ve nihayetinde dijital çağda gezinme ve eğitimde dijital teknolojileri etkili bir şekilde kullanma konusundaki etkililiklerine fayda sağlayabileceğini göstermektedir. Dijital okuryazarlık eğitimine yatırım yapmanın ve okul yöneticileri arasında yaşam boyu öğrenme kültürünü teşvik etmenin, eğitimde dijital teknolojileri kullanma ve sürekli değişen teknolojik ortama uyum sağlama konusundaki etkililikleri üzerinde önemli bir etkiye sahip olması beklenmektedir. Gelecekteki araştırmalarda bu alandaki ilişkilerin daha derinlemesine incelenmesi ve eğitim politikalarının geliştirilmesinde bu bulguların dikkate alınması önemli olacaktır.

Etik Onay: Bu araştırma için Harran Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Etik Kurulundan 19.10.2023 tarih ve 2023/161 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Kaynakça

- Alakrash, H. M. ve Abdul Razak, N. (2021). Technology-Based Language Learning: Investigation of Digital Technology and Digital Literacy. *Sustainability*, 13(21), Article 21. <https://doi.org/10.3390/su132112304>
- Amnie, E., Rosidin, U., Herlina, K. ve Abdurrahman, A. (2021). Developing assessment in improving students' digital literacy skills. *Jurnal Penelitian Dan Evaluasi Pendidikan*, 25(1), Article 1. <https://doi.org/10.21831/pep.v25i1.33600>
- Aslıtürk, A. ve Ekşioğlu, S. (2020). The Relationship between Secondary School Students' Lifelong Learning Tendencies and Attitudes towards English Lesson as a Foreign Language. *Sakarya University Journal of Education*, 10(3), 609-622. <https://doi.org/10.19126/suje.815121>
- Bayrakçı, M. ve Dindar, H. (2015). Factors effecting students' lifelong learning in higher education. *International Journal on Lifelong Education and Leadership*, 1(1), 11-20. <https://doi.org/10.25233/ijlel/2015-v1i1p2>
- Bolton, R. N., Parasuraman, A., Hoefnagels, A., Migchels, N., Kabadayi, S., Gruber, T., Loureiro, Y. K. ve Solnet, D. (2013). Understanding Generation Y and their use of social media: A review and research agenda. *Journal of service management*, 24(3), 245-267. <https://doi.org/10.1108/09564231311326987>
- Brata, W., Padang, R., Suriani, C., Prasetya, E. ve Pratiwi, N. (2022). Student's digital literacy based on students' interest in digital technology, internet costs, gender, and learning outcomes. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 17(3), 138-151. <https://doi.org/10.3991/ijet.v17i03.27151>
- Busu, M. (2019). The Role of Renewables in a Low-Carbon Society: Evidence from a Multivariate Panel Data Analysis at the EU Level. *Sustainability*, 11(19), Article 19. <https://doi.org/10.3390/su11195260>
- Can, N. (2010). Okul Yöneticilerinin Yönetimde Cinsiyet Faktörüne İlişkin Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 35-41.
- Cemaloğlu, N. ve Erdemoğlu Şahin, D. (2007). Öğretmenlerin mesleki tükenmişlik düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15(2), 463-484.
- Creswell, J. W. (2016). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Demirel, M. (2009). Lifelong learning and schools in the twenty-first century. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 1709-1716. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.303>
- Demirel, M. ve Akkoyunlu, B. (2010). *Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve bilgi okuryazarlığı öz yeterlik algıları*. (IETC)10 th. International Educational Technology Conference.
- Diker Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Diker Coşkun, Y. ve Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.
- Dunlap, J. C. (2023). Web Resource Collaboration Center (WRCC): An Integrated Tool to Support Lifelong Learning. İçinde *Computer Support for Collaborative Learning*. London: Routledge.
- Durak Yıldız, H. ve Saritepeci, M. (2019). Üniversite öğrencilerinin sergilediği siber insani değerlerin hayat boyu öğrenme eğilimlerine yansımaları üzerine bir inceleme. *Journal of Computer and Education Research*, 7(14), 418-436. <https://doi.org/10.18009/jcer.601158>
- Duță, N. ve Rafailă, E. (2014). Importance of the lifelong learning for professional development of university teachers—needs and practical implications. *Procedia-social and behavioral sciences*, 127, 801-806. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.358>
- Gencel, İ. E. (2013). Öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenme yeterliklerine yönelik algıları. *Eğitim ve Bilim*, 38(170).

- George, D. ve Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows Step by Step: A Simple Guide and Reference, 17.0 Update*. Boston: Allyn ve Bacon.
- Gunathilaka, C., Wickramasinghe, R. S. ve Jais, M. (2022). COVID-19 and the Adaptive Role of Educators: The Impact of Digital Literacy and Psychological Well-Being on Education—A PLS-SEM Approach. *International Journal of Educational Reform, 31*(4), 397-421. <https://doi.org/10.1177/10567879221113546>
- Hamutoğlu, N. B. Canan Güngören, Ö., Kaya Uyanık, G. ve Gür Erdoğan, D. (2017). Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe 'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 18*(1), 408-429. <https://doi.org/10.12984/eggefd.295306>
- Hamutoğlu, N. B., Güngören, Ö. C., Uyanık, G. K. ve Erdoğan, D. G. (2021). Düzeltme: Dijital Okuryazarlık Ölçeği: Türkçe'ye Uyarlama Çalışması. *Ege Eğitim Dergisi, 22*(2), 132-133. <https://doi.org/10.12984/eggefd.1037452>
- İzci, E. ve Koç, S. (2012). Öğretmen Adaylarının Yaşam Boyu Öğrenmeye İlişkin Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9*, 101-114.
- Jacobs, G. E. ve Castek, J. (2022). Collaborative Digital Problem-Solving: Power, Relationships, and Participation. *Journal of Adolescent ve Adult Literacy, 65*(5), 377-387. <https://doi.org/10.1002/jaal.1216>
- Jarvis, P. (2007). *Globalization, lifelong learning and the learning society: Sociological perspectives*. London: Routledge. <https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9780203964408/globalization-lifelong-learning-learning-society-peter-jarvis>
- Kalınkol, C. ve Anılan, H. (2023). *Sınıf Öğretmenlerinin Dijital Okuryazarlık Durumlarının İncelenmesi* [Doktora Tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Karakose, T., Polat, H. ve Papadakis, S. (2021). Examining teachers' perspectives on school principals' digital leadership roles and technology capabilities during the COVID-19 pandemic. *Sustainability, 13*(23), 13448. <https://doi.org/10.3390/su132313448>
- Kazu, İ. Y. ve Erten, P. (2016). Öğretmenlerin Yaşam Boyu Öğrenme Yeterlikleri. *İlköğretim Online, 15*(3). <https://doi.org/10.17051/io.2016.07530>
- Kesici, A. (2022). The effect of digital literacy on creative thinking disposition: The mediating role of lifelong learning disposition. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age, 7*(2), 260-273. <https://doi.org/10.53850/joltida.1063509>
- Kılınç, M. ve Uzun, K. (2020). The Predictor Role of the Search for Meaning in Life in the Determination of High School Students' Lifelong Learning Tendencies. *International Journal of Psychology and Educational Studies, 7*(3), 89-100. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.03.009>
- Lankshear, C. ve Knobel, M. (2006). Digital literacy and digital literacies: Policy, pedagogy and research considerations for education. *Nordic Journal of digital literacy, 1*, 12-24. <https://doi.org/10.18261/ISSN1891-943X-2006-01-03>
- Mas, S. R. ve Zulystiawati, Z. (2022). Learning Leadership in the Implementation of Independent Learning in Effective Schools. *Jurnal Pedagogi Dan Pembelajaran, 5*(3), 384-393. <https://doi.org/10.23887/jp2.v5i3.43390>
- Musid, N. A., Mohd Matore, M. E., A. Hamid, A. H., Musid, N. A., Mohd Matore, M. E. E. ve A. Hamid, A. H. (2022). The Issues in Digital Leadership Worldwide: A Conceptual Paper. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 12*(9), Pages 79-86. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v12-i9/14603>
- Nacaroğlu, O. ve Mutlu, F. (2023). Investigating Lifelong Learning Tendencies and Scientific Creativity Levels of Prospective Science Teachers. *Acta Educationis Generalis, 13*(1), 74-95. <https://doi.org/10.2478/atd-2023-0004>

- Ng, W. (2012). Can we teach digital natives digital literacy? *Computers ve Education*, 59(3), 1065-1078. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.04.016>
- Nguyen, L., Luu, P. ve Ho, H. (2020). Factors Influencing Life-Long Learning: An Empirical Study of Young People in Vietnam. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 7(10), 909-918. <https://doi.org/10.13106/jafeb.2020.vol7.no10.909>
- Ober, J. (2020). Innovation Adoption: Empirical Analysis on the Example of Selected Factors of Organizational Culture in the IT Industry in Poland. *Sustainability*, 12(20), 8630. <https://doi.org/10.3390/su12208630>
- Özçiftçi, M. ve Çakır, R. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve eğitim teknolojisi standartları yeterliklerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 5(1), 1-19.
- Özoğlu, C. ve Kaya, E. (2021). Z kuşağı öğretmen adaylarının yaşam boyu öğrenmeleri ve dijital okuryazarlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 415-437. <https://doi.org/10.18039/ajesi.824040>
- Salemink, K., Strijker, D. ve Bosworth, G. (2017). Rural development in the digital age: A systematic literature review on unequal ICT availability, adoption, and use in rural areas. *Journal of Rural Studies*, 54, 360-371. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2015.09.001>
- Sivrikaya, M. H. (2020). An Analysis on Digital Literacy Level of Faculty of Sports Science Students. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 117-121. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.62.117.121>
- Sulak, S. E., Çetinkaya, S. ve Çapanoğlu, A. Ş. (2022). Examination of the Relationship Between Digital Literacy and Lifelong Learning Tendencies of Primary School Teachers. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 7(2), 235-249. <https://doi.org/10.53850/joltida.1040323>
- Şahin, Ç. ve Arcagök, S. (2014). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 394-417.
- Şentürk, C. ve Baş, G. (2021). Investigating the relationship between teachers' teaching beliefs and their affinity for lifelong learning: The mediating role of change tendencies. *International Review of Education*, 67(5), 659-686. <https://doi.org/10.1007/s11159-021-09917-7>
- Tabachnick, B. G., Fidell, L. S. ve Ullman, J. B. (2013). *Using multivariate statistics* (C. 6). Boston, MA: Pearson.
- Torun, B. ve Güvercin Seçkin, G. (2021). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme yeterlikleri ve iş doyum düzeylerinin incelenmesi. *Edu 7: Yeditepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(12), 1-22.
- Uslu, E. M., Akdemir, A. ve Genç, S. Z. (2023). Öğretmen Adaylarının Dijital Okuryazarlıkları ile Yaşam Boyu Öğrenme Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(1), 283-302.
- Yaman, F. ve Yazar, T. (2015). Öğretmenlerin yaşam boyu öğrenme eğilimlerinin incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 23(4), 1553-1566.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yılmaz, R. ve Beşkaya, Y. M. (2018). Eğitim Yöneticilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri ile Bireysel Yenilikçilik Düzeylerinin İncelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 159-181. <https://doi.org/10.30964/auebfd.406246>

Investigation of the Lifelong Learning Dispositions and Digital Literacy Levels of School Administrators

Extended Abstract

Introduction

This study focuses on the continuous development of the digital age and the importance of this development in the field of education. In particular, the fact that digitalization affects all areas of life has led to the concept of lifelong learning and the need for individuals to constantly update themselves. This situation emphasizes the importance of continuous updating of digital literacy skills for educators and school administrators.

Furthermore, the relationship between educators' digital literacy and lifelong learning dispositions should be investigated. Understanding this relationship plays a critical role in the development of professional development programs for school administrators. However, the lack of comprehensive studies focusing on school administrators was emphasized, and the importance of research in this field was highlighted.

The purpose of this study was to analyze school administrators' lifelong learning dispositions and digital literacy levels in the context of certain variables. This analysis evaluates school administrators' digital literacy and lifelong learning levels in terms of factors such as gender, school location, level of education, and length of administration and examines the relationships between these variables.

Method

This study aims to evaluate the lifelong learning disposition (LLD) and digital literacy (DL) levels of school administrators working in public schools in the Siverek district of anlurfa. The research adopted a descriptive survey model using a quantitative research method.

While the population of the study consisted of 554 school administrators working in public schools in this district in the 2023–2024 academic year, 228 people were selected considering $\pm 5\%$ margin of error and 95% confidence level while determining the sample size. A convenient sampling method was used in sample selection.

When the demographic characteristics of the participants were examined, it was determined that most participants were male (90%), bachelor's degree holders (74%), and working in

the city center (65%). In addition, it was observed that approximately half of the participants (49%) had between 1 and 5 years of managerial experience.

A personal information form, LLD scale, and DL scale were used as data collection tools. The scale consists of 27 items and evaluates 4 sub-dimensions. The DL scale consists of 17 items in total and measures 4 different factors. The reliability coefficients of both scales are high.

The data were analyzed using the SPSS-22.0 package program, and the participants' scores were examined with frequency distributions and descriptive statistics. The analysis of skewness and kurtosis values for the LLD and DL scales showed that both scales had a normal distribution. Therefore, we concluded that it was appropriate to use parametric tests.

Findings

In this study, the relationship between school administrators' lifelong learning dispositions and digital literacy and whether there is a significant difference in terms of some variables were examined. The sum of the scores of school administrators on LLD and its sub-dimensions and digital literacy and its sub-dimensions on the basis of the scale was higher than the average, and it was found that the scores of school administrators related to LLD and DL were high. When the findings of the study are examined, there is a significant difference in favor of female administrators in terms of gender variable on the pre-service teacher's LLD. According to these results, females are more likely to be in the LLD than males. While there is a significant variable in favor of female administrators on the sub-dimensions of curiosity deprivation of the mean scores related to the sub-dimensions of the LLD, the gender variable was not found to be significant in the sub-dimensions of motivation persistence and deprivation in organizing learning. In the study, no significant difference was found between the gender variable and school administrators' scores on DL and its sub-dimensions. When the school administrators were examined according to the School Location Variable, no significant difference was found in the LLD and its sub-dimensions. However, there was a significant difference in the DL scale in favor of those working in rural areas. In terms of attitude and social sub-dimensions, a significant difference was found in favor of those working in rural areas. No significant difference was found in terms of the technical and cognitive sub-dimensions. No significant difference was found in terms of Lifelong Learning Tendencies and Digital Literacy Scales and Sub-Dimensions according to the Educational Level Variable of School Administrators. There was no significant difference between the Lifelong Learning Dispositions and Digital Literacy Scales and the Sub-Dimensions of School Administrators according to the Variable of School Administrators' Administrative Duration. When the correlation value between the scores obtained from the LLD and DL was examined, there was a linear, positive, low-level relationship of $r=.23$. According to this, as pre-service teachers' LLD increases, their digital literacy levels also increase. When the

correlations between the sub-dimensions of the LLD were examined, the highest relationship was found between the sub-dimensions of motivation and persistence, while the lowest relationship was found between the sub-dimensions of persistence and curiosity deprivation. When the correlations between the sub-dimensions of the digital literacy scale are examined, the highest positive, linear relationship is observed between the technical and cognitive sub-dimensions and the lowest positive, linear relationship between the attitude and social sub-dimensions. When the correlations between the mutual sub-dimensions of LLD and DL are examined, the highest relationship is between the motivation and attitude sub-dimensions; the lowest relationship is between the lack of curiosity and social sub-dimensions.

Results and Conclusions

This study aims to assess school administrators' lifelong learning dispositions (LLD) and digital literacy (DL) levels to assess their readiness to adapt to new educational technologies and meet the changing needs of students (Gunathilaka, Wickramasinghe and Jais, 2022; Karakose et al., 2021; Mas and Zulystiawati, 2022;).

The results of the study show that the scores of school administrators on the LLD and its sub-dimensions and DL and its sub-dimensions are above the general average (Diker Coşkun and Demirel, 2012). (Diker Coşkun and Demirel, 2012; Brata et al., 2022). This indicates that school administrators have a high level of competence in lifelong learning and digital literacy and are equipped to effectively integrate technological developments into their schools.

The relationship between LLD and DL reveals that school administrators' LLD tendencies show a linear relationship with their digital literacy levels (Kesici, 2022; Sulak et al., 2022). This relationship shows that digital literacy is effective for creative thinking disposition.

The effects of variables such as gender, school location, education level, and length of administrative tenure on the levels of LLD and DL were examined. It was observed that the gender variable created a significant difference in favor of female administrators on the level of pre-service teachers' LLD (Demirel and Akkoyunlu, 2010; Gencel, 2013; Nacaroglu and Mutlu, 2023). In addition, it was observed that gender was effective on "lack of curiosity", one of the sub-dimensions of LLD.

According to the school location variable, a significant difference was found in favor of those working in rural areas in the DL scale, and a significant difference emerged especially in the attitude and social sub-dimensions (Bolton et al., 2013; Salemink, Strijker, ve Bosworth, 2017).

According to the level of education variable, no significant difference was found between school administrators' scales and sub-dimensions of the LLD and DL scales (Abbak, 2018; Türkben and Satılmış, 2022). It was determined that the duration of school administration did not make a significant difference on the scores of the LLD and DL scales (Yılmaz and Beşkaya, 2018).

In conclusion, this study shows a positive relationship between school administrators' lifelong learning dispositions and their digital literacy levels. The effects of different variables (gender, position, education level, and length of service) on these levels were examined, and significant differences were found in some cases. It is important to examine these relationships in more depth in future research and to consider these findings in the formulation of educational policies.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 29 / Yaz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 29 / Summer 2024

İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişki

The Relationship Between Primary and Middle School Principals' Social Justice Leadership Behaviors and Teachers' Perceptions of Job Alienation.

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Necmi GÖKYER
Rıdvan DEĞİRMENCİ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişki*

Necmi GÖKYER¹

Rıdvan DEĞİRMENCİ²

DOI: 10.58689/eibd.1434578

Öz: Bu araştırmanın amacı ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişkiyi incelemektir. Araştırmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2019-2020 eğitim öğretim yılında Gaziantep İlinde görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Gaziantep ili Şehitkamil ilçesinde görev yapan 458 öğretmene ölçekler dağıtılmış, toplanan ölçeklerden 23’ü analiz kapsamından çıkarılmış ve 435 ölçekten elde edilen veriler analiz edilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak kişisel bilgiler formu, sosyal adalet liderliği ölçeği ve işe yabancılaşma ölçeği kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak, sonuçlar SPSS 22 paket programına kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmada uygun olacak analizleri yapabilmek için normallik testleri uygulanmış verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür. Değişkenler arasında ilişkiye ölçmek amacıyla korelasyon ve regresyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini görmek için iki grup için bağımsız örneklemler *t-Testi*, ikiden fazla grup için ise *One-Way ANOVA* testi uygulanmıştır. Öğretmen görüşlerine göre araştırma sonucunda, okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasında negatif yönlü, düşük düzeyde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Anahtar Kelimeler: Sosyal adalet, Sosyal adalet liderliği, Yabancılaşma, İşe Yabancılaşma

Geliş Tarihi: 10.02.2024; Kabul Tarihi: 24.04.2024

*Bu makale, Rıdvan Değirmenci'nin "İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeyleri Arasındaki İlişki" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça Gösterimi: Gökyer, N., & Değirmenci, R. (2024). İlkokul ve Ortaokullarda Görev Yapan Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışları ile Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Algıları Arasındaki İlişki. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29), 155-180

1 Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı/Elazığ, ngokyer@firat.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8107-2388

2 Milli Eğitim Bakanlığı Şehit Kamil İlçesi Tekirsin Ortaokulu/ Gaziantep, ridvan.degirmenci@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1951-1420

Giriş

Küreselleşmenin etkisiyle meydana gelen değişim ve gelişim gerek küresel düzeyde gerekse ulusal düzeyde sorunlar ortaya çıkarabilmektedir. Eğitim örgütleri de bu alanlardan birisidir. Niceliksel gelişmelere paralel olarak nitelik yönden olumlu sonuçlar almak isteyen ulusların karşısına çıkan sorunlardan biri olan eğitimde sosyal adalet sorunu demokratik bir eğitim ortamının oluşmasını engelleyen bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sebeplerden dolayı sosyal adalet ve sosyal adalet liderliği kavramları eğitim sisteminin araştırma gündemine girmiştir. Eğitimde yeni ortaya çıkan kavramlardan biri olan sosyal adalet, farklı kültürlerden kaynaklanan eşitsizliğin azaltıldığı ve adaletin sağlandığı demokratik bir ortam sağlama ve bunu bir bütün olarak görme çabasıdır (Bogotch, 2002; Marshall & Oliva, 2006; Theoharis, 2007; Tomul, 2009). Eğitim kurumlarına sosyal adalet çerçevesinde baktığımızda etnik sınıf, cinsiyet durumu, engellilik, yoksulluk, göç, okul güvenliği gibi konular en çok karşılaşılan sorunlar olarak belirtilmektedir (McWhirter, 1997; Wang, 2016).

Dünyada bilhassa gelişmişlik seviyesi yüksek ülkelerde geçmişten beri eşitlik, adalet, sosyal adalet önemsenen konulardandır. Türkiye’de herkese zorunlu olan temel eğitim ve ortaöğretim ile bireylerin yetenekleri ölçüsünde eğitilmesi amaçlanmaktadır. Sosyal devlet anlayışına uygun olarak hükümetlere önemli sorumluluklar düşmektedir. Adalet, eşitlik, demokrasi gibi değerler 2709 sayılı Türkiye Cumhuriyeti Anayasa’sında, 5237 sayılı Türk Ceza Kanunu’nda, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’nda, uluslararası antlaşmalar ve Birleşmiş Milletler tarafından çıkarılan sözleşmeler de öngörülen bazı hükümlerle güvence altına alınmıştır. Adaletin ve eşitliğin sağlanması, demokratik unsurların güçlendirilmesi noktasında okul ve okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir (Bozkurt,2018). Eğitim kurumlarında sosyal adaletin uygulanmasını sağlayacak kişilerin başında okul müdürleri gelmektedir. Demokratik bir okul ortamı oluşturmak kaynaklardan herkesin adil bir şekilde yararlanmasını sağlamak okul müdürünün görevlerinden bazıları olduğu söylenebilir. Sosyal adalet liderliği, cinsiyet, cinsiyet seçimi, ekonomik farklılık, azınlık durumunda olma gibi ölçütlere sahip olanların akademik başarısını arttırma veya iyileştirmeye odaklanan bir yaklaşımdır (Marshall ve Oliva, 2006). Okul yöneticileri okul bağlamında sosyal adaleti uygulama hususunda ikilemler yaşayabilir (Gören, 2019). Çünkü okul içerisinde sosyoekonomik, etnik, dil, farklı engellere sahip öğrenci grupları bulunmakta ve bunlara ulaşmada kaynak ve zaman bulmak zor olabilmektedir (DeMatthews, 2014).

Bireyler günlük hayatta değişik alanlarda kendi çevreleri ve diğer çevrelerin ihtiyaçlarını karşılamak için çalışma hayatlarında belirli vakitlerini işlerinde geçirmektedirler. Bireyler bu iş ortamlarında belirli sorunlar yaşamaktadırlar bu sorunlardan birisi de yabancılaşmadır. Yabancılaşma üzerinde son zamanlarda durulmasının en önemli sebebi şüphesiz günümüz insanının içinde bulunduğu yabancılaşma probleminin toplumda ortaya çıkardığı bozulmalardır (Gür, 2009). Püsküllüoğlu (2000) yabancılaşmayı insanın kendi

ürettiklerinin, emeklerinin egemenliğine girerek sorunlarına, bulunduğu ortama, toplumsal olana yabancılaşması şeklinde tanımlamıştır. Blauner (1964) işe dönük yabancılaşmayı işin; sosyal etkileşim sorumlu olma, kendini gerçekleştirme ve özerklik gibi kişinin insani değerini karşılayan şartların sağlanamaması şeklinde açıklamıştır. İşe yabancılaşma kişi ve örgüt üzerinde bazı olumsuzluklar oluşturabilir. Çalışanların örgütlerine bağlılıklarını, iş doyumlarını, performanslarını hatta sağlık durumlarını dahi yabancılaşma etkilemektedir. Bu sebeple işçilerin mesleklerine yönelik yabancılaşma hissetmelerini sağlayan durumların belirlenmesi gerekmektedir (Uğur ve Erol, 2015).

İşe yabancılaşma tüm sektörlerde görüldüğü gibi eğitim sektöründe de görülmektedir. Eğitim sektörünün en önemli çalışan konumunda olan kişiler öğretmenlerdir. Okulun amaçlarını gerçekleştirmesinde ve okulun etkili bir okul olmasında en önemli rollerden biri de öğretmenlerin rolüdür (Elma, 2003). İşine yabancılaşan bir öğretmenin zihinsel ve davranışsal açıdan okuluna katkıda bulunması zordur. Çünkü yabancılaşma olumsuz neticelerle ve bazı sorunlarla ilişkilendirilmektedir (Shoho ve Martin, 2014). Öğretmenler işe yabancılaşmaları, işlerindeki performansı etkileyebileceği gibi yaşamlarına bakışlarını, sosyal ilişkilerini de etkileyebilir. Öğretmenlerin işlerine yabancılaşması okulların amaçlarına ulaşmasında, öğrencilerin ve dolayısıyla okulun akademik başarısının düşmesine sebep olabilir.

Okul müdürlerinden beklenen bazı liderlik tarzları bulunmaktadır. Bunlardan biri de sosyal adalet liderliğidir. Bu durum sosyal adalet liderliğinde görülen problemler ile baş edilmesinde hangi uygulamaların işlevsel olacağını akıllara getirmektedir. Okullarda ekonomik, cinsiyet durumu ve dezavantajlı gruplardan gelme gibi sınıfsal farklılıklardan ötürü ötekileştirilmiş durumdaki öğrencilere adaletli bir eğitim alanı oluşturma fikri, daha dönüşümcü eylemler ister (Koçak ve Özdemir, 2019). Sosyal adalet liderliği ile ilgili birçok araştırmanın yapıldığı anlaşılmaktadır (Yıldırım, 2021; Arslan, 2019 ve Bozkurt, 2018). Bu araştırmadan elde edilecek bulguların okul yöneticilerinin bilgi edinmelerine, bu bilgileri tutum ve davranışlarına yansıtmalarına, okullarda bazı değerlerin yerleşmesine, okul kültürüne ve iklimine olumlu yönde etki etmesine dolayısıyla öğretmenlerin okula bağlılıklarının artmasına katkı sunması beklenmektedir. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin işe yabancılaşma duygusu yaşadıkları yönünde bazı değişkenlere göre yapılan araştırmalar bulunmaktadır. Bu araştırmalara tartışma bölümünde yer verilmiştir.

Bu araştırmadaki amaç, eğitimcilerin görüşlerine dayalı olarak, Gaziantep İlindeki ilkokul ve ortaokul kademelerinde görevli müdürlerin sosyal adalet liderliği davranışlarının, öğretmenlerin işe yabancılaşma ile olan ilişkisini incelemektir. Araştırmanın alt amaçları şunlardır:

1. Okul müdürleri sosyal adalet liderliği davranışlarının düzeyi nedir?
2. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri nedir?

3. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarıyla öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasında bir ilişki var mıdır?

4. Okul müdürlerin gösterdikleri sosyal adalet liderliği davranışları ve öğretmenlerin kıdemleri, eğitim seviyeleri, yaşları, cinsiyetleri, okulda görev yapma süreleri ve görev yapılan okul türleri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

5. Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları ile kıdemleri, eğitim düzeyleri, yaşları, cinsiyetleri, okulda görev yapma süreleri, görev yapılan okul türleri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

6. Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları, öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

Sosyal Adalet ve Türleri

Sosyal adaletin her alanda her zaman geçerli bir tanımını yapmak zordur. Bunda bireyin ve toplumun yaşantıları, yaşama bakış açıları, beklentileri gibi durum farklılıkları etkili olabilmektedir (Bozkurt, 2018). Sosyal adalet kavramının farklı alanlarda farklı bakış açılarıyla ortaya konması bu kavramın tanımlanmasında belli güçlükler yaşandığını göstermektedir.

Filozoflar ve teorisyenler sosyal adalet kavramını tanımlamak için kalite ile özgürlük kavramlarına yönelmişlerdir (Speight ve Vera, 2004). Sosyal adalet, bireyin içinde bulunduğu süreçte kaynaklardan kendine adilce pay alarak toplumda tutunabilmesini ve kendini fiziksel ve psikolojik olarak güvende hissetmesini sağlayan bir kavramdır. Kaynakların adil dağılımı durumunda birey kendisine düşen görevleri eksiksizce yerine getirmeye çalıştığı, paydaşlarla etkili bir iletişim kurduğu, etkileşimde ve iletişimde verimin arttığı, demokratik bir ortam görmek mümkündür (Bell, 1997).

Sosyal adalet kavramı, baskıların etkisiyle kurumlarda meydana gelen ayrımcı davranışların farkına varmak ve bunları ortadan kaldırmaya dönüktür (Murrell, 2006). Eğitimde ötekileştirilen grupların sorunları da başlı başına sosyal adaleti gerektirir. Dezavantajlı grupların eğitim hakkını güvence altına alma sosyal adalet açısından önemlidir. Son zamanlarda meydana gelen, toplumun demografik yapısını etkileyen göç gibi olaylar, ülkemize gelen çocukların eğitim ihtiyacı, ülkemizdeki çocukların ise belli nedenlerle ötekileştirilmesi eğitimde sosyal adaletin gerekliliğini ön plana çıkarmıştır. Bu da eğitimde sosyal adaletin oluşmasına dönük ilgilerin oluşmasını ve artmasını etkilemiştir (Arslan, 2019). Ayrıca ırk, dil, cinsiyet, ekonomik durum, özel gereksinimli olma gibi yönlerden ötekileştirilen öğrencilerin eğitimden hakça yararlanamaması sorunu uluslararası raporlara yansımış ve ötekileştirilmiş öğrencilerin eğitimden adilce yararlanamadığı, buna bağlı olarak

da akademik başarılarının düşük olduğu ortaya konulmuştur. (OECD, 2010; UNESCO, 2015; UNESCO, 2017).

Toplumlarda meydana gelen ve devam eden ötekileştirmelerin temelinde siyasal, tarihsel, sosyolojik, kültürel ve ekonomik etkenler önemli yer tutar (Hurst, 2012). Toplumlar, sosyal adaletin yaşaması ve uygulanması için belli sözleşmeler ya da yollarla devlete yetkiyi vermiş ve devlet eliyle eşitliği sağlamaya, hayata tutunmaya çalışmışlardır (Sunal, 2011). Gerek ulusal gerek ise uluslararası sözleşmelerle bireylerin eğitimden hakça yararlanmaları güvence altına alınmaya çalışılmıştır.

Eğitimde Sosyal Adalet

Ekonomi, psikoloji, hukuk, sosyoloji gibi birçok disiplin alanıyla ilişkilendirilen eğitim, sosyal adalet kavramında öne çıkan en önemli alanlardan biridir (Bozkurt, 2018). Eğitimde sosyal adalet literatürde; eşitlik, adalet, demokratik toplum ve kültürlülük kavramlar ile açıklanmaya çalışılmıştır (Tomul, 2009). Küreselleşmeyle birlikte artan sosyal farklılıklar, toplumların yapısı, ulusal ve uluslararası alandaki hızlı demografik değişimler, farklı kültürlerdeki demokratik süreçlerdeki atılımlar ve ilerlemeler, eğitim politikalarında görülen değişimler, gelir düzeyindeki farklılıkların başarıya katkısı gibi durumlar eğitim alanında sosyal adalete yönelik ilginin toplanmasını sağlamıştır (Rapp, 2002; Furman ve Shields, 2005; Şişman, 2006; Tomul, 2009).

Eğitim, toplumlarda sosyal adaletin sağlanması konusunda öncü bir role sahiptir (Gören, 2019). Eğitim, yalnız sosyal hizmet alanında değil, sosyal adaletin sağlanmasında da önemli bir yer tutar. Sosyal eğitim ile adalet kavramı arasında çift yönlü bir bağ mevcuttur, ilki, ülkedekilerin eğitime erişimi hakkında yaşanan sorunlara dönük eğitim-sosyal adalet tartışması. İkincisi ise sosyal adaletin uygulanmasında eğitim – sosyal adalet tartışması (Nadir ve Aktan, 2015).

Eğitimde sosyal adalet, toplumsal farklılıkları gözetmeksizin tüm bireylerin nitelikli bir eğitim ve öğretimden aynı düzeyde faydalandığı, demokratik ve adil bir yaşantı sağlama çabasıdır. Bu sebeple eğitim-öğretim alanında hizmetlerini doğrudan öğrencilere vermekle sorumlu olan öğretmenler, sosyal adaleti eğitimde sağlamada oldukça önemli bir role sahiptirler. Görüldüğü gibi bazı toplumsal farklılıkların oluşturduğu dezavantajlı durumlar, toplumdaki her kesimin nitelikli eğitimden faydalanması önünde engel olabilmektedir. Sosyal adaletin eğitimde sağlanması ile öğretmenlerin sınıf içi durumları ve verdiği eğitim yaşantısı arasında önemli bir ilişki bulunmaktadır (Koçak ve Bostancı, 2019).

Demokrasi bilincinin gelişimi ve demokratik bir toplumun devamı 1973'te hazırlanan Türk milli eğitiminin temel ilkelerinde de gerekliliği, gelişimi ve devamı vurgulanmış, eğitimde

herhangi bir yönden fark gözetilmeksizin her bireyin eşit olduğuna, toplumdaki hiçbir gruba ayrıcalık tanınmayacağına dikkat çekmiştir (Özdemir, 2017). Sosyal hukuk devleti anlayışı, Türkiye Cumhuriyeti Devleti'nin dayanağı olan temel ilkelerin başında bulunur (Türkiye Cumhuriyeti Anayasası, 1982, m. 2). Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'nda bu ilkenin esas etkisi bulunmaktadır. Türk Milli Eğitim Temel Kanunu'na göre eğitimi oluşturan unsurlardan fırsat eşitliği ve imkân, demokrasi eğitimi, genellik ve eşitlik bulunmaktadır. Türkiye'de 6-14 yaşındakilere ilköğretim mecburidir ve becerilerine açısından eğitilmeleri amaçlanmaktadır.

Türk milli eğitim sistemindeki okullarda sosyal adaletin gelişimine yönelik ortaya konulan uygulama ve mevzuat aşağıda verilmiştir:

- 5395 numaralı Çocuk koruma kanunu
- 5378 numaralı Engelliler hakkında kanun
- Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi (ADNKS)
- Bilim ve sanat merkezleri (BİLSEM)
- Destek eğitim odası uygulaması
- İlkokullarda yetiştirme programı (İYEP)
- Okula uyum haftası programı
- Şartlı eğitim yardımı
- Taşınabilir eğitim
- 5580 Sayılı Kanun kapsamında açılan özel okullarda öğrenim gören öğrencilere bazı ölçütlere göre verilen eğitim ve öğretim desteği (2022, Resmi Gazete, 31904).
- Adıyaman, Hatay, Kahramanmaraş ve Malatya İlleri İle Gaziantep İlinin İslahiye ve Nurdağı İlçelerindeki Özel Okullarda Öğrenim Gören/Görececek Öğrenciler İçin 2023-2024 Eğitim ve Öğretim Yılında Eğitim ve Öğretim Desteği Verilmesine İlişkin E-Kılavuz (2023, Resmi Gazete, 32384).

Sosyal Adalet Lideri

Okullarda yöneticilerin sosyal adalet lideri olarak görülmesinde avantajlı durumda olmayanların eğitime ulaşmasına ve bu grupta bulunanların gelişimine destek vermesi görülmektedir (Oplatka, 2010). Bu açıdan sosyal adalet lideri etnik köken, cinsel yönelim, dil, sınıf gibi durumlara dönük kendinde var olan değerleri, peşin hükümleri ve varsayımları fark eder ve kendi liderlik eylemlerine ne şekilde etki ettiğini irdeler. Müdürler, sonuç olarak bu hususlardaki sorunlarından uzaklaşarak kapasitesini geliştirme çabasına girer (Furman, 2012).

Sosyal adalet lideri, bilinç dünyasında ortaya koyduğu ve öğrencilerinde olmasını istediği eleştirel bilinci aynı anda harekete geçiren kişi şeklinde ifade edilmektedir. Sosyal adalet lideri, bu açıdan ötekileştirilmiş, avantajlı durumda olmayan öğrencilerin, kaliteli eğitim imkânlarına erişmelerine yönelik okulda etkin bir mücadele içinde olur. Söz gelimi uğraşın nihai gayesi, akademik açıdan okuldaki tüm öğrencilerin başarısını yükseltmek ve geliştirmektir. Sosyal adalet lideri okulda bu hedef doğrultusunda, bol içeriğinin bolluğu ve müfredatın ilgi çekici bir şekilde ortaya konulması ve yürütülmesi için çabalar. (Oakes vd., 2000). Sosyal adalet liderliği aykırılışma, baskılama ve ötekileştirme konusundaki iç görüyü belirgin hale getiren eylem merkezli bir yaklaşımdır (Brooks ve Miles, 2008; DeMatthews, 2014; Furman, 2012). Theoharis (2007) on yılların ideal liderliğinin eşitlikçi ve adaletsiz eğitim kurumları ortaya çıkardığını göz önüne sermektedir.

Yabancılaşma ve İşe Yabancılaşma

Yabancılaşma kavramı batı dillerinden dilimize geçen, kökü Fransızcadaki “aléné”, İspanyolcadaki “alienado”, İngilizcedeki “alienist” kelimelerine dayanmaktadır (Coşturoğlu, 1999). Genellikle din bilim eserlerinde ele alınan yabancılaşma terimi Hegel ile felsefeye, Marx ile de siyasete ve iktisata girdiği dile getirilmiştir. (Elma, 2003; Ergil, 1978; Kılçık, 2011; Mehmetoğlu Güneri, 2010). Yabancılaşma, sistematik olarak ilk defa Hegel tarafından ele alınmış, kavramsallaştırılması ise Marx tarafından yapılmıştır. Fakat zamanla bu kavram Sartre, Weber, Simmel, Heidegger, Tönnies, Durkheim ve Feuerbach gibi düşünürlerce de tekrar açıklanarak yeni anlamlar yüklenmiştir (Tekin, 2014). Özünü dinden alan yabancılaşma, ilk olarak Eski Ahit’te karşımıza çıkmaktadır. İnsanların putlara itaat etmeleri, kendi özelliklerini putlara aktarması anlamlarında kullanılmıştır (Tolan, 2005). Buna bağlı olarak yabancılaşma kavramı eski çağların sonlarında ‘Bir ve Tek Olan’ ile yani Tanrıyla birleşme manasında kullanıldığı görülmektedir (Avcı, 2012).

Darıyemez’e (2010) göre yabancılaşma kavramı, kişinin bilimsel ve teknolojik olarak ilerlemesi, sosyokültürel açıdan gelişmesi sonucunda çevresiyle iletişimde sorun yaşaması ve çevresi üzerinde denetiminin azalması, toplumsal değerlerden ve toplumdaki uzaklaşmasıdır. Kişinin kendi emekleriyle ürettiklerinin kendisini engellemesi ve kısıtlaması olarak görülen yabancılaşma kavramı, bireyin toplumdaki uzaklaşması ve toplumun oluşturduğu kültüre karşı düşman olması olarak tanımlanabilir (Şimşek vd., 2006).

Ertekin ve Özmen (2017) işe yabancılaşma kavramını sosyal psikolojik bir problem olduğunu dile getirmektedir. Bu nedenle yabancılaşma kavramının gerek kişisel gerekse örgütsel bazı sorunlara sebep olduğu söylenmektedir (Güner, 2018). İşe yabancılaşmanın çalışanın sağlığı, örgüte bağlılığı, performansı, işteki verimliliği, işe devam durumu ve iş tatmini üzerinde olumsuz yönden etkileri bulunmaktadır (Uğur ve Erol, 2015).

Yöntem

Araştırmada iki veya daha fazla değişkenin aralarındaki ilginin belirlenmesi amaçlandığı için ilişkisel tarama modelinden faydalanmıştır. Araştırmanın kapsamını 2019-2020 eğitim ve öğretim yılında Gaziantep İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı Şehitkamil merkez ilçesinde bulunan ilkokul, ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Çalışmanın örneklemini ise bu okullardan basit seçkisiz örnekleme yöntemiyle seçilen 435 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların cinsiyet, yaş, eğitim düzeyi, mesleki kıdemleri, aynı okulda geçirdikleri mesleki süreleri, branşları ve görev yaptığı okul türlerinin belirlenmesi amacıyla araştırmacı tarafından bir form oluşturulmuştur. Örneklem grubuna ait demografik bilgiler Tablo 1’ de verilmiştir.

Tablo 1. Örneklem Grubunda Yer Alan Öğretmenlere Ait Demografik Bilgiler

Değişken	Gruplar	Frekans	Yüzdellik(%)
Cinsiyet	Kadın	262	60.2
	Erkek	173	39.8
	Toplam	435	100
Yaş	20-29	175	40.2
	30-39	161	37
	40-49	78	17.6
	50-65	21	4.8
	Toplam	435	100
Eğitim Düzeyi	Lisans	397	91.3
	Yüksek Lisans/Doktora	38	8.7
	Toplam	435	100
Mesleki Kıdem	1 Yıldan az	79	18.2
	1-5 Yıl	114	26.2
	6-10 Yıl	88	20.2
	11-15 Yıl	65	14.9
	16 Yıl ve üstü	89	20.5
	Toplam	435	100
Aynı Okulda Çalışma Süresi	1 Yıldan az	128	29.4
	1-5 Yıl	214	49.2
	6-10 Yıl	66	15.2
	11-15 Yıl	16	3.7
Branş	16 Yıl ve üstü	11	2.5
	Toplam	435	100
	Sosyal Bilimler Öğretmeni	137	31.5
	Fen Bilimleri Öğretmeni	100	23
	Yetenek Dersleri Öğretmeni	35	8
Okul Türü	Sınıf Öğretmeni	163	37.5
	Toplam	435	100
	İlkokul	171	39.3
	Ortaokul	169	38.9
	İmam Hatip Ortaokulu	95	21.8
Toplam	435	100	

Veri toplama araçları

Araştırmada iki ölçek kullanılmıştır. Bunlardan birisi sosyal adalet liderliği ölçeğidir. Bozkurt (2018) aracılığıyla şekillendirilen ölçek, 34 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları eleştirel bilinç (7 madde), paydaş desteği (11 madde), katılım (10 madde) ve dağıtıcı adalet (6 madde) boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin bütününe ait Cronbach Alfa güvenilirlik katsayısı 0,98, alt boyutlarından eleştirel bilinç boyutu için 0,94, paydaş desteği boyutu için 0,95, katılım boyutu için 0,95 ve dağıtıcı adalet boyutu için 0,95 olarak bulunmuştur. İkincisi işe yabancılaşma ölçeğidir. Elma (2003) tarafından geliştirilen ölçek 38 maddeden ve dört boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin boyutları güçsüzlük, anlamsızlık, yalıtılmışlık ve okula yabancılaşma olarak isimlendirilmiştir. Ölçeğin alt boyutlarına ait güvenilirlik katsayıları güçsüzlük alt boyutu için 0,86, anlamsızlık alt boyutu için 0,84, yalıtılmışlık alt boyutu için 0,80 ve okula yabancılaşma alt boyutu için 0,62 olarak bulunmuştur.

Veri toplama süreci

Araştırma verilerinin toplanabilmesi için öncelikle Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 22.04.2020 tarih ve 390231 sayılı onay alınmıştır. Daha sonra Gaziantep İl Millî Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Salgın şartlarından dolayı öğretmenler haftada bir gün okullarda bulunduğundan, örneklem yöntemiyle seçilen okullar gezilerek okul idaresi bilgilendirilmiş ve ölçekler okul idaresine bırakılmış ve geri toplanmıştır. Salgından dolayı ölçeklerin geri dönüşü çok olmamasından dolayı verilerin bir kısmı dijital ortam aracılığı ile toplanmıştır.

Verilerin analizi

Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları ile ilkökul ve ortaokullarda görev yapan okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları arasındaki ilişkiyi belirlemek için öğretmenlere uygulanan ölçeklerden çıkarılan veriler bilgisayar ortamına kaydedilerek SPSS 22 paket programı kullanılarak incelenmiştir. Sosyal adalet liderliği, işe yabancılaşma düzeyleri ve bu değişkenlerin alt boyutlarına ait verilerin normallik dağılım gösterip göstermediğine bakmak için verilerin basıklık ve çarpıklık değerleri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara Tablo 2' de yer verilmiştir. Verilerin normal dağılımı için basıklık ve çarpıklık değeri -2 ve +2 arasında değer alabilir (George ve Mallery, 2010). Basıklık ve çarpıklık değerlerine göre veriler normal dağılım göstermektedir. Bu nedenle parametrik testler kullanılarak analizler yapılmıştır. Değişkenler arasında ilişkiyi ölçmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Bağımsız değişkenlerin bağımlı değişkenler üzerindeki etkisini görmek için Regresyon Analizi yapılmıştır. Grupların ortalamalarını karşılaştırılmak için Bağımsız Örneklem t-Testi, grupların ikiden fazla olduğu analizler için de One-Way ANOVA testi uygulanmıştır. Çoklu grup karşılaştırmalarında varyansların eşit olduğu durumlarda Post-

Hoc testlerinden Tukey testi, eşit olmadığı durumlarda da Tamhane testi yapılmıştır.

Tablo 2. Basıklık(Kurtosis) ve Çarpıklık(Skewness) Değerleri

Ölçekler	Basıklık(Kurtosis)	Çarpıklık(Skewness)
Eleştirel Bilinç Boyutu	1.872	-1.281
Paydaş Desteği Boyutu	1.464	-1.118
Katılım Boyutu	.524	-.921
Dağıtıcı Adalet Boyutu	.975	-1.025
Sosyal Adalet Liderliği	.991	-1.021
Güçsüzlük Boyutu	-.138	.746
Anlamsızlık Boyutu	1.933	1.557
Yalıtılmışlık Boyutu	.047	.949
Okula Yabancılaşma Boyutu	.516	-.921
İşe Yabancılaşma	-.316	.347

Sosyal adalet liderliği ve işe yabancılaşma ölçeklerindeki cevaplar 5’li likert tipindedir. Ölçekteki aralıklar eşit olduğunu düşüncesiyle $((n-1)/5)$ formülünden yola çıkarak $(5-1)/5=.80$ aralık değeri olarak tespit edilmiştir. Veri toplama araçlarındaki puan aralıkları Tablo 3’de belirtilmiştir.

Tablo 3. Veri Toplama Araçlarındaki Puan Aralıkları

Sosyal Adalet Liderliği	Puan Aralığı	İşe Yabancılaşma	Puan Aralığı
Kesinlikle Katılmıyorum	1.00-1.79	Hiçbir Zaman	1.00-1.79
Katılmıyorum	1.80-2.59	Az	1.80-2.59
Kısmen Katılıyorum	2.60-3.39	Bazen	2.60-3.39
Katılıyorum	3.40-4.19	Çoğu Zaman	3.40-4.19
Kesinlikle Katılıyorum	4.20-5.00	Her Zaman	4.20-5.00

Bulgular

Sosyal adalet liderliği ve alt boyutlarına ait bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4. Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği ve Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçekler	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
Eleştirel Bilinç Alt Boyutu	435	1.43	5.00	4.38	.70
Paydaş Desteği Alt Boyutu	435	1.94	5.00	4.41	.59
Katılım Alt Boyutu	435	2.00	5.00	4.39	.62
Dağıtıcı Adalet Alt Boyutu	435	2.00	5.00	4.46	.60
Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği	435	2.18	5.00	4.41	.58

Öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin *sosyal adalet liderliği* ölçeğinin geneline yönelik davranışlarının ortalamasının ($\bar{X}=4.41$), dağıtıcı adalet alt boyutu ortalamasının ($\bar{X}=4.46$), paydaş desteği alt boyutu ortalamasının ($\bar{X}=4.41$), katılım alt boyutu ortalamasının ($\bar{X}=4.39$), eleştirel bilinç alt boyutu ortalamasının ($\bar{X}=4.38$) olduğu ve hepsinin katılıyorum düzeyinde olduğu görülmektedir. İşe yabancılaşma ölçeği ve alt boyutlarına ait veriler Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. İşe Yabancılaşma Değişkeni ve Alt Boyutlarına Ait Tanımlayıcı İstatistikler

Ölçekler	N	Min.	Max.	\bar{X}	SS
Güçsüzlük Alt Boyutu	435	1.00	3.70	1.77	.66
Anlamsızlık Alt Boyutu	435	1.00	3.36	1.37	.48
Yalıtılmışlık Alt Boyutu	435	1.00	3.40	1.59	.59
Okula Yabancılaşma Alt Boyutu	435	1.00	5.00	3.25	.91
İşe Yabancılaşma Ölçeği	435	1.00	3.26	1.88	.44

Öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeğine yönelik algılarının aritmetik ortalamasının ($\bar{X}=1.88$) az düzeyinde, okula yabancılaşma alt boyutunu ortalamasının ($\bar{X}=3.25$) bazen düzeyinde, güçsüzlük ($\bar{X}=1.77$), anlamsızlık ($\bar{X}=1.37$) ve yalıtılmışlık alt boyutları ortalamalarının da hiçbir zaman düzeyinde olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin cinsiyet değişkenine göre, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının anlamlı olmadığı ($t=-.83$; $p>.05$), yaş değişkenine göre anlamlı olmadığı ($F=.287$; $p>.05$), eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı olmadığı ($t=-1.605$; $p>.05$) ve branş değişkenine göre anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F=.270$; $p>.05$).

Öğretmenlerin görev yaptıkları okul türü değişkenine göre, okul müdürlerinin gösterdiği sosyal adalet liderliği davranışlarına ait bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6. Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarının Okul Türü Değişkenine Ait Analiz Bulguları

	Okul Türü	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		F	p	Fark
					F	p			
Sosyal Adalet Liderliği	İlkokul	171	4.40	.59	3.001	.051	6.806	.001	3>1 3>2
	Ortaokul	169	4.32	.60					
	İmam Hatip Ortaokulu	95	4.59	.47					

* $p<0.05$

İmam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerin algılarına göre, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarına yönelik ortalamaları, ortaokullarda ve ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin algılarına göre anlamlıdır. İmam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını diğer okullarda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek değerlendirmektedirler.

Öğretmenlerin kıdem yılı değişkenine göre, okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışlarının anlamlı olmadığı ($F=1.038$; $p>.05$), öğretmenlerin aynı okuldaki görev süresi değişkenine göre anlamlı olmadığı ($F=.435$; $p>.05$), öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı olmadığı ($t=-.111$; $p>.05$), yaşa göre anlamlı olmadığı ($F=1.473$; $p>.05$) ve branş değişkenine göre anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($F=1.473$; $p>.05$).

Öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının okul türü ve düzeyi değişkenine göre anlamlı olmadığı ($F=.630$; $p>.05$) ve eğitim düzeyi değişkenine göre anlamlı olmadığı belirlenmiştir ($t=-1.077$; $p>.05$). Öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarını okul türü ve düzeyi ile eğitim düzeyi değişkenlerinin etkilemediği söylenebilir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının kıdem yılı değişkenine göre bulguları Tablo 7’de ortaya konulmuştur.

Tablo 7. Kıdem Yılı Değişkenine Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Algılarına Ait Yapılan Analizin Bulguları

	Kıdem Yılı	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		F	p	Fark
					F	p			
İşe Yabancılaşma	1 Yıldan az	79	1.76	.34	5.030	.001	2.800	.026*	16 yıl üstü > 1 yıldan az
	1-5 Yıl	114	1.85	.41					
	6-10 Yıl	88	1.93	.50					
	11-15 Yıl	65	1.96	.48					
	16 Yıl üstü	89	1.93	.44					

* $p<0.05$

Kıdem yılı değişkenine göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının anlamlı olduğu görülmektedir ($F=2.800$; $p<.05$). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tamhane testinin sonuçlarına göre 16 yıl üstü kıdeme sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının kıdem yılı 1 yıldan az olan öğretmenlere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Bunun nedenleri arasında; kıdemli ve/veya deneyimli olmaları da dikkate alındığında, özellikle mesleğini seven, mesleğine ve okula bağlılık düzeyleri yüksek olan öğretmenlerin gayretli çalışmalarına rağmen beklentilerinin karşılanmadığını, adil davranılmadığını, çalışan ile çalışmayanın ayırt edilmediğini düşünmeleri olabilir. Aynı okuldaki görev süresi değişkenine göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarına ait bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Aynı Okuldaki Görev Süresi Değişkenine Göre Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Algılarına Ait Analiz Bulguları

	Aynı Okuldaki Görev Süresi	N	\bar{X}	SS	Homojenlik Testi		F	P	Fark
					F	p			
İşe Yabancılaşma	1 Yıldan az	128	1.77	.35	5.697	.000	3.988	.003*	6-10 yıl ve 1-5 yıl > 1 yıldan az
	1-5 Yıl	214	1.91	.46					
	6-10 Yıl	66	1.99	.47					
	11-15 Yıl	16	2.03	.48					
	16 Yıl üstü	11	1.73	.37					

*p<0.05

Kıdem yılı değişkenine göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının anlamlı olduğu görülmektedir (F=3.988; p<.05). Farkın kaynağını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen Tamhane testinin sonuçlarına göre, 6-10 yıl ve 1-5 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının kıdem yılı 1 yıldan az olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları üzerinde etkisinin olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılan analiz bulguları Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9. Okul Müdürlerinin Sosyal Adalet Liderliği Davranışlarının Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Algılarını Yordamasına Ait Regresyon Analiz Bulguları

Değişken	B	SS	β	t	p	İkili r	Kısmi r
Sabit	2.576	.164	-	15.863	.000	-	-
Eleştirel Bilinç	-.168	.083	-.266	-2.012	.045	-.257	-.097
Paydaş Desteği	.008	.126	.011	.063	.949	-.239	.003
Katılım	-.016	.092	-.022	-.175	.861	-.219	-.008
Dağıtıcı Adalet	.017	.074	.023	.223	.824	-.199	.011
R=.257	R ² =.066						
F ₍₄₋₄₃₀₎ =7.618	p=.000						

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarına olan etkisini belirlemek amacıyla doğrusal regresyon analizi gerçekleştirilmiştir. Okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet davranışları öğretmenlerin yabancılaşma düzeylerinde pozitif bir etkisi olduğu görülmüştür (F₍₄₋₄₃₀₎=7.718; p<.001). Bulgular regresyon analizinde okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışları öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerindeki değişimin %5'ini açıklamaktadır. Regresyon

katsayılarının anlamlılığına dönük t-testi sonuçlarına bakıldığında ise eleştirel bilinç alt boyutunun işe yabancılaşma algısı üzerinde (anlamlı) yordayıcı olduğu görülmektedir.

Değişkenler arasındaki ikili ve kısmi bağıntılara bakıldığında; *Eleştirel Bilinç* boyutu ile işe yabancılaşma arasında düşük seviyede ve negatif ($r=-0.257$) ilişkinin olduğu, ancak diğer alt boyutlar dikkate alındığında bu ilişkinin $r=-0.09$ olarak hesaplandığı görülmektedir. *Paydaş Desteği* alt boyutu ile işe yabancılaşma arasında düşük düzeyde ve negatif ($r=-.239$) ilişkinin olduğu, ancak diğer alt boyutlar dikkate alındığında bu ilişkinin $r=.03$ olarak hesaplandığı görülmektedir. *Katılım* alt boyutu ile işe yabancılaşma arasında düşük düzeyde ve negatif ($r=-.219$) ilişkinin olduğu, ancak diğer alt boyutlar dikkate alındığında bu ilişkinin $r=-.008$ olarak hesaplandığı görülmektedir. *Dağıtıcı Adalet* alt boyutu ile işe yabancılaşma arasında düşük düzeyde ve negatif ($r=-.199$) ilişkinin olduğu, ancak diğer alt boyutlar dikkate alındığında bu ilişkinin $r=0.11$ olarak hesaplandığı görülmektedir.

Regresyon analizi sonuçlarına göre; işe yabancılaşmanın yordanmasına yönelik regresyon eşitliği aşağıda verilmiştir.

İşe Yabancılaşma = 2.576-.168 Eleştirel Bilinç+.008 Paydaş Desteği -.016 Katılım+.017 Dağıtıcı Adalet.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişkilere ait bulgular Tablo 10'da verilmiştir.

Tablo 10. Sosyal Adalet Liderliği ve Alt Boyutları ile İşe Yabancılaşma ve Alt Boyutları Arasındaki İlişki

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Sosyal Adalet Liderliği	1	.917**	.981**	.965**	.918**	-.234**	-.311**	-.197**	-.242**	-.096*
2. Eleştirel Bilinç		1	.936**	.850**	.794**	-.257**	-.309**	-.220**	-.271**	.080
3. Paydaş Desteği			1	.909**	.851**	-.239**	-.306**	-.211**	-.242**	.090
4. Katılım				1	.881**	-.219**	-.297**	-.170**	-.231**	.089*
5. Dağıtıcı Adalet					1	-.199**	-.285**	-.163**	-.212**	.106*
6. İşe Yabancılaşma						1	.830**	.758**	.793**	.400**
7. Güçsüzlük							1	.638**	.604**	.052**
8. Anlamsızlık								1	.589**	-.048
9. Yalıtılmışlık									1	.042
10. Okula Yabancılaşma										1

**p<.001

Öğretmenlerin vermiş oldukları yanıtlara göre okul müdürlerinin ortaya koyduğu sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma seviyeleri arasında önemli, olumsuz

yönde ve düşük seviyede ($r=-.234$ ve $p=.000$) ilişkisinin olduğu görülmektedir. Bu bağlamda müdürlerin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışları arttıkça öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin azalacağı yorumu yapılabilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmaya katılan öğretmenler, okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını “kesinlikle katılıyorum” düzeyinde değerlendirmektedirler. Yıldırım (2021) gerçekleştirdiği araştırmada öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını yüksek seviyede gösterdiklerini belirlemiştir. Arslan (2019) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarını *oldukça* düzeyinde olduğunu ortaya koymuşlardır. Bozkurt (2018) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise öğretmenlerin okul müdürlerini sosyal adalet liderliği davranışlarını gösterdiklerini ifade ettiklerini belirtmiştir. Dolayısıyla mevcut çalışmada elde edilen bulgular bu çalışmalarla benzerlik göstermektedir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma ölçeğine ilişkin puanlarının oldukça düşük düzeyde kestirildiği söylenebilir. Literatür incelendiğinde Delipoyraz (2019) yaptığı çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşma yaşamadıklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Kesik ve Cömert (2014) ve Kılçık (2011) yaptıkları çalışmalarda öğretmenlerin “hiçbir zaman” düzeyinde işe yabancılaşma puanlarına sahip olduklarını belirlemiştir. Altay (2021) gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşma yaşadıklarını fakat bunun çok düşük düzeyde olduğunu tespit etmiştir. Köse (2018) ise öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin oldukça düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Benzer şekilde Gider (2020) gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Abaslı (2018) ve Kasapoğlu (2015) yine öğretmenlerin işe yabancılaşmalarının düşük düzeyde olduğunu belirtmişlerdir. Elde edilen sonuç bu çalışmalar ile benzerlik göstermektedir. Sancak(2020) gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin nadiren düzeyinde işe yabancılaşma gösterdiklerini ifade etmiştir. Arayıt (2020), Ak (2019), Yıldız (2016) ve Çağlayan(2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda öğretmenlerin az da olsa işe yabancılaşma yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Aydın (2015) ve Boz (2014) gerçekleştirdikleri araştırmalarında öğretmenlerin ara sıra işe yabancılaşma yaşadıklarını belirtmişlerdir. Avşar(2019) ise gerçekleştirdiği çalışmasında öğretmenlerin azımsanmayacak şekilde işe yabancılaşma yaşadıklarını ifade etmiştir. Bu araştırma bulguları bu çalışmalar ile benzer değildir. Bu farklılık örneklemelerin farklılığından kaynaklanıyor gibi görünmektedir.

Bu çalışmada öğretmenlerin okul müdürlerinin sosyal adalet lideri olmalarına yönelik algıları ile işe yabancılaşma seviyeleri arasında önemli, olumsuz ve düşük seviyede bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal adalet liderliği ve alt boyutları ile işe yabancılaşma ve alt boyutları

arasındaki ilişki incelendiğinde; Sosyal adalet liderliği puanları ile *güçsüzlük* alt boyutu puanları arasında önemli, olumsuz yönde ve orta seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal adalet liderliği ile *anlamsızlık* ve *yaltıtmışlık* alt boyutları arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. Sosyal adalet liderliği ile *okula yabancılaşma alt* boyutu arasında önemli bir ilişki yoktur. *Eleştirel bilinç alt* boyutu ile işe yabancılaşma arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Eleştirel bilinç alt* boyutu ile *güçsüzlük* alt boyutu arasında önemli, olumsuz yönde ve orta seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Eleştirel bilinç alt* boyutu ile *anlamsızlık* ve *yaltıtmışlık* alt boyutları arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Eleştirel bilinç alt* boyutu ile *okula yabancılaşma alt* boyutu arasında anlamlı bir ilişki olmadığı belirlenmiştir. *Paydaş desteği alt* boyutu ile işe yabancılaşma arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Paydaş desteği alt boyutu* ile *güçsüzlük alt boyutu* arasında önemli, olumsuz yönde ve orta seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Paydaş desteği alt boyutu* ile *Anlamsızlık* ve *yaltıtmışlık* alt boyutları arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Paydaş desteği alt boyutu* ile *okula yabancılaşma* boyutu arasında önemli bir yoktur. *Katılım alt* boyutu ile işe yabancılaşma arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Katılım alt boyutu* ile *güçsüzlük*, *anlamsızlık* ve *yaltıtmışlık* alt boyutları arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Katılım alt boyutu* ile *okula yabancılaşma alt boyutu* arasında önemli bir ilişki yoktur. *Dağıtıcı adalet alt boyutu* ile işe yabancılaşma arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Dağıtıcı adalet alt boyutu* ile *güçsüzlük*, *anlamsızlık* ve *yaltıtmışlık* alt boyutları arasında önemli, olumsuz yönde ve düşük seviyede bir ilişki olduğu görülmüştür. *Dağıtıcı adalet alt boyutu* ile *okula yabancılaşma alt* boyutu arasında önemli bir ilişki yoktur. Bu durumda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları arttıkça öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının düştüğü veya tam tersi olarak okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları düştükçe öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının yükseldiği söylenebilir.

Araştırmamanın alt problemlerinden biri olan “Okul müdürlerin göstermiş oldukları sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin kıdemleri, eğitim seviyeleri, yaşları, cinsiyetleri, aynı okulda görev yapma süreleri, görev yapılan okul türleri ve düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” alt amacıyla ilişkili literatürde yapılmış olan diğer araştırmaların bulguları incelenmiştir.

Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre istatistiki açıdan anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yıldırım (2021) ve Arslan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmalar okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymuştur. Bu çalışmadaki bulgular ile belirtilen çalışmalar arasında uyum vardır. Bozkurt (2018) ise gerçekleştirdiği çalışmasında okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının

öğretmenlerin eğitim düzeylerine göre anlamlı bir farklılığın olduğunu bulgulamıştır. Eğitim düzeyi lisans düzeyinde olan öğretmenlerin lisansüstü öğrenime sahip olan öğretmenlere göre okul müdürlerini daha fazla sosyal adalet lideri bulduklarını ifade etmiştir. Elde edilen sonuç bu çalışmanın bulgusuyla örtüşmemektedir.

Bu araştırmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ile öğretmenlerin görev yaptıkları okul türlerine ve düzeylerine göre önemli bir farklılık bulunmuştur. İmam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler okul müdürlerini, ilkokul ve ortaokullarda görev yapan öğretmenlerden daha fazla sosyal adaleti lideri bulmaktadırlar. Arslan (2019) yaptığı çalışmada ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenlerden verilerini toplamış ve okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin görev yaptığı okul türlerine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını belirlemiştir. Elde edilen sonuç Arslan (2019) tarafından bulunan sonuç ile benzerlik göstermemektedir.

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kıdem değişkenine göre yapılan ANOVA testi sonucunda okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışları ortalamalarının istatistiksel açıdan anlamlı olmadığı görülmüştür. Yıldırım (2021) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılığın göstermediğini bulgulamıştır. Arslan (2019) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin mesleki kıdemlerine göre anlamlı bir farklılığın olduğunu belirlemiş fakat farkın kaynağının bulunamadığını ifade etmiştir. Bozkurt (2018) yaptığı çalışmada okul müdürlerinin sosyal adalet liderliği davranışlarının öğretmenlerin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılığın olduğunu ifade etmiştir. Öğretmenlerin kıdem yıllarını 1 yıl, 2-4 yıl ile 5 yıl ve üstü olarak kategorize etmiştir. 5 yıl ve üstü kıdeme sahip öğretmenlerin okul müdürlerini 2-4 yıl arası kıdeme sahip öğretmenlerden daha fazla sosyal adalet lideri bulduklarını ifade etmiştir. Bulunan sonuç yapılan bu çalışmaların sonuçlarıyla benzerlik göstermemektedir.

Bu araştırmada, öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları, cinsiyet değişkenine önemli bulunmamıştır. Literatürde yapılan çalışmalar incelendiğinde Sancak (2020), Köse (2018), Abaslı (2018), Yıldız (2016), Aydın (2015), Akpolat (2014), Kesik ve Cömert (2014), Açıklık (2013) ve Kılçık (2011) gerçekleştirdikleri çalışmada öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılaşmadığı bulgusuna ulaşmışlardır. Elde edilen sonuç bu yapılan araştırmalar ile benzerlik göstermektedir. Gider (2020), Arayıt (2020) ve Ak (2019) tarafından yapılan çalışmalarda öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılığın olduğu belirlenmiştir. Erkek öğretmenlerin kadın öğretmenlere göre daha fazla işe yabancılaşma davranışlarını gösterdiklerini belirtmişlerdir. Elde edilen sonuç bu araştırmaların sonucuyla benzerlik göstermemektedir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları kıdem değişkenine göre istatistiki açıdan önemli bulunmamıştır. Gider (2020) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma seviyeleri öğretmenlerin kıdem yıllarına göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. 6-10 yıl kıdemi olan öğretmenlerin 11 yıl ve üstü kıdemi olan öğretmenlere oranla daha fazla işe yabancılaşma yaşadıklarını ifade etmiştir. Sancak (2020) tarafından yapılan çalışma sonucunda öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları kıdemlerine göre anlamlı bulunmuştur. Mesleki kıdemi 21-25 yıl arası öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeylerinin 11-15 yıl arası kıdemi olan öğretmenlerden daha düşük olduğunu ifade etmiştir. Arayıt (2020) tarafından yapılan çalışma sonucuna göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları kıdemlerine göre önemli bulunmuştur. Mesleki kıdemi 1-10 yıl olan öğretmenlerin mesleki kıdem yılları 21-30 yıl arası ile 31 yıl ve üstü olan öğretmenlere oranla daha fazla işe yabancılaşma, kıdemi 11-20 yıl arası olan öğretmenlerin ise, kıdemi 21-30 yıl arası olan öğretmenlerden daha fazla işe yabancılaşma yaşadıklarını ifade etmiştir. Akpolat (2014) tarafından yapılan çalışma sonuçlarına göre, öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları kıdemlerine göre önemli bulunmuştur. Ak (2019), Avşar (2019), Köse (2018), Aydın (2015), Kesik ve Cömert (2014), Açık (2013) ile Kılıç (2011) ise yaptıkları çalışmalarında öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının kıdemlerine göre önemli olduğunu bulmuşlardır. Elde edilen bulgular yapılan çalışmanın bulgularıyla örtüşmemektedir.

Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları aynı okuldaki görev süresine göre önemli bulunmuştur. Gider (2020), Sancak (2020), Köse (2018) ve Açık (2013) tarafından gerçekleştirilen araştırmalarda öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarının aynı okulda hizmet yıllarına göre anlamlı bir farklılık olmadığını belirlemişlerdir. Bulunan sonuç yapılan çalışmaların sonuçlarıyla örtüşmemektedir.

Okul müdürlerinin göstermiş olduğu sosyal adalet liderliği davranışları öğretmenlerin işe yabancılaşma algılarındaki değişimin %5'ini açıklamaktadır. Öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri düşük çıkmıştır. Öğretmenlerin işe yabancılaşma algıları kıdem yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık çıkmıştır. Meslek hayatında 16 yıl ve üzeri kıdem yılına sahip öğretmenlerin meslekte 1 yıl ve daha az kıdem yılına sahip öğretmenlerde daha fazla işe yabancılaşma algısı olduğu bulunmuştur. Öğretmenlerin işe yabancılaşma yaşamamaları için gerekli olan tedbirler önceden alınmalıdır. Bu sebepler okul, ilçe milli eğitim ve il milli eğitim müdürlükleri tarafından öğretmenlerin iş stresini azaltacak, görev yaptığı meslektaşlarıyla daha fazla olumlu bağlilık gerçekleştirebileceği etkinlikler planlanabilir.

Etik onay: Araştırma verilerinin toplanabilmesi için Fırat Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 22.04.2020 tarih ve 390231 sayılı onay alınmıştır.

Kaynakça

- Abaslı, K. (2018). *Örgütsel dışlanma, işe yabancılaşma ve örgütsel sinizm ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Açıkel, S. (2013). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin örgütsel kültürleri ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişkinin incelenmesi (Ataşehir ilçesi örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Ak, K. (2019). *Okul iklimi ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Akpolat, T. (2014). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin örgütsel sinizm tutumunun işe yabancılaşma düzeyine etkisi (Samsun ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Altay, T. (2021). *İlkokul öğretmenlerinin algılarına göre okul iklimi, işe yabancılaşma ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Arar, K. H. (2015). Leadership for Equity and Social Justice in Arab and Jewish Schools in Israel: Leadership Trajectories and Pedagogical Praxis. *International Journal of Multicultural Education*, 17(1), 162-187. <https://doi.org/10.18251/ijme.v17i1.938>
- Arayıt, E. (2020). *Öğretmenlerin örgütsel muhalefet davranışları ve işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişkinin bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri* [Yüksek Lisans Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Avcı, M. (2012). Eğitimde Temel Bir Sorun: Yabancılaşma. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(3), 23-40.
- Avşar, D. (2019). *Okul ikliminin işe yabancılaşma düzeyine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Aydın, K. (2015). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin örgütsel adalet algıları ile işe yabancılaşma algıları arasındaki ilişki (Uşak ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Uşak Üniversitesi.
- Bell, L. A. (1997). Theoretical foundations for social justice education, *Teaching For Diversity and Social Justice* içinde (3-15). Adams, M., Bell, L. A. ve Griffin P., London: Routledge.
- Blaunner, R. (1964). *Alienation And Frdoom: The Factory Worker And His Industry*. Chicago: The Universty Of Chicago Press.
- Bogotch, I., ve Reyes-Guerra, D. (2014). Leadership for Social Justice: Social Justice Pedagogies. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 3(2), 33-58.
- Boz, M. (2014). *Eğitim örgütlerinde işe yabancılaşma ve öfke ilişkisi (Şişli Teknik ve Endüstri Meslek Lisesi)* [Yüksek Lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi.
- Bozkurt, B. (2018). *Sosyal adalet liderliği ile yöneticiye bağlılık ve örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki* [Doktora Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Brooks, J. S., Jean-Marie, G., Normore, A. H., & Hodgins, D. W. (2007). Distributed Leadership for Social Justice: Exploring How Influence and Equity Are Stretched over an Urban High School. *Journal of School Leadership*, 17(4), 378-408. <https://doi.org/10.1177%2F105268460701700402>
- Brooks, J. S., ve Miles, M. T. (2008). From Scientific Management to Social Justice... and Back Again?. *Pedagogical Shifts in the Study and Practice of Educational Leadership. Leadership for Social Justice: Promoting Equity And Excellence Through Inquiry And Reflective Practice*, 10(21), 99-114.
- Capper, C. A., Theoharis, G., & Sebastian, J. (2006). Toward a Framework for Preparing Leaders for Social Justice. *Journal of Educational Administration*, 44(3), 209-224. <https://doi.org/10.1108/09578230610664814>
- Çağlayan, A. (2015). *İmam hatip ortaokullarında görevli öğretmenlerin işe yabancılaşmasına ilişkin algıları* [Yüksek Lisans Tezi]. Zirve Üniversitesi.
- Coşturoğlu, M. (1999). *Sosyal şizofreni ve yaratıcı düşünce üzerindeki baskısı*. Ankara: Güldiken Yayınları.

- Darıyemez, K. (2010). *Örgütlerde ortaya çıkan yabancılaşma sorunu ve bu sorunun çözümü açısından halkla ilişkiler çalışmalarının önemi (Başkent Üniversitesi Ankara Hastanesi örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. Başkent Üniversitesi.
- Delipoyraz, D. F. (2019). *Resmî ortaokullarda öğretmenlerin rol belirsizliği ve rol çatışması ile işe yabancılaşma ilişkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- DeMatthews, D. (2014). Dimensions of Social Justice Leadership: A Critical Review of Actions, Challenges, Dilemmas, and Opportunities for The Inclusion of Students with Disabilities in US Schools. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 3(2),107-122.
- DeMatthews, D., ve Mawhinney, H. (2014). Social Justice Leadership and Inclusion: Exploring Challenges in an Urban District Struggling to Adres Inequalities. *Educational Administration Quarterly*, 50(5), 844-881. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X13514440>
- Demirez, F. ve Tosunoğlu, N. (2017). Örgüt İkliminin İşe Yabancılaşma Üzerine Etkisi: Gazi Üniversitesi Rektörlüğünde Bir Araştırma. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 9(2), 69-88.
- Elma, C. (2003). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşması (Ankara ili örneği)* [Doktora Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Ergil, D. (1978). Yabancılaşma Kuramına İlk Katkılar. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 33(3), 93-108. https://doi.org/10.1501/SBFder_0000001363
- Ertekin, P. ve Özmen, D. (2017). Bir Üniversite Hastanesinde Çalışan Hemşirelerde İşe Yabancılaşmayı Yordayan Değişkenlerin İncelenmesi. *Hemşirelikte Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 14(1), 25-30.
- Furman, G. (2012). Social Justice Leadership as Praxis: Developing Capacities Through Preparation Programs. *Educational Administration Quarterly*, 48(2), 191-229. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X11427394>
- Furman, G. C. ve Shields, C. M. (2005). How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?. *A new agenda for research in educational leadership* içinde (119-137). *Firestone W. A ve Riehl C.*, New York: Teachers College Press.
- George, D., ve Mallery, P. (2016). *IBM SPSS statistics 23 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Gider, İ. (2020). *Okul yönetiminde kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Siirt Üniversitesi.
- Gören, S., Ç. (2019). *Sosyal adalet liderliği, okul yaşam kalitesi ve okula aidiyet duygusu ilişkisi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Güner, B. (2018). *Öğretmenlerin damgalama ve intikam eğilimlerinin işe yabancılaşmalarına etkisinin araştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.
- Güneri-Mehmetoğlu, B. (2010). *Öğretim elemanlarının maruz kaldıkları yıldırma davranışlarının işe yabancılaşmaları üzerine etkisi* [Yüksek Lisans Tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Gür, M. (2009). *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okullarındaki güven düzeylerinin işe karşı tutumları ile ilişkisinin araştırılması* [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Hurst, C. (2012). *Social inequality: Forms, causes, and consequences*. Boston: Pearson.
- Jean-Marie, G. (2008). Leadership for Social Justice: An Agenda for 21st Century Schools. *The Educational Forum*, 72(4), 340-354. <https://doi.org/10.1080/00131720802362058>
- Jordan, B. (1998). *The new politics of welfare*. London: Sage.
- Kartal, M. (2019). *Öğretmenlerin öz-yeterlik inançları ile işe yabancılaşmaları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Kasapoğlu, S. (2015). *İlköğretim okulu öğretmenlerinin işe yabancılaşma düzeyleri ile örgütsel adalet algıları arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kesik, F. ve Cömert, M. (2014). İlköğretim Okullarında Görev Yapan Öğretmenlerin İşe Yabancılaşma Düzeylerine İlişkin Algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 27-46.

- Kılçık, F. (2011). *İlköğretim okullarında görev yapan öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyine ilişkin algıları (Malatya ili örneği)* [Yüksek Lisans Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Koçak, S. ve Bostancı, B. (2019). Sınıf Yönetiminde Sosyal Adalet. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 52(3), 915- 942. <https://doi.org/10.30964/auebfd.597200>
- Koçak, S. ve Özdemir, M. (2019). Sosyal Adalet Liderliğine Yönelik Öğretmen Görüşlerinin İncelenmesi. *International Journal of Human Sciences*, 16(4), 1164-1179. <https://doi.org/10.14687/jhs.v16i4.5871>
- Kondakçı, Y., Kurtay, M. Z., Oldaç, Y. İ., & Şenay, H. H. (2016). Türkiye’de okul müdürlerinin sosyal adalet rolleri. *Eğitim yönetimi araştırmaları içinde* (353-361). Ankara: Pegem Akademi.
- Kose, B. W. (2009). The Principal’s Role in Professional Development for Social Justice: An Empirically-Based Transformative Framework. *Urban Education*, 44(6), 628-663. <https://doi.org/10.1177%2F0042085908322707>
- Köse, Ö. (2018). *İlkokul Sınıf Öğretmenlerinin İşe Yabancılaşma Düzeyleri: Karaman Örneği* [Yüksek Lisans Tezi]. Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi.
- Kurtulmuş, M. ve Yiğit, B. (2016). İşe Yabancılaşmanın Öğretmenlerin İşten Ayrılma Niyetine Etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 12(3), 860-871. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.282385>
- Marshall, C., ve Oliva, M. (2006). *Leadership for social justice: making revolutions in education*. Boston: Pearson Education.
- Marx, K. (2013). *Yabancılaşma* (5. Baskı). (Çev. Somer, K., Kardam, A., Belli, S., Gelen, A, Fıncancı, Y. ve Bilgi, A). Ankara: Sol Yayınları.
- McCabe, N. C. ve McCarthy, M. M. (2005). Educating School Leaders for Social Justice. *Educational Policy*, 19(1), 201-222.
- McKenzie, K. B., Christman, D. E., Hernandez, F. Colleen, E.F, Capper, A., Dantley, M., González, M.N., CambromcCabe, N. & Scheurich, J.J. (2008). From the Field: A Proposal for Educating Leaders for Social Justice. *Educational Administration Quarterly*, 44-(1), 111-138.
- Murrell, P. Jr. (2006). Toward Social Justice in Urban Education: A Model of Collaborative Cultural Inquiry in Urban Schools. *Equity & Excellence in Education*, 39, 81-90. <http://doi.org/abs/10.1080/10665680500478890>
- Nadir, U. ve Aktan, M. C. (2015). Social Justice. Education and School Social Work in Turkey. *Quality: Social Justice and Accountability in Education Worldwide*, 217-221.
- Oakes, J., Quartz, K. H., Ryan, S. & Lipton, M. (2000). Becoming good american schools. *Phi Delta Kappan*, 81(8), 568-576.
- OECD. (2010). *PISA 2009 results: Overcoming social background: Equity in learning opportunities and outcome*. PISA, OECD Publishing.
- Oplatka, I. (2010). The Place of “Social Justice” in the Field of Educational Administration: A Journal Based Historical Overview of Emergent Area of Study. *International Handbook of Educational Leadership and Social (In) Justice*. 1, 15-36. http://doi.org/10.1007/978-94-007-6555-9_2
- Özdemir, M. (2017). Sosyal Adalet Liderliği, Okula Yönelik Tutum ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 42(191), 267-281.
- Özdemir, M., Kütküt, B. (2015). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği’nin (SALÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 16(3),201-218.
- Özdemir, M., Pektaş, V. (2017). Sosyal Adalet Liderliği Ölçeği - Öğretmen Formu’nun Geliştirilmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(40), 111-127.
- Polat, M. ve Yavaş, T. (2012). Yabancılaşma, Kurumsal Değerler ve Duygu Yönetimi Denklemi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 218-224.
- Püsküllüoğlu, A. (2000). *Arkadas Türkçe Sözlük*. Ankara: Arkadas Yayınevi.
- Rapp, D. (2002). Social Justice and The Importance of Rebellious, Oppositional İmaginations. *Journal of School Leadership*, 12(3), 226-245. <https://doi.org/10.1177%2F105268460201200301>

- Ryan, J. (2006). Inclusive Leadership and Social Justice for Schools. *Leadership and Policy in schools*, 5(1), 3-17. <https://doi.org/10.1080/15700760500483995>
- Sancak, A. (2020). *Okul yöneticilerinin kayırmacılık davranışları ile öğretmenlerin işe yabancılaşma düzeyleri arasındaki ilişki* [Yüksek Lisans Tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi.
- Shoho, A., R., ve Martin, N. K. (1999). Alienation among alternatively certified and traditionally certified teachers. *ERS Spectrum*, 17(3), 27-33.
- Speight, S. L. ve Vera, E. M. (2004). A Social Justice Agenda: Ready or Not? *The Counseling Psychologist*, 32(1), 109-118. <https://doi.org/10.1177%2F0011000003260005>
- Sunal, O. (2011). Sosyal Politika: Sosyal Adalet Açısından Kuramsal Bir Değerlendirme. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 66(3), 283-305.
- Şimşek, M. Ş., Çelik, A., Akgemci, T. & Fettahoğlu, T. (2006). Öğütlerde Yabancılaşmanın Yönetimi Araştırması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 569- 587.
- Şişman, M. (2006). Eğitimde demokrasi ve sosyal adalet: Türkiye eğitim değişmeyen miti, *Türk Eğitim Sisteminde Yeni Paradigma Arayışları Bildiriler Kitabı*. 4-5 Kasım 2006 Ankara, Eğitim Bir- Sen Yayınları: 16.
- Tekin, F. (2014). Peter L. Berger'in Yabancılaşma Anlayışı: Diyalektik Bilincin Kaybı. *Beytulhikme An International Journal of Philosophy*, 4(2), 29-48.
- Theoharis, G. (2007). Social Justice Educational Leaders and Resistance: Toward a Theory of Social Justice Leadersip. *Educational Administration Quarterly*, 43(2), 221-258. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X06293717>
- Theoharis, G. (2009). *The school leaders our children deserve: Seven keys to equity, social justice and school reform*. New York: Teachers College Press.
- Tolan, B. (2005). *Sosyoloji*. Ankara: Gazi Yayınları.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim Okullarındaki Sosyal Adalet Uygulamalarına İlişkin Yönetici Görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152), 126-137.
- Uğur, A. ve Erol, Z. (2015). Öğütlerde Kritik Sorun Kaynağı Olarak İşe Yabancılaşma, Yabancılaşma ve Bürokrasi Arasındaki İlişkiye Yönelik Kavramsal Bir Yaklaşım. *Kastamonu Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 8(2), 182-192.
- UNESCO. (2015). Transforming our World: The 2030 agenda for sustainable development.
- UNESCO. (2017). Global education monitoring report 2017/8 - Accountability in education: Meeting our commitments. Paris: UNESCO Publishing.
- Yıldırım, E. (2021). *Okul müdürlerinin sosyal adalet liderliğinin öğretmen motivasyonuna etkisinin incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Karabük Üniversitesi.
- Yıldız, E. (2016). *Öğretmenlerin meslek etik ilkelerine uygun davranma algılarının işe yabancılaşma-yaşam doyumu ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* [Yüksek Lisans Tezi]. Ahi Evran Üniversitesi.
- Wang, F. (2016). From Redistribution to Recognition: How School Principals Perceive Social Justice. *Leadership and Policy in Schools*, 15(3), 323-342. <https://doi.org/10.1080/15700763.2015.1044539>
- Wasonga, T. A. (2010). Leadership Practices for Social Justice, Democratic Community, and Learning: School Principals' Perspectives. *Journal of School Leadership*, 19(2), 200-224. <https://doi.org/10.1177%2F105268460901900204>
- Zielinski, A. E. ve Hoy, W. K. (1983). Isolation And Alienation In Elementary Schools. *Educational Administration Quarterly*, 19(2), 27-45. <https://doi.org/10.1177%2F0013161X83019002003>

The Relationship Between Primary and Middle School Principals' Social Justice Leadership Behaviors and Teachers' Perceptions of Job Alienation.

Extended Abstract

Introduction

School principals may face dilemmas in implementing social justice within the school context because there are socio-economic, ethnic, linguistic, and differently-abled student groups within the school. It may be difficult to allocate resources and time to reach all of these groups. Individuals spend a certain amount of time in their jobs in various areas to meet the needs of their own environments and other environments. Individuals experience certain problems in these work environments, one of which is alienation. The most important reason for the recent emphasis on alienation is undoubtedly the distortions caused by the alienation problem of today's individuals in society.

This research aims to examine the relationship between the social justice leadership behaviors of school principals and the job alienation of teachers in primary and secondary schools in Gaziantep province, based on the views of educators. The sub-objectives of the research are as follows:

1. What is the level of social justice leadership behaviors of school principals?
2. What are the levels of job alienation among teachers?
3. Is there a significant relationship between the social justice leadership behaviors of school principals and the job alienation perceptions of teachers?
4. Is there a significant difference between the social justice leadership behaviors demonstrated by school principals and the variables of teachers' seniority, education level, age, gender, tenure at the school, and type of school?
5. Is there a significant difference between the job alienation perceptions of teachers and the variables of their seniority, education level, age, gender, tenure at the school, and type of school?
6. Are the social justice leadership behaviors of school principals significant predictors of teachers' job alienation?

Method

Since the research aims to determine the relationships between two or more variables, the relational survey model was used. The population of the research consists of teachers working in primary, secondary, and Imam Hatip secondary schools affiliated with the Şehitkamil central district of Gaziantep Provincial Directorate of National Education in the 2020-2021 academic year. The sample of the study consists of 435 teachers selected from these schools through a simple random sampling method. A form consisting of seven items was created by the researcher to determine the gender, age, education level, professional seniority, duration of professional experience in the same school, branches, and types of schools where the participants work. Two scales were used in the research. One of them is the social justice leadership scale. Developed by Bozkurt (2018), the scale is a 5-point Likert type scale consisting of four dimensions and 34 items. The dimensions of the scale include critical consciousness (7 items), stakeholder support (11 items), participation (10 items), and distributive justice (6 items). The Cronbach's alpha reliability coefficient for the entire scale was found to be 0.98, the critical consciousness dimension was 0.94, for stakeholder support dimension was 0.95, for participation dimension was 0.95, and for distributive justice dimension was 0.95. The second scale is the job alienation scale. Developed by Elma (2003), the scale is a 5-point Likert type scale consisting of four dimensions and 38 items. The dimensions of the scale are powerlessness, meaninglessness, isolation, and alienation from school. The Cronbach's alpha reliability coefficients for the sub-dimensions of the scale were 0.86 for powerlessness, 0.84 for meaninglessness, 0.80 for isolation, and 0.62 for alienation from school.

Results, Conclusion and Recommendations

A significant, negative, and low-level relationship was found between the social justice leadership behaviors demonstrated by school principals and the job alienation perceptions of teachers. When the relationships between social justice leadership and its sub-dimensions with job alienation and its sub-dimensions were examined, it was observed that there is a significant, negative, and moderate-level relationship between social justice leadership and the powerlessness dimension. There is a significant, negative, and low-level relationship between social justice leadership and the meaninglessness and isolation dimensions. It was determined that the teachers rated the social justice leadership behaviors of the school principals they worked with at a very high level. The teachers participating in the study were found to experience job alienation at a low level. The levels of job alienation of the teachers were found to be low. Teachers with 16 years and more seniority in their professional careers experience more job alienation than teachers with 1 year or less seniority. For teachers not

to experience job alienation, it would be appropriate for schools, district and provincial directorates of national education to create environments and school climates where teachers can reduce their job stress and establish healthier communication with their colleagues, thus emphasizing cooperation and activities that will create a culture of respect, love, courtesy, and trust in the school.

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 29 / Yaz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 29 / Summer 2024

Ortaokul Öğrencileri Tarafından Oluşturulan Metinlerin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Evaluation of Texts Created by Secondary School Students in the Context of Coherence Criteria

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Tuncay TÜRK BEN
Emel ARSLANKAYA

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Ortaokul Öğrencileri Tarafından Oluşturulan Metinlerin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi

Tuncay TÜRK BEN¹
Emel ARSLANKAYA²

DOI: 10.58689/eibd.1435261

Öz: Bu araştırmada, ortaokul öğrencilerinin üretmiş oldukları bilgilendirici metinler tutarlılık ölçütlerine göre incelenmiştir. Tutarlılık, metni oluşturan birimlerin kendi içinde ve birbiriyle bağlantılı olmasını gerektirir. Araştırmada ilişki tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini 2023-2024 güz yarıyılında Aksaray ilinde öğrenim gören ortaokul öğrencileri, örneklemini ise bu ilde bulunan ve uygun durum örnekleme ile belirlenen 3 farklı ortaokuldan basit seçkisiz yöntemle seçilen 320 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 174'ü kız, 146'sı ise erkektir. Araştırmanın verileri, öğrencilerin üretmiş oldukları yazılı metinlerden toplanmış ve bu metinler “Tutarlılık Düzeyi Analitik Puanlama Anahtarı” kullanılarak değerlendirilmiştir. Elde edilen veriler SPSS 26 istatistik paket programına aktarılmış ve araştırmanın alt amaçları doğrultusunda parametrik olmayan testler olan Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H-Testi ile analiz edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tutarlı metin oluşturma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni bakımından yapılan analiz bulguları kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha tutarlı metinler oluşturduklarını ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan incelemede ise sınıf düzeyi arttıkça buna paralel olarak öğrencilerin tutarlı metin yazabilme becerilerinde de olumlu bir artışın görüldüğü saptanmıştır.

Anahtar kelimeler: Türkçe Eğitimi, Yazma becerisi, Tutarlılık görünümleri, Metin, Ortaokul öğrencileri

Geliş Tarihi: 11.02.2024; Kabul Tarihi: 04.05.2024

Kaynakça Gösterimi: Türkben, T. ve Arslankaya, E. (2024). Ortaokul Öğrencileri Tarafından Oluşturulan Metinlerin Tutarlılık Ölçütleri Bağlamında Değerlendirilmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29),181-198

1 Doç. Dr. Aksaray Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, uncayturkben57@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0167-4173

2 Milli Eğitim Bakanlığı-Aksaray, emel-a@hotmail.com, ORCID: 0009-0005-4823-0678

Giriş

Yazma becerisi içerisinde bulunduğumuz bilgi çağında, bireylerin günlük yaşamlarında, sosyal ilişkilerinde, iş ve eğitim hayatlarında önemli bir yer tutmaktadır (Bahşi ve Sis, 2019). Diğer dil becerilerine göre daha sonra kazanılan yazma, diğer üç beceri olan konuşma, dinleme ve okuma ile karşılaştırıldığında kazanılması en zor beceri olarak değerlendirilmektedir (Byrne, 1988; Crossley ve McNamara, 2016; Taylor, 2009; Tok ve Ünlü, 2014; Türkben, 2021a, 2021b). Bunun en önemli nedeni, sadece dil bilgisine dayalı birikim gerektiren bir beceri değil, aynı zamanda düşünme becerilerini de kullanmayı gerektiren üretici bir dil becerisi olmasıdır (Karakoç Öztürk, 2016). Kan ve Tiryaki'ye (2015) göre yazma becerisi iç içe geçen bir dizi süreçten oluştuğu için öğrenciler bu süreçleri tam anlamıyla gerçekleştirip metne yansıtmakta zorlanmaktadırlar. Bununla birlikte yazma becerisinin yoğun ve uzun süreli çalışmalarla geliştirilebilen bir dil becerisi olduğu vurgulanmaktadır (Doğan, 2020).

Yazma becerisi doğuştan gelen bir yetenek olmamakla birlikte alıştırma yapılarak geliştirilebilen bir beceridir. Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2019) da yazma becerisinin önemine değinilmiş olmasına rağmen ilkokuldan üniversiteye kadar farklı öğrenim düzeylerinde yapılan çalışmaların bulguları bu becerinin geliştirilmesinde istenen seviyeye ulaşılmadığını göstermektedir (Bahşi ve Sis, 2019; Kan ve Tiryaki, 2015; Tok ve Ünlü, 2014, Türkben, 2021b, 2021c). Bu bağlamda Türkçe dersinin üzerine düşen görevi layığıyla yerine getirmediği görülmektedir (Tağa ve Ünlü, 2013). “Bu derslerde yapılan çalışmalar çoğunlukla geleneksel anlayışla yürütülmekte, öğrencilere bir atasözü veya özdeyiş verilip açıklamaları istenmekte ve büyük çoğunluğu da değerlendirilmemektedir. Bu tür özensizlik ve önemsmezlik zamanla öğrenciler tarafından kanıksanmakta ve okullarımızda yürütülen yazma çalışmaları, amaçsız, sıradan bir eğitim etkinliği haline dönüşmektedir” (Göçer, 2010, s. 273).

Yazma eylemi, gelişigüzel yapılan bir etkinlik değil aksine amaçlı bir eğitim etkinliğidir. Öncesinde yazılacak konuyla ilgili bilgi sahibi olmak ve bu bilgilerin kâğıda anlamlı ve tutarlı bir şekilde aktarılması gerekmektedir. Nitekim bir yazının metin olarak kabul edilebilmesi için belirli özellikleri taşıması gerekir. Metinsellik ölçütleri olarak adlandırılan bu özellikler; kullanıcı merkezli ve metin merkezli olarak iki gruba ayrılmaktadır. Kullanıcı merkezli ölçütler, metnin alıcısı/okuru ile ilişkilidir. Bu ölçütler; amaçlılık, bilgisellik, durumsallık, kabul edilebilirlik ve metinler arasılık olmak üzere beş başlıkta toplanır. Metin merkezli diye nitelendirilen ve metinle doğrudan ilişkili olan ölçütler ise; bağdaşıklık ve tutarlılıktır (Ercan-Güven ve Akpınar, 2020, s.784). Mevcut çalışmada da öğrencilerin üretmiş oldukları metinler tutarlılık görünümleri açısından incelenmiştir. Metnin genel tutarlılığı, metni oluşturan birimlerin kendi içinde ve birbiriyle bağlantılı olmasını gerektirir (Ercan-Güven ve Akpınar, 2020). Tutarlılık, “metnin ana fikri etrafında gelişen süreklilik arz eden konuya paralel sıralanan anlamlı, mantıklı tümcelerin gösterdiği dil bilgisel ve içeriksel

uyum” olarak tanımlanabilir (Dilekçi, 2021). Tutarlılık, metnin konu ve anlam bakımından bölümlerinin uyumlu olması demektir. Her metnin derin ve yüzey yapı olmak üzere iki boyutu bulunmaktadır. Yüzey yapı dil bilgisiyle ilgili özellikleri kapsarken derin yapı metnin anlam boyutuyla ilgili özellikleri içine almaktadır. “Metnin tutarlılığı, metinde anlatılmak istenenin, metnin bütününe kapsayacak şekilde gerçekleştirilmesi, sonra söylenenlerin öncekileri desteklemesi ve metnin kendi içinde çelişmemesidir” (Karadeniz, 2015, s.5). Metinde anlatılanlar ilk cümleden son cümleye kadar aynı konu etrafında gitmeli, baştaki düşünce ile sonraki düşünce farklı olmamalı ve gereksiz ayrıntılara girilmemelidir. Metinde anlatılmak istenilen düşüncenin açık ve net biçimde ifade edilmesi, konu dışı öğelere yer verilmemesi tutarlılığın gereklerindedir.

Okullarımızda yaptırılan yazma etkinlikleri değerlendirilirken öğretmenlerimiz genellikle öğrencilerin yazı güzelliği, imla ve yazım kurallarını doğru kullanıp kullanmadıklarına baktıkları için metnin anlamsal boyutu göz ardı edilmektedir. “Ülkemizde yazma eğitimi alanında yapılan uygulamalı çalışmalarda daha çok öğrenci kompozisyonlarındaki dil bilgisi yanlışlıkları, anlatım bozuklukları ve biçimsel özelliklerle ilgili sorunlar değerlendirilmiş, metin içi bağlantılar, geçişler, metin elementlerini oluşturma, metindeki konu akışı ve kompozisyonun temelini oluşturan metin yapıları üzerinde hemen hemen hiç durulmamıştır.” (Coşkun, 2005, s. 6). Bu sebeple öğrencilerimizin tutarlı metin yazma konusunda sıkıntı yaşadığı gözlemlenmektedir. Ortaöğrenimini tamamlayan öğrencilerin kendilerini yazılı olarak ifade etme konusunda sıkıntı yaşadıkları bilinmektedir (Can, 2012; Karatay, 2010).

Yazma öğrenme alanına ilişkin yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrenciler tarafından oluşturulan yazılı üretimlerin tutarlılık bağlamında incelendiği bazı çalışmaların varlığı görülmektedir (Çelebi ve Aykanat Uysal, 2022; Coşkun, 2005; Çoban, 2012; Çoban ve Karadüz, 2015; Dağışan, 2018; Ülper, 2011; Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014). Ancak ortaokul düzeyinde farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin dâhil olduğu ve yazılı üretimlerinin tutarlılık durumlarının farklı değişkenler açısından incelendiği çalışmaların sınırlı düzeyde olduğu görülmektedir. Coşkun (2005), 5 ve 8. sınıf öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarındaki bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementlerini incelediği çalışmada öğrencilerin üretmiş oldukları yazılı metinleri incelemiş, katılımcıların metnin birimleri arasında bağlantı kurmakta ve geçiş yapmakta zorlandıklarını tespit etmiştir. Ülper’in (2011) yapmış olduğu araştırmada da ilköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin tutarlılığı sağlayabilmek için yerine getirilmesi gereken birçok metinsel eylemi yeterli düzeyde yerine getiremediği bulgusuna ulaşılmıştır. Çelebi ve Aykanat Uysal (2022) ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları yazılı ve sözlü metinlerdeki bağdaşıklık ve tutarlılık durumlarını farklı değişkenler açısından incelemiştir. Araştırma sonucunda metin tutarlılık puanlarının sözlü metinlerde yazılı metinlere oranla daha düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Ülper’in (2011) de belirttiği üzere öğrencilerce okullarda gerçekleştirilen yazılı metin üretme etkinliklerinin de temelde amacı tutarlılık öl-

çütlerini karşılayan metinler üretilmesini sağlamaktır. Başka bir ifade ile öğrenciler tarafından hazırlanmış iyi bir metnin hem yüzeysel bağdaşıklıkla hem de anlamsal tutarlılığa sahip olması gerekmektedir. Alanyazında ilgili alanda farklı çalışmalar olmakla birlikte mevcut araştırma, ortaokul düzeyinde farklı sınıf düzeylerinden öğrencilerin örnekleme dâhil olması nedeniyle önem taşımaktadır. Bu bağlamda araştırmadan elde edilen sonuçların ilgili alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, ortaokul öğrencileri tarafından oluşturulan metinlerin tutarlılık ölçütleri bağlamında incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir:

1. Ortaokul öğrencileri tarafından üretilen yazılı metinler tutarlılık açısından nasıl bir görünüm sergilemektedir?
2. Ortaokul öğrencileri tarafından üretilen yazılı metinlerin tutarlılık özellikleri cinsiyet değişkenine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?
3. Ortaokul öğrencileri tarafından üretilen yazılı metinlerin tutarlılık özellikleri sınıf düzeyi değişkenine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Ortaokul öğrencilerinin oluşturdukları yazılı metinleri tutarlılık ölçütleri bağlamında incelemeyi amaçlayan bu çalışmada ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. İlişkisel tarama modeli, iki veya daha çok değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir. İlişkisel tarama modelinde, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışılır (Karasar, 2011). Mevcut çalışmada da tarama yöntemine uygun olarak öğrencilerin üretmiş oldukları yazılı metinler toplanmış ve puanlama anahtarına göre incelenmiştir. Elde edilen veriler, SPSS istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen veriler hem cinsiyet hem de sınıf düzeyi değişkenine göre incelenmiştir.

Çalışma grubu

Araştırmanın evrenini Aksaray il merkezinde bulunan 5, 6, 7 ve 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Evrendeki öğrencilerin tamamına ulaşmak mümkün olmadığı için araştırmanın örneklemini Aksaray il merkezine bağlı bir kasaba ortaokulu, il merkezinde sosyoekonomik açıdan dezavantajlı bir bölgede bulunan bir ortaokulu ve bir imam hatip ortaokulunda öğrenim gören 320 öğrenci oluşturmaktadır. Bu öğrencilerden 174'ü kız, 146'sı ise erkektir. Uygun durum örnekleme yöntemiyle belirlenen okullardan öğrenciler basit seçkisiz bir

yöntemle çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu örnekleme türü, araştırma yapılacak birey ya da grupların araştırma sürecine dâhil edilmesinin daha kolay ya da bunlara daha kolay ulaşılabilir olmasıyla ilişkilidir (Ekiz, 2015). Öğrenci velilerinden onam formu alınmıştır.

Veri toplama aracı

Araştırmanın verileri, öğrencilerin bir ders saati içinde yazmış olduğu bilgilendirici metinlerinden elde edilmiştir. Bilgilendirici metin yazma konusu belirlenirken öncelikle ilgili araştırmalar incelenmiştir. Daha sonra öğrencilerin sınıf düzeyleri de göz önünde bulundurularak 16 yazma konusu belirlenmiştir. Belirlenen yazma konuları ikisi doçent ve ikisi doktor öğretim üyesi olmak üzere alanında uzman dört kişinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşü sonrası en fazla puanlanan yazma konusu öğrencilerin yazılı metin üretimi için kullanılmıştır.

Öğrencilerden yazma formlarıyla elde edilen metinlerin tutarlılık düzeylerini incelemek için Ercan-Güven (2019) tarafından geliştirilen tutarlılık düzeyi analitik puanlama anahtarı kullanılmıştır. Tutarlılık düzeyi analitik puanlama anahtarı hazırlanırken alanyazında yer alan çalışmalara (Melanlıoğlu, 2017; Ülper, 2008) başvurulmuş ve oluşturulan form, alınan uzman görüşleriyle şekillendirilmiştir. Ölçekteki puanlama 1-3 arası değerlerle yapılmaktadır. Her bir puan aralığı için 4 ölçüt belirlenmiştir (konu, bağlantılık, süreklilik/devamlılık, bütünlük). Ölçekten alınabilecek en yüksek puan 12, en düşük puan ise 4 olarak ifade edilmiştir. Bu tutarlılık düzeyi analitik puanlama anahtarını kullanmak için ilgili araştırmacıdan gerekli izinler alınmıştır.

Verilerin analizi

Öğrencilerden bilgilendirici metin türünde toplanan yazılı üretimler, birinci araştırmacı ve bağımsız bir uzman tarafından Ercan-Güven (2019) tarafından geliştirilen tutarlılık düzeyi analitik puanlama anahtarı kullanılarak değerlendirilmiştir. Yapılan değerlendirmeler sonucu elde edilen veriler Microsoft Excel çalışma sayfasına aktarılmıştır. Daha sonra veriler SPSS 26 istatistik paket programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle puanlayıcılar arası güvenilirliğe bakılmıştır. Puanlayıcılar arası güvenilirliğe ilişkin bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Tutarlılık Düzeyinin Puanlayıcılar Arası Uyumluluk (güvenirlilik) Analizi (N=320).

	1. Değerlendirici	2. Değerlendirici	Test (p)	ICC (%95 GA)
Konu	2,18 ± 0,67	2,19 ± 0,66	z=-1,633 p=0,102	0,989 (0,987-0,991)
Bağlantılılık	1,84 ± 0,72	1,85 ± 0,72	z=-1,414 p=0,157	0,997 (0,996-0,998)
Süreklilik/ Devamlılık	1,68 ± 0,72	1,69 ± 0,72	z=-1,414 p=0,157	0,997 (0,996-0,998)
Bütünlük	1,74 ± 0,78	1,75 ± 0,78	z=-1,000 p=0,317	0,999 (0,998-0,999)
Toplam	7,44 ± 2,62	7,47 ± 2,61	Z=-1,884 p=0,060	0,997 (0,997-0,998)

Wilcoxon Test (z); Sınıf İçi Korelasyon Katsayısı (ICC); Tanıtıcı istatistikler *ortalama* (X), *standart sapma* (SS) değer olarak verilmiştir. Tablo 1'e göre değerlendiricilerden elde edilen tutarlılık düzeyi puanlarının istatistiksel olarak benzer olduğu görülmüştür ($p>0,05$). Değerlendiriciler arası en düşük uyum %99,7 ile bağlantılılık ve süreklilik devamlılık puanlarında bulunmuştur. Değerlendiriciler arası uyum %99,7 ile %99,9 arasında bulunmuş olup puanlayıcılar arası güvenilir sonuçlar elde edilmiştir ($p<0,05$).

Güvenirlilik düzeyi yüksek bulununca puanlayıcıların yapmış olduğu değerlendirmelerin ortalaması üzerinden gerekli analizler yapılmıştır. Tanımlayıcı istatistikler birim sayısı (n), yüzde (%), ortalama (X) standart sapma (SS), medyan (M) ve minimum (min), maksimum (max) değerleri olarak verilmiştir. Yapılan Shapiro Wilk normallik testi sonuçlarında verilerin normal dağılıma uygun olmadığı bulunmuştur ($p<0,05$).

Tablo 2. Değişkenler İçin Shapiro Wilk Normallik İncelemesi ($N=320$)

Değişkenler	Test	P
Konu	0,799	0,000
Bağlantılılık	0,803	0,000
Süreklilik/ Devamlılık	0,773	0,000
Bütünlük	0,773	0,000
Toplam	0,913	0,000

Normallik değerleri doğrultusunda araştırmanın alt amaçları göz önünde bulundurularak ve-riler parametrik olmayan testler olan Mann-Whitney U Testi ve Kruskal Wallis H-Testi ile analiz edilmiştir.

Uygulama süreci

Araştırmadan elde edilen veriler, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı 1. döneminde Millî Eğitim Bakanlığına bağlı üç farklı ortaokulda öğrenim gören öğrencilerin yazılı metinlerinden elde edilmiştir. Araştırma dört farklı sınıf düzeyinde yapıldığı için bu öğrencilerin seviyesine uygun yazma konuları belirlenmiş olup uzman görüşüne sunulmuştur. En fazla puan alan bir konu yazılı anlatım konusu olarak belirlenmiştir. Uygulama öncesi etik kuruldan izin alınmıştır. Gönüllülük esasına bağlı olarak öğrencilerin araştırmaya dâhil olmalarını sağlamak adına öğrenci velilerine veli onam formu imzalatılmıştır. Uygulama öncesinde öğrencilere araştırma ile ilgili bilgi verilmiş, katılımın isteğe bağlı olduğu belirtilmiş ve kâğıtların üzerine isim yazılmaması gerektiği hatırlatılmıştır. Araştırma kapsamında incelenecek değişkenler (cinsiyet ve sınıf düzeyi) yazılı anlatım kâğıdı üzerindeki bilgi formuna eklenmiştir. Araştırmacılar farklı günlerde belirlenen gün ve saatlerde öğrencilerden verileri toplamışlardır.

Etik Onay: Bu araştırma için Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun E-34183927-000-00000903423 sayılı oturum ve 2023/07-50 nolu kararı ile etik izin alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde, araştırma alt problemleri doğrultusunda yapılan analiz sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın birinci alt problemi “Öğrencilerce üretilen yazılı metinler tutarlılık açısından nasıl bir toplu görünüm sergilemektedir?” şeklindedir. Elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3. Ortaokul Öğrencileri Tarafından Üretilen Yazılı Metinlere İlişkin Tutarlılık Puanlarının Tanıtıcı İstatistikleri ($N=320$).

	İstatistikler
Konu	
$X \pm SS$	$2,18 \pm 0,66$
M (min-max)	2 (1-3)
Bağlantılılık	
$X \pm SS$	$1,84 \pm 0,72$
M (min-max)	2 (1-3)
Süreklilik/ Devamlılık	
$X \pm SS$	$1,68 \pm 0,72$
M (min-max)	2 (1-3)
Bütünlük	
$X \pm SS$	$1,75 \pm 0,78$
M (min-max)	2 (1-3)
Toplam	
$X \pm SS$	$7,45 \pm 2,61$
M (min-max)	8 (4-12)

Tanıtıcı istatistikler *ortalama* (X), *standart sapma* (SS), *Medyan* (M), *minimum* (min), *maksimum* (max) değer olarak verilmiştir.

Tablo 3’e göre konu boyutu $2,18 \pm 0,66$ puan, bağlantılılık boyutu $1,84 \pm 0,72$ puan, süreklilik devamlılık boyutu $1,68 \pm 0,72$ puan ve bütünlük boyutu $1,75 \pm 0,78$ puan ortalamaya sahip olduğu görülmüştür. Ölçek boyutlarında en düşük puan 1 iken en yüksek puan 3 puan olarak bulunmuştur. Boyutların medyan değerleri 2 olarak belirlenmiştir. Ölçek toplam puan ortalaması $7,45 \pm 2,61$; ölçeğin en düşük puanı 4 iken en yüksek puanı 12 puan olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre tutarlılık görünümleri açısından öğrencilerin orta düzeyde olduğu söylenebilir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın ikinci alt problemi ise “Öğrencilerce üretilen yazılı metinlerin tutarlılık özellikleri sınıf düzeyi değişkenine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?” şeklindedir. Elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

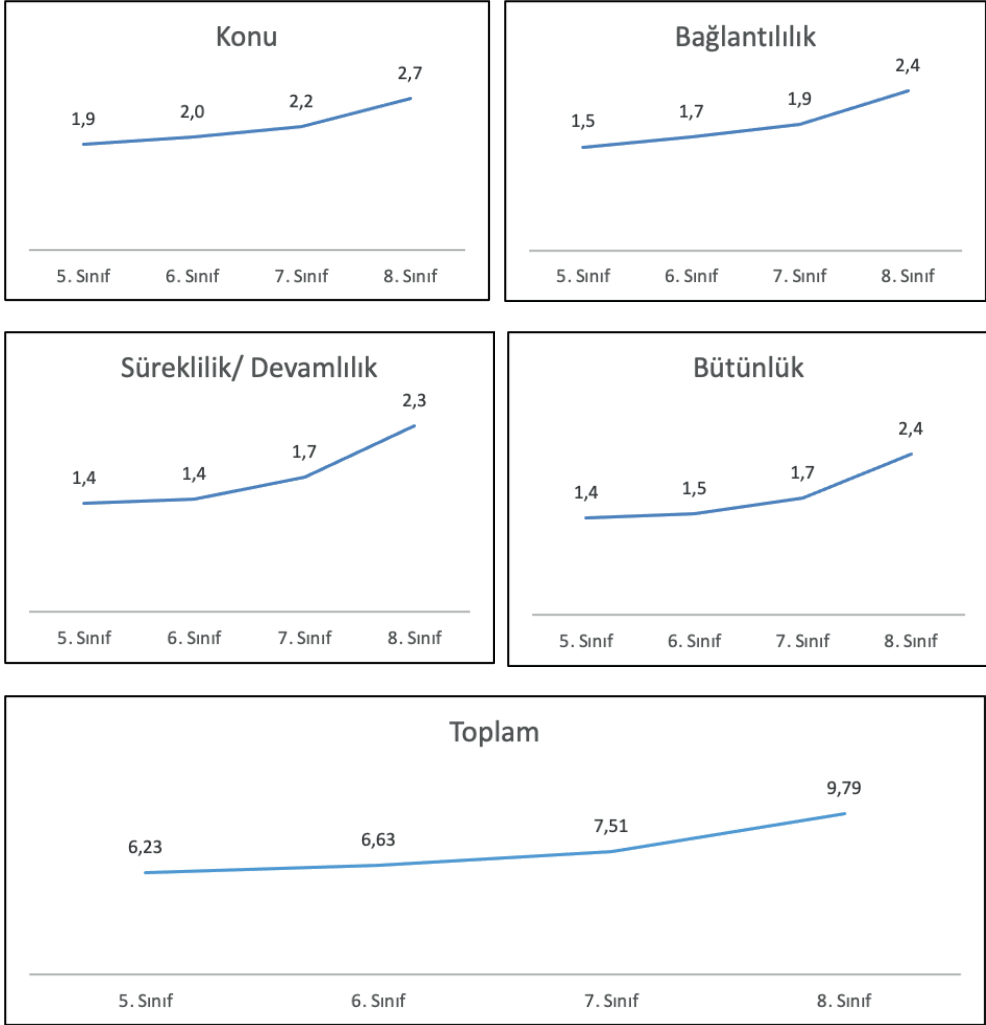
Tablo 4. Ortaokul Öğrencileri Tarafından Üretilen Yazılı Metinlerin Tutarlılık Özelliklerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Karşılaştırılması (N=320).

	Sınıf Düzeyi				Test (p)	Fark
	5. Sınıf ^a n=97	6. Sınıf ^b n=67	7. Sınıf ^c n=83	8. Sınıf ^d n=73		
Konu	1,89 ± 0,56	2,01 ± 0,62	2,20 ± 0,69	2,70 ± 0,46	H=70,922 p<0,001	a<c, a<d, b<d, c<d
Bağlantılılık	1,54 ± 0,59	1,69 ± 0,66	1,87 ± 0,78	2,37 ± 0,57	H=59,519 p<0,001	a<c, a<d, b<d, c<d
Süreklilik/ Devamlılık	1,37 ± 0,56	1,42 ± 0,53	1,70 ± 0,73	2,34 ± 0,61	H=85,511 p<0,001	a<c, a<d, b<c, b<d c<d
Bütünlük	1,44 ± 0,63	1,51 ± 0,70	1,73 ± 0,80	2,38 ± 0,62	H=71,723 p<0,001	a<c, a<d, b<d, c<d
Toplam	6,23 ± 1,99	6,63 ± 2,23	7,51 ± 2,74	9,79 ± 1,92	H=82,091 p<0,001	a<c, a<d, b<d, c<d

Kruskal Wallis H Test (H); Tanıtıcı istatistikler ortalama (X), standart sapma (SS) değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır (p<0,05).

Tablo 4’e göre 5. sınıfta eğitim gören öğrencilerin konu, bağlantılılık ve bütünlük boyutu ortalamasının 7 ve 8. sınıfta eğitim gören öğrencilerden istatistiksel olarak düşük olduğu görülmüştür. 6 ve 7. sınıfta eğitim gören öğrencilerin konu, bağlantılılık ve bütünlük boyutu ortalamasının 8. sınıfta eğitim gören öğrencilerden istatistiksel olarak düşük görülmüştür. 6. sınıf öğrencileriyle 5 ve 7. sınıf öğrencilerinin ortalamalarında belirgin bir fark görülmemiştir. Sınıf düzeyi arttıkça bu boyutlardan elde edilen verilerde de artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Konu, bağlantılılık, bütünlük boyutlarından farklı olarak süreklilik/devamlılık boyutunda farklı verilere ulaşılmıştır. 5 ve 6. sınıfta eğitim gören öğrencilerin süreklilik/devamlılık boyutu ortalamasının 7 ve 8. sınıfta eğitim görenlerden istatistiksel olarak düşük olduğu görülmüştür. 7. sınıfta eğitim görenlerin süreklilik/devamlılık boyutu puan ortalamasının 8. sınıfta eğitim görenlerden istatistiksel olarak düşük olduğu görülmüştür. 6. sınıf öğrencilerinin süreklilik/devamlılık boyutu puan ortalamasının 5. sınıf öğrencilerinden farklı olmadığı görülmüştür. Sonuç olarak sınıf düzeyi arttıkça süreklilik /devamlılık boyut ortalamasının da artış gösterdiği görülmüştür. Bu verilerden yola çıkılarak sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin tutarlı metin yazabilme becerilerinin de olumlu artış gösterdiği sonucuna varılmıştır. Ortaokul öğrencileri tarafından üretilen yazılı metinlerin tutarlılık özelliklerinin sınıf düzeyi değişkenine göre değişimi grafik olarak Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Ortaokul Öğrencileri Tarafından Üretilen Yazılı Metinlerin Tutarlılık Özelliklerinin Sınıf Düzeyi Değişkenine Göre Değişimi

Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuçlar

Bu bölümde “Öğrencilerce üretilen yazılı metinlerin tutarlılık özellikleri cinsiyet değişkenine göre nasıl bir görünüm sergilemektedir?” sorusuna yanıt aranmıştır. Elde edilen bulgular, Tablo 5’te sunulmuştur.

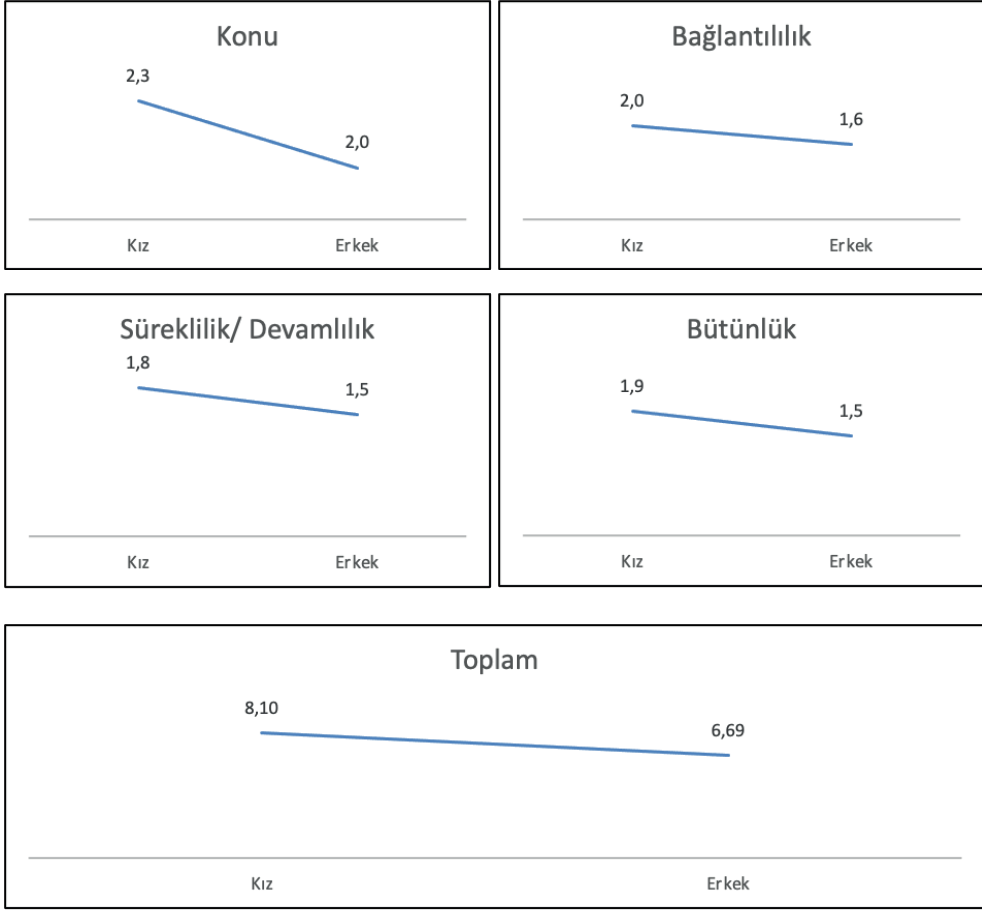
Tablo 5. Ortaokul Öğrencileri Tarafından Üretilen Yazılı Metinlerin Tutarlılık Özellikleri Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması ($N=320$).

	Cinsiyet		Test (p)
	Kız $n=174$	Erkek $n=146$	
Konu	$2,31 \pm 0,63$	$2,02 \pm 0,67$	$z=-3,899 p<0,001$
Bağlantılılık	$2,03 \pm 0,70$	$1,62 \pm 0,68$	$z=-5,100 p<0,001$
Süreklilik/ Devamlılık	$1,84 \pm 0,73$	$1,50 \pm 0,67$	$z=-4,240 p<0,001$
Bütünlük	$1,92 \pm 0,79$	$1,54 \pm 0,70$	$z=-4,397 p<0,001$
Toplam	$8,10 \pm 2,57$	$6,69 \pm 2,47$	$z=-4,893 p<0,001$

Mann Whitney U Test (Z); Tanıtıcı istatistikler *ortalama* (X), *standart sapma* (SS) değer olarak verilmiştir. Koyu olarak belirlenen bölümler istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0,05$).

Tablo 5 incelendiğinde konu boyutu ortalaması kızlarda $2,31 \pm 0,63$ puan, erkeklerde $2,02 \pm 0,67$ puan olarak ölçülmüştür. Kızların konu puan ortalamasının erkeklerden istatistiksel olarak yüksek olduğu görülmüştür ($z=-3,899 p<0,001$). Bağlantılılık boyutu ortalaması kızlarda $2,03 \pm 0,70$ puan, erkeklerde $1,62 \pm 0,68$ puan olarak ölçülmüştür. Kızların bağlantılılık puan ortalamasının erkeklerden istatistiksel olarak yüksek olduğu görülmüştür ($z=-5,100 p<0,001$). Süreklilik/devamlılık boyutu ortalaması kızlarda $1,84 \pm 0,73$ puan, erkeklerde $1,50 \pm 0,67$ puan olarak ölçülmüştür. Kızların süreklilik/devamlılık puan ortalamasının erkeklerden istatistiksel olarak yüksek olduğu görülmüştür ($z=-4,240 p<0,001$). Bütünlük boyutu ortalaması kızlarda $1,92 \pm 0,79$ puan, erkeklerde $1,54 \pm 0,70$ puan olarak ölçülmüştür. Kızların bütünlük puan ortalamasının erkeklerden istatistiksel olarak yüksek olduğu görülmüştür ($z=-4,397 p<0,001$).

Ölçek toplam puan ortalaması kızlarda $8,10 \pm 2,57$ puan erkeklerde $6,69 \pm 2,47$ puan olarak ölçülmüştür. Kızların toplam puan ortalamasının erkeklerden istatistiksel olarak yüksek olduğu görülmüştür ($z=-4,893 p<0,001$). Bu verilerden yola çıkılarak kızların tutarlı metin yazma becerilerinin erkeklere göre daha yüksek olduğu söylenebilir.



Şekil 2. Ortaokul Öğrencileri Tarafından Üretilen Yazılı Metinlerin Tutarlılık Özelliklerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Değişimi

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırmada, Aksaray il merkezine bağlı üç ortaokulda öğrenim gören 5, 6, 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin üretmiş oldukları yazılı metinlerin tutarlılık açısından nasıl bir görünüm sergilediği belirlenmeye çalışılmıştır. Bu amaç bağlamında öğrencilerin yazılı üretimleri tutarlılık düzeyi analitik dereceli puanlama anahtarıyla değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin tutarlı metin oluşturma becerilerinin istenen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir. Cinsiyet değişkeni bakımından yapılan analiz bulguları kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha tutarlı metinler oluşturduklarını ortaya koymaktadır. Sınıf düzeyi değişkenine göre yapılan incelemede ise sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin tutarlı metin yazabilme becerilerinin

de olumlu artış gösterdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu bulgu, öğrencilerin sınıf düzeylerinin ilerlemesiyle daha tutarlı metinler yazma konusunda deneyim sağladıklarını ortaya koymaktadır.

Ülper'in (2011) yapmış olduğu araştırmada elde edilen bulgular da mevcut araştırmanın bulgularını desteklemektedir. İlköğretim ve ortaöğretim öğrencilerinin tutarlılığı sağlayabilmek için yerine getirilmesi gereken birçok metinsel eylemi yeterli düzeyde yerine getiremediği bulgusuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırmada da tutarlılık düzeyi puanlama anahtarına göre yapılan incelemede öğrencilerin tutarlı metin yazma düzeyi açısından istenen düzeyde olmadıkları saptanmıştır. Ortaokul öğrencilerinin yazdığı metinlerin tutarlılığına ilişkin sonuçlara baktığımızda erkek öğrencilerin tutarlı metin oluşturma ortalamaları $6,69 \pm 2,47$; kız öğrencilerin ortalamaları ise $8,10 \pm 2,57$ olarak tespit edilmiştir. Ortalamalar arasındaki bu farkın cinsiyete göre anlamlı düzeyde olup olmadığına ilişkin yapılan analiz sonucunda tutarlı metin oluşturma konusunda kızların erkeklerden anlamlı düzeyde başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen bu sonucu alanyazında yer alan çeşitli çalışmalar da desteklemektedir (Çelebi ve Aykanat Uysal, 2022; Çoban, 2012; Müldür ve Çevik, 2019; Dağışan, 2018; Ercan-Güven ve Akpınar, 2019; Kalı, 2016; Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014; Ülper, 2011). Çoban (2012) tarafından yapılan araştırmada ilköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinler bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmiş ve kızların erkeklerden daha tutarlı metin yazdıkları sonucuna ulaşılmıştır. Çelebi ve Aykanat Uysal (2022) tarafından ortaokul öğrencileri üzerinde yapılan araştırmada da kız öğrencilerin metin tutarlılığı oluşturma düzeyleri erkek öğrencilerin metin tutarlılığı oluşturma düzeyinden yüksek olduğu belirlenmiştir. Seçkin, Arslan ve Ergenç (2014) ise lise ve üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmalarında tutarlılık açısından kız öğrencilerin tutarlılık ortalamaları erkek öğrencilerden daha yüksek bulunmuştur. Kalı (2016) da Türkçe öğretmeni adayları üzerinde yaptığı çalışmada kızların daha tutarlı metinler yazdıklarını tespit etmiştir. Cinsiyet değişkeni bakımından farklı sonuçların elde edildiği araştırmalar da vardır. Bayburtlu'nun (2019) ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarında bağdaşıklık ve tutarlılık isimli araştırmasında kızların açıklayıcı anlatımlarının tutarlılık seviyesinin erkeklerden daha düşük olduğu sonucuna varılmıştır. Çaban ve Karadüz (2015) öğrencilerin hikâye edici metinlerinde tutarlılık düzeyleri arasında cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık tespit edilememiştir. Alanyazında farklı bulgular bulunmakla birlikte sınıf içinde aşamalandırılmış yazma eğitimi uygulamalarıyla hem erkeklerin hem de kızların yazılı anlatımlarında tutarlı, anlamsal bütünlüğü olan bir metin oluşturmaları sağlanabilir.

Sınıf düzeyi bakımından tutarlılıkla ilgili elde ettiğimiz sonuçlara baktığımızda 5. sınıf öğrencilerin tutarlı metin yazma ortalaması 6.23 ± 1.99 , 6. sınıfların ortalaması 6.63 ± 2.23 , 7. sınıfların ortalaması 7.51 ± 2.74 , 8. sınıfların ortalaması 9.79 ± 1.92 olarak bulunmuştur. Bu verilerden yola çıkılarak sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin tutarlı metin yazma becerilerinde

artış olduğu sonucuna varılmıştır. Alanyazın incelendiğinde benzer sonuçların tespit edildiği araştırmaların olduğu görülmektedir (Coşkun, 2005; Çetin, 2015; Seçkin, Arslan ve Ergenç, 2014; Uysal, 2021; Ülper, 2011.) Kalı'nın (2016) yaptığı araştırmada ise sınıf değişkeninin tutarlı metin yazma konusunda etkili olmadığı görülmüştür. Flower ve Hayes (1981) yaş ilerledikçe öğrencilerin bilişsel becerilerinin geliştiğini ve planlama, fikir üretimi gibi bilişsel becerilerle ilişkili olan yazma becerisinin de yaş ile birlikte gelişmesinin beklenen bir durum olduğunu belirtmektedir (Akt. Müldür ve Çevik, 2019). Sınıf düzeyi arttıkça öğrencilerin tutarlı metin yazma düzeyinin de artması sarmal bir içeriğe sahip olan öğretim programında yazma öğrenme alanı çıktılarının aynı sınıf düzeyinde ve farklı düzeylerde tekrar edilmesi, süreç içerisinde yazma deneyimi ve alışkanlığının kazanılması, öğrenme yaşantılarının zenginliği vb. etmenlerle ilişkilendirilebilir.

Sonuç olarak, bu araştırma çerçevesinde ortaokul öğrencilerinin tutarlı metin yazma becerilerinin orta düzeyde olduğu, yeterli düzeye erişemedikleri tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle öğrencilerin yazma becerisinin geliştirilmesinde öğrencilerin yazılı anlatımlarındaki biçimsel hataların düzeltilmesinden çok anlamsal bütünlüğe sahip metin oluşturma becerilerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalara daha çok yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Başka bir ifade ile öğrenciler için; daha çok yazma alıştırmaları yapılarak daha tutarlı metinler yazmaları için çaba harcanmalıdır. Süreç temelli değerlendirme esas alınarak metin değerlendirme ölçütleri içeren puanlama anahtarlarına göre öğrenci metinleri değerlendirilip kendilerine dönüt sağlanmalıdır.

Etik Onay: Bu araştırma için Aksaray Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulu'nun E-34183927-000-00000903423 sayılı oturum ve 2023/07-50 nolu kararı ile etik izin alınmıştır.

Kaynakça

- Bahşi, N., & Sis, N. (2019). Ortaokul öğrencilerinin yazma düzeyleri ve yazılarında karşılaşılan sorunlar. *Millî Eğitim*, 48(224), 181-211.
- Byrne, D. (1988). *Teaching writing skills*. Honkhong: Longman.
- Bayburtlu, Y. S. (2019). *Ortaokul 6 ve 7. sınıf öğrencilerinin hazırlıksız konuşmalarında bağdaşıklık ve tutarlılık* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Can, R. (2012). *Ortaöğretim öğrencilerinin yazılı anlatımlarında paragraf düzeyinde bağdaşıklık ve tutarlılık* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Coşkun, E. (2005). *İlköğretim öğrencilerinin öyküleyici anlatımlarında bağdaşıklık, tutarlılık ve metin elementleri* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Crossley, S. A., & McNamara, D. S. (2016). Say more and be more coherent: How text elaboration and cohesion can increase writing quality. *Journal of Writing Research*, 7(3), 351-370.
- Çelebi, S., & Aykanat Uysal, A. (2022). Ortaokul öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, 8, 989-1025.
- Çoban, A. (2012). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin oluşturdukları öyküleyici metinlerin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Çoban, A., & Karadüz, A. (2015). 7. sınıf öğrencilerinin öyküleyici metinlerinin bağdaşıklık ve tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(19), 67-96.
- Çetin, M. (2015). *Çocukların sözel metinlerinde tutarlılık, bağdaşıklık ve tümce özelliklerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi, Antalya.
- Dağaşan, R. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin yazılı üretimlerinin tutarlılık ölçütlerine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Dilekçi, A. (2021). Metin tutarlılığı değerlendirme çerçevesi önerisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 9(4), 1488-1500.
- Doğan, Y. (2020). Süreç temelli yazma eğitiminin bir boyutu olarak "hazırlık". *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(2), 326-342.
- Ekiz, D. (2015). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ercan-Güven, A. N. (2019). *Üniversitelerin dil öğretim merkezlerinde Türkçe öğrenen yabancıların yazılı anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık düzeylerinin incelenmesi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Konya.
- Ercan-Güven, A. N., & Akpınar, Ş. (2020). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin tutarlı metin yazma düzeylerinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 782-801.
- Flower, L., & Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication*, 32(4), 365-387.
- Göçer, A. (2010). Eğitim fakültesi öğrencilerinin yazılı anlatım becerilerinin süreç yaklaşımı ve metinsellik ölçütleri ekseninde değerlendirilmesi (Niğde Üniversitesi Örneği). *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 271-290.
- Kan, M. O., & Tiryaki, E. N. (2015). Türkçe öğretmeni adaylarının metin oluşturmadaki sorunları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 550-562.
- Karadeniz, A. (2015). Metinbilim temelli metin çözümlemesinin bağdaşıklık araçlarını kullanma ve tutarlı metin oluşturma becerilerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 1-17. <https://dergipark.org.tr/pub/mersinefd/issue/17396/181847>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kalı, G. (2016). *Türkçe öğretmeni adaylarının öyküleyici anlatımlarının bağdaşıklık ve tutarlılık açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
- Karakoç Öztürk, B. (2016). Yazma becerisine ilişkin süregelen uygulamaların Türkçe Dersi Öğretim Programı (2006) çerçevesinde değerlendirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(4), 1921-1945.

- Karatay, H. (2010). Bağdaşıklık araçlarını kullanma düzeyi ile tutarlı metin yazma arasındaki ilişki. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 373-385.
- MEB (2019). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (ilkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. MEB.
- Melanlıoğlu, D. (2017). Leh öğrencilerin Türkçe yazılı anlatımlarının tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı Belleten*, 65 (1), 151-161.
- Müldür, M., & Çevik, A. (2019). Ortaokul öğrencilerinin bilgilendirici metin yazma özelliklerinin incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(5), 141-149
- Seçkin, P., Arslan, N., & Ergenç, S. (2014). Bağdaşıklık ve tutarlılık bakımından lise ve üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım becerileri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi*, 3(1), 340-353.
- Tağa, T., & Ünlü, S. (2013). Yazma eğitiminde karşılaşılan sorunlar üzerine bir inceleme. *Turkish Studies*, 8(8), 1285-1299.
- Taylor, G. (2009). *A students' writing guide: How to plan and write successful essays*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Tok, M., & Ünlü, S. (2014). Yazma becerisi sorunlarının ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(50), 73-95.
- Türkben, T. (2021a). Examination of classroom writing practices in the context of process-based approach to teaching writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(Special Issue 1), 619-644.
- Türkben, T. (2021b). Ortaokul öğrencilerinin yazma becerileri, yazmaya yönelik tutumları ve yazma motivasyonları arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(3), 900-922. <https://dx.doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.64908-788146>
- Türkben, T. (2021c). The relationship between fifth grade student's writing anxiety and blocking with their written expression skills. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, 8(2), 998-1021.
- Uysal, A. K. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin sözlü ve yazılı anlatımlarındaki bağdaşıklık ve tutarlılık durumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Samsun.
- Ülper, H. (2008). *Bilişsel süreç modeline göre hazırlanan yazma öğretimi programının öğrenci başarısına etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Ülper, H. (2011). Öğrenci metinlerinin tutarlılık ölçütleri bağlamında değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 6(4), 849-863.

Evaluation of Texts Created by Secondary School Students in the Context of Coherence Criteria

Extended Abstract

Introduction

The act of writing is not a haphazard activity. It is necessary to have information about the subject to be written beforehand and to transfer this information to the paper in a meaningful and coherent way. Coherence can be defined as the grammatical and contextual harmony shown by the meaningful, logical sentences that are ordered in parallel to the continuous subject that develops around the main idea of the text (Dilekçi, 2021). Text coherence is the realization of what is intended to be explained in the text in a way to cover the whole text, the fact that what is said next supports the previous ones and that the text does not contradict itself (Karadeniz, 2015). A good text prepared by students should have both surface coherence and semantic coherence. This study aims to examine the coherent text writing levels of middle school students.

Method

In this study, which aims to examine the coherent text writing levels of middle school students, the relational survey model was used. The population of the study consists of middle school students studying in Aksaray province in the fall semester of 2023-2024, and the sample consists of 320 students selected by simple random method from 3 different middle schools in this province and determined by convenience sampling. Of these students, 174 were female and 146 were male. In the data collection phase, the written texts produced by the students were collected and these texts were evaluated using the “Coherence Level Analytical Rubric”. The obtained data were transferred to the SPSS 26 statistical package program and analyzed with the Mann-Whitney U Test and Kruskal Wallis H-Test, which are nonparametric tests in line with the sub-objectives of the study.

Findings

According to the findings obtained, it can be said that students are at an intermediate level in terms of coherence views. It was concluded that as the grade level increased, students’ ability to write coherent texts increased positively. It was seen that the mean total score of girls was statistically higher than boys. Based on these data, it can be said that girls’ coherent text writing skills are higher than boys.

Results

In this study, it was tried to determine how the written texts produced by 5th, 6th, 7th and 8th grade students studying in three secondary schools in Aksaray provincial center display an appearance in terms of coherence. In the context of this purpose, the coherence level of the students' written productions was evaluated with an analytical rubric. According to the findings, it was determined that the students' ability to create coherent texts was not at the desired level. The findings of the analysis made in terms of gender variable reveal that female students create more coherent texts than male students. In the analysis according to the grade level variable, it was found that as the grade level increased, students' ability to write coherent texts increased positively. This finding reveals that students gain experience in writing more coherent texts as their grade level increases.

Conclusion

It is seen that the level of coherent text writing of secondary school students is not at the desired level. There are studies in the literature that support the findings of the current study. The findings of Ülper (2011) also support the findings of the current study. It was found that primary and secondary school students could not fulfill many textual actions that should be fulfilled in order to ensure coherence at an adequate level. In the current study, it was determined that the students were not at the desired level in terms of the level of writing coherent texts according to the consistency level rubric. When we look at the results regarding the coherence of the texts written by middle school students, it was concluded that girls were significantly more successful than boys. Similar findings were revealed in different studies (Çelebi & Aykanat Uysal, 2022; Çoban, 2012; Çevik & Müldür, 2019; Dağışan, 2018; Ercan-Güven & Akpınar, 2019; Kalı, 2016; Seçkin, Arslan, & Ergenç, 2014; Ülper, 2011). When we look at the results we obtained about coherence in terms of grade level, it was concluded that as the grade level increases, students' coherent text writing skills increase. When the literature is examined, it is seen that there are studies with similar results (Coşkun, 2005; Çetin, 2015; Seçkin, Arslan, & Ergenç, 2014; Uysal, 2021; Ülper, 2011).

EĞİTİM ve İNSANİ BİLİMLER DERGİSİ

Teori ve Uygulama

Cilt: 15 / Sayı: 29 / Yaz 2024

JOURNAL of EDUCATION and HUMANITIES

Theory and Practice

Vol: 15 / No: 29 / Summer 2024

Mesleki ve Teknik Eğitim Beceri Sistemlerinin Dijitalleşmesi

The Digitalization of Vocational and Technical Education Skill Systems

Makale Türü (Article Type): Araştırma (Research)

Cennet GÜRBÜZ

www.dergipark.gov.tr/eibd
eibd@eibd.org.tr

Mesleki ve Teknik Eğitim Beceri Sistemlerinin Dijitalleşmesi

Cennet GÜRBÜZ¹

DOI: eibd.1445906

Öz: Günümüzde etkisini arttıran dijitalleşme, geleneksel iş hayatını teknolojinin daha yoğun kullanıldığı ortamlara dönüştürerek nitelikli insan sermayesine olan ihtiyacı artırmaktadır. Teknolojik gelişmeler, iş yaşamını modernize ettiği gibi meslekî ve teknik eğitim öğretimde de teknoloji tabanlı öğrenme yöntemlerinin kullanımını artırmaktadır. Çalışmada teknolojik gelişmeler doğrultusunda meslekî ve teknik eğitimin dijitalleşmesinin beceri sistemlerine etkisini özellikle muhasebe eğitimi bağlamında ele almak amacıyla doküman incelemesi ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Çalışma özellikle ortaöğretim düzeyinde meslekî ve teknik eğitim öğretimin dijitalleşmesine odaklanarak nitelikli iş gücünün ve rekabet düzeyinin artırılmasına vurgu yapmaktadır. Bulgular meslekî ve teknik eğitimde meslek öğretmenlerinin dijital yeterliliklerinin geliştirilmesinin önemine işaret etmektedir. İş gücü piyasasının eğitim sistemlerinden beklediği donanımlı mezunların yetiştirilmesi için yaşam boyu eğitimle bilgiler güncellenmelidir. Çalışma meslekî ve teknik eğitim becerilerinin dijitalleşmesinde başarı için işgücü piyasası, öğrenciler, öğretmenler ve eğitim kurumları arasında güçlü bir iş birliğinin kurulmasının önemini ortaya koymaktadır. Meslekî ve teknik eğitim beceri sistemlerinin dijitalleşmesinde finansman, teknik alt yapı ve yasal düzenlemelerin sağlanmasında devlet kurumları arasında entegrasyonun önemini vurgulamaktadır. Türkiye’de eğitim kalitesinin artırılması için meslekî ve teknik eğitim müfredatlarının teknolojik gelişmelere uygun olarak güncellenmeli ve eğitime teknolojik yatırımlar yapılmalıdır.

Anahtar kelimeler: Dijitalleşme, Beceri sistemleri, Ortaöğretim, Meslekî ve teknik eğitim, Muhasebe eğitimi

Geliş Tarihi: 01.03.2024; Kabul Tarihi: 04.05.2024

Kaynakça Gösterimi: Gürbüz, C. (2024). Mesleki ve Teknik Eğitim Beceri Sistemlerinin Dijitalleşmesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 15(29),191-222

1 T.C. Milli Eğitim Bakanlığı, Muhasebe ve Finansman Öğretmeni, Isparta, cennetgrbz01@gmail.com, ORCID: 0000-0002-0279-3214.

Giriş

Son zamanlarda yaşam alanlarında etkisini gittikçe arttıran dijitalleşme, geleneksel iş hayatını teknolojinin daha yoğun kullanıldığı ortamlara dönüştürmektedir. Özellikle makine öğrenimi, Endüstri 4.0 ve yapay zekâ gibi dijital fırsatların iş yaşantısına dâhil olması insanların yerini makinelerin almasına, daha az hata ve maliyetle işlerin tamamlanmasına olanak sunmaktadır (Gacar, 2019: 389). Günümüzde hızla gelişen teknoloji ve artan internet kullanımını sayesinde insanlar mobil cihazlar, teknolojik kıyafetler, yapay zekâ ve sanal gerçeklik gibi pek çok dijital unsurla karşı karşıya kalmaktadır. Gerçek dünyaya ilişkin farklı içerik veya formatın elektronik olarak işlenmesi anlamında kullanılan dijital kavramı, insan yaşamını farklılaştırmaktadır. Dijital dönüşüm, özellikle pandemiyle ülkeler için seçimden ziyade zorunlu bir seçenek niteliği kazanmıştır. İnsanların internet ve sosyal medya ortamlarında geçirdikleri süreler, küresel anlamda dijitalleşmedeki dönüşümün bir göstergesidir (Fidan ve Cura Yeleğen, 2022: 153). Dijital dönüşüm eğitim öğretim faaliyetlerini de önemli ölçüde etkilemektedir. Okullarda akıllı tahta ve tablet gibi dijital teknoloji barındıran cihazların kullanımı, internet ihtiyacının artması teknolojinin eğitim sürecine entegre edildiğine işaretler (Küçükali ve Coşkun, 2021: 125).

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin gelişimi ile insanlar, makineler ve diğer kaynaklar arasındaki sınırlar birbirine yaklaşmaktadır. Artan ağ bağlantıları ile etkileşim, dijital sistemler, yapay zekâ ve sanal ortam kullanımları sektörleri farklı şekillerde etkilemektedir. Ayrıca dijital yetkinliklere sahip iş gücüne olan ihtiyacı da artırmaktadır. Çünkü küresel ölçekte ülkelerin, dijital dönüşüme uyum sağlamak ve rekabete hazır olmak için nitelikli insan sermayesi yetiştirmesi beklenmektedir (Lase, 2019: 49). Dijitalleşen iş gücü piyasasının istihdam ihtiyacının karşılanması noktasında eğitim sistemleri de dolaylı olarak dijitalleşmeden etkilenmektedir.

Dijital teknolojiler, meslekî ve teknik eğitim öğretime (Technical, Vocational and Education Training - TVET) yeni fırsatları entegre ederek dijital bir dönüşüme neden olmaktadır. Teknolojinin hâkim olduğu bir dünyada tüm istihdam alanları daha yüksek oranda bilgi işlem teknoloji okuryazarlığı gerektirmektedir. Bu nedenle meslekî ve teknik eğitimin geleneksel yapıdan çıkartılarak işgücü piyasalarının ihtiyaç duyduğu istihdam profilini sağlayabilecek şekilde dijitalleşmesi sağlanmalıdır. Bu doğrultuda meslekî ve teknik eğitimde kullanılacak tüm öğretim materyalleri, çevrim içi olarak ülkenin tüm coğrafi alanlarından eşit bir şekilde erişebilir nitelikte olmalıdır.

Çalışmada meslekî ve teknik eğitim öğretimde dijital teknolojilerin kullanımının artmasına yönelerek meslekî ve teknik eğitim beceri sistemlerinin dijitalleşmesinin nedenleri ve gereklilikleri incelenmiştir. Bu nedenle çalışmada dijitalleşen iş gücü piyasasının taleplerinin karşılanabilmesi noktasında meslekî ve teknik eğitimden beklentiler ele alınmaktadır. Tekno-

lojik gelişmelerle beraber meslekî ve teknik eğitimin dijitalleşmesinin beceri sistemlerine etkisini ve özellikle muhasebe ve finansman alanına etkilerini değerlendirmek için çalışmada, doküman incelemesi ve içerik analizi gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılacak olgulara ilişkin bilgileri barındıran yazılı materyallerin planlı bir şekilde incelemesini kapsar. İçerik analizi ise sözel, yazılı ve diğer kaynakların nesnel, mantıksal ve sistematik bir bakış açısı geliştirilerek ele alınmasına olanak tanıyan bilimsel yaklaşımdır (Tavşancıl ve Aslan, 2001). Çalışmada öncelikle doküman incelemesinde dergi, makale, resmî belge ve rapor içerikleri kullanılmıştır. Ayrıca, meslekî ve teknik eğitimin dijitalleşmesine dair uluslararası kuruluşlar tarafından yapılan araştırma ve rapor içerikleri de değerlendirilmiş, ilgili ulusal ve uluslararası kuruluşların resmi web sitelerinde yayımlanan araştırma ve rapor içerikleri kullanılmıştır. İçerik analizi kısmında ise belirlenen tematik alanlara ilişkin sistematik ve mantıksal bir değerlendirme yapılarak bulgular sıralanmıştır.

Meslekî ve teknik eğitimde beceri sistemleri ve dijitalleşme üzerine literatür çalışmalarının kıt olduğu, halihazırdaki çalışmaların ise genellikle yükseköğretim düzeyine yönelik olduğu görülmektedir. Bu nedenle çalışma, ortaöğretim düzeyinde meslekî ve teknik eğitimin dijitalleşmesine odaklanarak ülkenin nitelikli iş gücünün ve rekabet düzeyinin artırılması noktasında ortaöğretim düzeyinde meslekî ve teknik eğitimin önemine vurgu yapmaktadır. Bu anlamda öncelikle dijitalleşme ile meslekî ve teknik eğitime ilişkin açıklamalara yer verilmektedir. Sonrasında, meslekî ve teknik eğitimde öğretmenin önemi ve yeterlilikleri ile dijitalleşmenin önemi ele alınmaktadır. Ortaöğretim düzeyinde meslekî ve teknik eğitimin Türkiye’deki durumu değerlendirildikten sonra çalışma bulgularına, sonuç ve önerilerine yer verilmektedir.

Meslekî ve Teknik Eğitim

Meslekî ve teknik eğitim “bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan belirli bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyin zihinsel, duygusal, kişisel, sosyal ve ekonomik yönleriyle dengeli bir biçimde geliştirme süreci” şeklinde ifade edilmektedir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001: 3-5; Alp ve Sönmez Çalış, 2022: 170). Meslekî ve teknik eğitim pek çok meslekî alana ilişkin eğitim, öğretim ve beceri gelişimini ifade eder. Ortaöğretim ve yaşam boyu öğrenme şeklinde sürekli bir meslekî gelişimi içeren meslekî ve teknik eğitim, bir üst öğrenim şekli olarak yükseköğretimle birlikte devam etmektedir. Ayrıca meslekî ve teknik eğitimle Sanayi Çağı sonrası nitelikli insan kaynağına duyulan ihtiyaca okuryazarlık, vatandaşlık ve sayısal becerilerin geliştirilmesi gibi bileşenlerle cevap vermeye çalışmaktadır (ILO, 2020: 21).

Endüstri 4.0 olarak da bilinen dijital çağ, sınırların olmadığı bir küreselleşmeyi göstermektedir. Teknolojik gelişmeler, pek çok sektörü modernize ettiği gibi meslekî ve teknik eğitimdeki geleneksel öğrenme yöntemlerini de teknoloji tabanlı öğrenmeye doğru değiştirmektedir. Bu

süreç, teknoloji odaklı öğrenme yöntemlerini meslekî ve teknik eğitime daha fazla entegre ederken öğretmenlerin de meslekî becerilerini güncelleyerek geliştirmelerini gerektirmektedir (Awang Jafar vd., 2020: 1969). İş gücü piyasası beklentilerine göre öğrencilerin hazırlanmasını hedefleyen meslekî ve teknik eğitimde genel ortaöğretimden farklı olarak öğrencilere mevcut ihtiyaçlar doğrultusunda eğitim verilmektedir (Sunarto ve Supriadi, 2018: 14). Meslekî ve teknik eğitim modelinin temeli teori, uygulama ve iş yerinde staj birlikteliğini esas alan pedagojik bir yaklaşıma dayanmaktadır. Geleneksel uygulama, bir eğitim kurumu sınırları içinde sunulan teorik ve uygulama eğitimleri ile staj için gidilen iş yerlerinde gerçekleştirilen pratik becerilerden oluşmaktadır. Örneğin, meslekî ve teknik eğitimde bir öğrenciyi kaynak yapmayı öğretmek için öncelikle teorik bilgi verilmekte, sonrasında okul atölyesinde kaynak yapımına yönelik uygulama ve ardından da işyerinde gerçek bir iş üzerinde kaynak yapmayı deneyimleme şeklinde süreç devam ettirilmektedir. Ancak dijitalleşme, öğrenme süreçlerinde özellikle uygulama aşamasında bir farklılaşmaya neden olmaktadır. Öğrenme ortamlarının sınıf ve atölyelerin dışına taşındığı, mobil ve çevrimiçi yöntemlerin öğrenme süreçlerine dahil edildiği bir gelişme görülmektedir (ILO, 2020: 57).

Meslekî ve teknik eğitim, ekonominin ihtiyaç duyduğu nitelikli iş gücünün yetiştirilmesinde her ülke için önemli bir role sahiptir. Meslekî ve teknik eğitim, iş gücü piyasasının güncel ihtiyaçlarının ve geleceğin nitelikli insan sermayesinin karşılanmasında eğitim hizmeti sunar. Bu nedenle meslekî ve teknik eğitimin dijitalleşen iş gücü piyasasının ihtiyaçlarını karşılayabilmesi için dijital dönüşüme hızla uyum sağlaması gerekmektedir. Ayrıca günümüzde meslekî ve teknik eğitimin inovasyon, sürdürülebilirlik, çevre bilinci ve artan göç süreçlerine de adapte olması beklenmektedir. Özellikle pandemi dönemi ile eğitim sistemlerinin her türlü aksaklığa hazır olmasının gerekliliği görülmüştür. Altyapı, kapasite ve uygulamaların modernize edilmesi, ihtiyaç durumunda ekonomik ve toplumsal duyarlılığın hızlı bir şekilde gösterilmesinin gerekliliği pandemi sürecinde deneyimlenmiştir. Bu da meslekî ve teknik eğitimde toplum ve iş gücü ihtiyaçları doğrultusunda kaliteli bir eğitim sunulmasına yönelik eğitim programları oluşturulmasının önemini ortaya koymuştur (UNESCO, 2021: 8-10).

Teknolojik gelişmelerle uyumlu, ulusal ve uluslararası düzeyde standart bir eğitim şekli oluşturulması için bazı çalışmalar yapılmaktadır. Meslekî ve teknik eğitimde beceri sistemlerinin dijitalleşmesine dair yapılan son değerlendirmeye ilişkin rapor, 2020 yılında “The Digitization of TVET and Skills Systems Report” adı ile yayınlanmıştır. Rapor, International Labour Organization (ILO) ve United Nations Educational Scientific and Cultural Organization (UNESCO) iş birliği ile hazırlanmıştır. Rapor, Türkiye’nin de yer aldığı farklı ülkelerin meslekî ve teknik eğitime ilişkin beceri sistemlerinin dijitalleşmesini tetikleyen teknolojik gelişmeleri gözden geçirerek yaşanan dijital dönüşümü ele alarak işgücü piyasasının meslekî ve teknik eğitimden dijital dönüşümle uyumlu bir eğitim öğretim sunmasını önermektedir (ILO, 2020: 10).

Meslekî ve teknik eğitimde dijital dönüşüm, öğretme ve öğrenme sürecini değiştirirken hem eğitim kurumlarının yönetimini hem de işgücü piyasasının çalışma şeklini etkilemektedir. Çünkü, gelişen teknolojiler sayesinde sınıf teknolojileri, internet ve mobil cihaz kullanımlarının meslekî ve teknik eğitime entegre edilmesi öğrenci, öğretmen ve okul idarelerinin yanı sıra dolaylı olarak sosyal yaşamı da şekillendirmektedir (ILO, 2020: 18). Meslekî ve teknik eğitimde yeni teknolojilere dayalı becerilerin kazandırılmasına ilişkin talepler; öğrenme, eğitim araçlarına erişim yöntemleri, uluslararası kriterlerin yakalanması, değerlendirme ve sertifikalandırma aşamalarında çeşitli değişimlere neden olmaktadır. Bu nedenle açık erişim eğitim kaynakları, makine öğrenimi ve yapay zekâ gibi dijital teknolojik uygulamaların eğitim ve öğretimde kullanılması, öğrenme materyallerini çeşitlendirerek öğretme ve öğrenme süreçlerini geliştirmektedir. Düşük karbon ekonomisine geçişin etkisiyle güneş panelleri, rüzgâr türbinleri gibi daha çevreci meslekler ortaya çıkmıştır. Ayrıca meslek gruplarının daha fazla çevreci uygulamalara yönelmesi de teknoloji kullanımını artırmaktadır. Yeşil ekonomi, yaşanan göç sorunları gibi çevresel etkilerin girişimcilik niteliklerini değiştirmesi de dolaylı olarak meslekî ve teknik eğitimde dijitalleşmeyi tetiklemektedir (UNESCO, 2021: 13).

Yapay zekâ, robotik, nanoteknoloji, üç boyutlu baskı, biyoteknoloji vb. gibi dijital gelişmeler, birbiri üzerine eklenerek dijital çağın önemini artırmaktadır. Bunun yanı sıra eşitsizlik, kitlesel işsizliğin artması, yetkinliklerin yetersiz kalması gibi problemler dijitalleşmenin getirdiği olumsuz sonuçlardandır. Bu olumsuzlukların önüne geçebilmek için günümüz çalışanlarının yeni beceriler kazanması ve mevcut becerilerini geliştirilmeleri kritik önem taşımaktadır. Demografik ve sosyo-ekonomik bozulmaların artmasına neden olan teknoloji, endüstrileri ve iş modellerini hızla dönüştürmekte, iş gücü piyasasının talep ettiği becerileri değiştirmektedir. Ancak bu değişim süreci, çalışanların mevcut becerilerinin de kullanım ömrünü kısaltmaktadır (World Economic Forum, 2016). 21. yüzyılda yaratıcılık, problem çözme, öğrenmeyi öğrenme ve girişimci zihniyet gibi yetkinlikler, iş gücü piyasası için giderek daha fazla önemli hâle gelmektedir. Yapılan bir araştırma iletişim, ekip çalışması, zaman yönetimi ve temel dijital becerilere yönelik becerilerin mezuniyet sonrasında en etkin şekilde kullanılan beceriler olduğunu göstermektedir (UNESCO, 2021: 17).

Türkiye Muhasebe Eğitimi Açısından Meslekî ve Teknik Eğitim

Meslekî ve teknik eğitimde kalitenin artırılması için hükümet politikaları ile teşvik edilmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda meslekî ve teknik eğitimde endüstriyel gelişmelere uygun yeni eğitim programlarının açılması, teknolojik laboratuvar ve atölyeler oluşturulması, meslekî eğitimin sektörel iş birlikleri ile desteklenmesi ve gerekli dijital altyapılar hazırlanması etkili olabilir.

Meslekî ve teknik eğitimde sektörel iş birlikleri sürecinde yapılan protokoller, özellikle ilgili meslek alanlarına öğrenci kayıtları açısından önemlidir. Günümüzde meslekî ve teknik eğitimde karşılaşılan en önemli sorunlardan birisi alanlara yeterli öğrenci ilgisinin çekilememesidir. Özellikle muhasebe ve finansman alanına ilişkin öğrenci sayısının gittikçe azalması Türkiye genelinde okullarda bu alanın kapatılmasına etki etmektedir. 3308 sayılı Meslekî Eğitim Kanununda yapılan değişiklik kapsamında 07.01.2022 tarihli “Devlet Katkısı Ödeme Usul ve Esaslarına” göre aday çırak ve çıraklar ile işletmelerde meslekî eğitim gören, staj veya tamamlayıcı eğitime devam eden öğrencilere ödenecek ücretlere devlet katkısı sağlanmıştır. 24.07.2023 tarihinde imzalanarak yürürlüğe giren “Devlet Katkısı Ödeme Usul ve Esasları” ile 07.01.2022 tarihli “Devlet Katkısı Ödeme Usul ve Esasları” yürürlükten kaldırılması ile bazı alanlar devlet desteği kapsamından çıkartılmıştır.

3308 sayılı Meslekî Eğitim Kanununa Göre aday çırak ve çıraklar ile işletmelerde meslekî eğitim gören, staj veya tamamlayıcı eğitime devam eden öğrencilere ödenecek ücretlere yönelik devlet katkısı uygulaması hakkında usul ve esaslar kapsamında devlet katkısı ödemesi yapılacak alanların T.C. Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ve İŞKUR tarafından belirleneceği görülmektedir. MEB Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün 29.09.2023 sayılı yazısı ile devlet katkısı ödemesi yapılacak alanlar güncellenmiştir. Güncellemede Denizcilik, Gemi Yapımı, Bilişim Teknolojileri, Grafik ve Fotoğraf, Makine Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Metal Teknolojisi, Kuyumculuk Teknolojisi, İnşaat Teknolojisi, Plastik Teknolojisi, Yiyecek İçecek Hizmetleri, Seramik ve Cam Teknolojisi, Yenilenebilir Enerji Teknolojisi ve Metalürji Teknolojisi gibi pek çok teknik alan için devlet desteği devam ederken Muhasebe ve Finansman alanı için 2023 yılından itibaren kaydolan öğrencilere herhangi bir ödeme yapılmayacağı görülmektedir. Dijitalleşmeden daha yüksek oranda etkilenen bölümler için devlet desteği devam ederken, diğer bölümler için devlet desteği kesilmiştir. İşgücü piyasası tarafından daha çok talep alan özellikle de teknoloji ağırlıklı bölümlerin öğrenci alımına ve gelişmeye daha açık olduğu görülürken muhasebe ve finansman alanı bu anlamda daha geri planda kalmaktadır.

Türkiye’de öğretmen ve eğitimcilere öğretme süreçlerinde teknolojileri daha aktif kullanmaları konusunda Eğitim Bilişim Ağı (EBA), Fırsatları Artırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi (FATİH) Projesi, Yükseköğretimde Dijital Dönüşüm [Yükseköğretim Kurulu (YÖK), 2019] gibi uluslararası düzeydeki çeşitli girişimlerle destek verilmektedir. Ayrıca Avrupa Birliği destekli eTwinning, Avrupa Okul Ağı (European schoolnet) gibi projelerle öğretmenlerin dijital yeterliklerinin desteklenmesine ve öğretmenlerin teknolojik okuryazarlıklarının artırılmasına yönelik çalışmalar devam etmektedir (Fidan ve Cura Yeleğen, 2022: 155). MEB tarafından eğitimde 21. yüzyıl becerilerine uygun dijital ve akademik yeterliklere sahip bireyler yetiştirmek amacıyla pek çok planlama ve uygulama gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda FATİH, Ortaöğretim tasarımı, ÖBA öğretmen portalı, EBA bilişim ağı, EBA TV ile uzaktan

eğitim ve sertifika programları, yüz tanıma sistemlerinin entegre edildiği dijital e-sınav merkezleri, dil beceri ölçme merkezleri gibi birçok dijital nitelikte araç ve uygulamaya yer verilmektedir. Ayrıca dijital yetkinliklerin geliştirilmesi ve ölçülmesine yönelik çeşitli uluslararası iş birliği protokolleri de yapılmaktadır. Öğretmenlere dijital yeterliklerini, meslekî ve kişisel gelişimlerini geliştirmeleri için çevrimiçi eğitim olanakları ile robotik eğitimler, algoritma yazımı ve kullanımı, otomasyon sistemlerinin yönetimi gibi dijital içerikler aracılığıyla da destek verilmektedir (Yalap ve Gazioğlu, 2023: 84). Ayrıca MEB tarafından göçmenlerin uyum sağlaması amacıyla da meslekî ve teknik eğitim bünyesinde projeler gerçekleştirilmektedir (Özer, Suna ve Numanoğlu, 2021). Göçmenlerin meslekî ve teknik eğitimle ilgili bilgilendirilmesi, eğitim sürecine hazırlanması, katılımlarını kolaylaştırılması ve bu süreçte desteklenmesi noktasında yararlanılan projeler uluslararası niteliklere sahiptir. Suriyeli mültecilerin meslekî ve teknik eğitim aracılığıyla entegrasyonunu sağlamak amacıyla 2020 yılından itibaren çeşitli çalışmalar yürütmektedir. Bu kapsamda “Social and Economic Integration through Vocational and Technical Education I and II” adlı uluslararası projeler, mültecilerin meslekî ve teknik eğitime katılımlarını desteklemektedir.

Meslekî Eğitim Alanında Erasmus Akreditasyonu, Meslekî Eğitime Kazandırma Programı (MEK), Sektörel Mükemmeliyet Merkezlerinin Kurulması Yoluyla Meslekî ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Artırılması Operasyonu (METEK III), Meslekî ve Teknik Eğitim Yoluyla Toplumsal ve Ekonomik Uyum Projesi-I (SEUP I) ve Meslekî ve Teknik Eğitim Yoluyla Sosyal ve Ekonomik Uyum Projesi-II (SEUP II) projeleri MEB bünyesinde devam etmektedir. Ayrıca Türkiye’de Kaliteli Çıraklık ve Meslekî Eğitim Yoluyla Suriyeli ve Ev Sahibi Toplulukların İstihdama Erişimlerinin Kolaylaştırılması Programı (VET4JOB-İMEP) ve Türkiye’deki Mülteciler ve Ev Sahibi Toplulukların Finansal Katılımı gibi mültecilere yönelik projeler de sürdürülmektedir. Ayrıca Meslekî ve Teknik Eğitimin Artırılmış Gerçeklik Uygulaması ile Desteklenmesine yönelik proje uygulamaları da yapılmıştır (MEB, 2024).

Meslekî ve Teknik Eğitimde Öğretmen Yeterlilikleri

Küresel ölçekte gelişmeye ve değişmeye devam eden dünyada özellikle endüstriyel alanlarda daha fazla rekabet söz konusudur. Bu küresel rekabet ortamında insan sermayesi ve kalitesi ise daha fazla önem kazanmaktadır. Endüstriyel alanlarda ihtiyaç duyulan nitelikli insan sermayesinin yetiştirilmesi meslekî ve teknik eğitim kapsamında yer almaktadır. Bu nedenle, meslekî ve teknik eğitim bünyesindeki öğretmenlerin yeni teknolojilere ve küresel zorluklara uyum sağlayacak şekilde yeterliliklerini geliştirmeleri gerekmektedir. Dünya hızla değişerek gelişirken öğretmenlerin, teknoloji ile mücadele etmek yerine dijitalleşmeyi olumlu karşılayarak uyum sağlaması ve paylaşımcı olması, özgün sorunları çözmek için yaklaşım ve yöntem üretebilecek yaratıcılığa sahip olması beklenir (Wagiran, vd. 2019; Lase, 2019:

54). Meslekî ve teknik eğitim kurumları, güncel kalabilmek ve iş piyasasının ilgisini çekebilmek için değişen temel dijital beceri ve yetkinlikleri öğrencilere tanıtmaları gerekir. Meslekî ve teknik eğitimde dijitalleşmeden yararlanmak ve zorlukların üstesinden gelebilmek önemli ölçüde meslekî ve teknik eğitim kurumlarının yönetici ve öğretmenlerinin dijital yetkinliklerine bağlıdır. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin, teknoloji tabanlı modern uygulamaları kullanma ve son dijital dönüşümlere uyum sağlama konusunda yeterli olmaları gerekir. Ayrıca, meslekî ve teknik eğitim kurumlarının yöneticileri açısından yönetim işlemlerini kolaylaştıracak dijital uygulamalara erişim sağlama noktasında finansal desteklerin olması da eğitimde dijitalleşme açısından önemlidir (UNESCO-UNEVOC, 2021-2023: 18).

Meslekî ve teknik eğitim öğretmenleri, öğrencileri için öğrenmeyi kolaylaştırmak amacıyla gerekli çabayı göstermelidir. Bununla birlikte öğretmen kalitesi, öğrenimin temel belirleyicisi olmasına karşın eğitim sisteminin tek bileşeni de değildir. Fakat öğretmenler, eğitim sisteminin tasarımında aktif ve önemli bir role sahiptir (Metzler ve Woessmann, 2012; Wagiran, vd., 2019: 388). Meslekî ve teknik eğitimde öğretmenlik mesleği açısından teknik yeterlilikler kadar teknik olmayan yeterlilikler de önemlidir. Öğretmen öğretim planlaması yapabilen, sınıf yönetimi ve değerlendirmesine hâkim, öğrenciyi motive ederek kariyer gelişimine katkı verebilen alan uzmanıdır. Ayrıca öğretmenlerin kişisel özellikleri, güdülleri ve fiziksel durumları öğretmen yetkinliklerini güçlendirir. Ancak dijital çağda meslekî ve teknik eğitimdeki meslekî yeterlilik gerekliliklerinde dijitalleşme nedeniyle hızlı bir değişim yaşanmakta ve bu değişimin getirdiği zorlukların üstesinden gelmek için öğretmenlerin teknolojiye uyum sağlama, yaşam boyu öğrenme ve geleceğe dair yeni yeterlilikler konusunda desteklenmesi gerekir (Awang Jafar vd., 2020: 1969). Meslekî ve teknik eğitimde yer alan öğretmenlerinin meslekî yeterliliği hem öğrenme alanına ilişkin geniş bir bilgi birikimini hem de alana ilişkin öğretim materyallerine derinlemesine hâkim olmayı gerektirmektedir (Sunarto ve Supriadi, 2018). Günümüz öğrenme ortamlarında öğretmenlerin rolleri ve öğretim şekilleri değişiklik göstermektedir. Bu çağda öğretmenlerin yeni bilgi, beceri ve tutumlar edindirecek güncel kaynakları kullanabilecek şekilde kendilerini geliştirmesi zorunlu bir ihtiyaç hâline gelmektedir.

Meslek öğretmenleri yaratıcılık, eleştirel düşünme, analitik, iş birliği, iletişim, etik, yenilikçilik, liderlik, yaşam boyu öğrenme, meslekî gelişim, araştırma, sosyal ve kültürel farkındalıklar gibi konularda da teknik olmayan yeterliliklere sahip olmalıdır. Ayrıca meslek öğretmenleri duygu kontrolü, esneklik, insanlık, açıklık, risk alma, rol model ve takım oyuncusu gibi kişisel niteliklere de ihtiyaç duymaktadır. Öğretmenler açısından hayatın anlamlılığı, zihinsel ve fiziksel uygunluk faktörleri de meslekî yetkinlik açısından önem taşır (Awang Jafar vd., 2020: 1976). Dijital çağda meslek öğretmenlerinden öğrenmeye elverişli öğrenme ortamlarını hazırlamaları, uygun ders kaynakları araştırmaları, teknoloji kaynaklı ders planlamaları yapmaları, derslerde e-öğrenmeyi kullanmaları, derslere dijital eğitim içeriklerini entegre et-

meleri, farklı öğrenme stratejilerini uygulayabilecek pedagojik bir yaklaşıma sahip olmaları, teknolojik gelişmeleri takip ederek öğrencileri yaratıcı olmaya teşvik etmeleri ve öğrencileri bağımsız öğrenmeye motive etmeleri beklenmektedir (Ismail vd., 2018; Wagiran vd., 2019; Rofiq, Surono, Bruri Triyono ve Setiyo Hari Purwoko, 2019; Awang Jafar vd., 2020). Günümüzün gelişen teknolojileri sınıf yönetimi kavramını ve öğrenme yöntemlerini öğrencilerin beklentilerine, ilgilerine ve öğrenme stillerine göre değiştirmektedir. Bununla birlikte, günümüzdeki geleneksel öğrenmenin e-öğrenmeyle etkili bir şekilde birleştirildiği harmanlanmış öğrenme yöntemine de ilgi artmaktadır. Çalışmalar harmanlanmış öğrenmenin, sınıflarda yüz yüze yapılan derslerden veya sadece e-öğrenmeden oluşan öğrenme süreçlerinden daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Harmanlanmış öğrenme, öğrencilerin akademik sorumluluğunu arttırarak çevrimiçi öğrenmenin maliyetlerinden tasarruf sağlayıp, öğrencileri teknoloji merkezli bir dünyaya hazırlamaktadır. Ayrıca yöntem işbirlikçi ve eğlenceli beceriler geliştirilmesinin yanı sıra öğrencilerin öğrenme sürecine fiziksel ve sosyo-duygusal açıdan tam katılımlarını da desteklemektedir (Lase, 2019: 56).

Dijital çağda meslek öğretmenlerinin bilgi ve iletişim teknolojilerini iyi kullanmaları, yenilikçi bilgi paylaşımlarında bulunmaları, öğrenme yeniliklerine ve pedagojik stratejilere dayanan yeni müfredat değişikliklerini tanımaları önemlidir. Öğrenme ve öğretme faaliyetlerinde teknolojilerin kullanılması; çevrimiçi kurslar, yaratıcı düşünme ve yenilikçi müfredat tasarımları, öğretmen yeterliliklerinin geliştirilmesi ve dijital öğretim materyallerinin sağlanması gibi öğrenmede uzun vadede devam edecek muhtemel süreçleri kapsar (Sudirman, 2019: 9). Meslek öğretmenleri, millî eğitim platformunun geliştirilmesinde kilit role sahiptir. Meslek öğretmenleri tarafından öğretimde teknolojik cihazların kullanımı, yenilikçi öğrenme ve öğretme programlarının başarısını etkiler. Ancak öğretim yeniliklerine öğrencilerin katılımı ve yeterliliklerinin farkına varılması zorunludur. Çünkü öğrencilerin iletişim, liderlik, uyum sağlama, iş birliği, yaratıcılık, girişimcilik, yenilikçilik, küresel vatandaşlık, üretkenlik gibi 21. yüzyılda gerekli olan bilgiyi takip etmeleri ve geliştirmeleri gerekmektedir. Eğitimde yeni teknolojilere ve küresel zorluklara uyum sağlamak için öğretmenler, yeterli uzmanlığa ve yeteneğe sahip olmalıdır. Bunun için okuma, yazma ve matematiğe dayanan geleneksel okuryazarlıktan ziyade teknoloji, veri ve insan kaynaklı dijital okuryazarlığa yönelmek gereklidir.

Yaratıcı, yenilikçi ve rekabetçi bir nesil yetiştirmek, çağa uyum sağlayan doğru çıktılar üretebilen bir eğitim sistemine yüksek teknolojilerin entegre edilmesi ile başarılabilir (Lase, 2019: 49). Meslekî ve teknik eğitim dijitalleşmesiyle bir meslek öğretmenin nitelikli bilgi ve becerilere sahip, öğretim materyali ve müfredat değişikliklerine hızla adapte olan, güncel meslekî ve pedagojik konulara hâkim bir şekilde eğitim sistemlerindeki gelişmeleri takip etmesi beklenir (Rofiq vd., 2019: 2). Meslekî ve teknik eğitimde kullanılan yeni öğrenme yöntemleri, öğrencilere iş gücü piyasaları tarafından talep edilen bilgi ve becerileri kazandırırken, aynı

zamanda öğrencilere bu bilgi ve becerileri kazanmak için kullanacakları kaynakları da belirleme şansı sunmaktadır. Dijital çağda eğitimin sürdürülebilirliği açısından öğretmenler hayati önem taşımaktadır. Öğretmenlerin dijital çağa ayak uyduracak yeniliklerle ve yaratıcılıkla donatılması, eğlenceli ve etkileşimli bir eğitim öğretim süreci ortaya koyabilmeleri eğitimde başarı için oldukça önemlidir. Ayrıca öğrenciler, aktif bir şekilde öğrenme süreçlerine katılımı sağlamalıdır. Öğrencilerinin iyi karakter oluşturmaları, ailelerin ve toplumun beklentilerine uygun bireyler olarak yetiştirilmeleri için öğretmenler belirli yeterliliklere sahip olmalıdır. Bu nedenle öğretmenlerin meslekî, kişisel, sosyal ve pedagojik yeterlilikleri dijital çağda öğretmenlerden beklenen nitelikleri karşılayacak bir yapıda olmalıdır (Ningsih, 2019: 58).

Meslekî ve Teknik Eğitim Öğretimde Dijitalleşme

Dijitalleşme ekonomi, sağlık, tarım, turizm ve eğitim gibi farklı alanları etkilemektedir. Eğitimde dijitalleşme konusunda ise sürecin verimli bir şekilde kullanılarak etkili olmasında eğitimcilerin rolü önemlidir. Çünkü öğretmenlerin sahip olduğu beceriler öğrenme-öğretme sürecini etkileyerek eğitimin kalitesini belirlemektedir. Öğretmenlerden alan bilgisinin yanı sıra dijital yeterliliklere yönelik bilgi, beceri ve tutumlara da sahip olmaları beklenir. Günümüzde dijital teknolojilerin öğrenme-öğretme sürecine entegrasyonunun doğru ve etkili bir şekilde sağlanması bir zorunluluk hâline gelmiştir (Fidan ve Cura Yeleğen, 2022: 153).

Gelişen teknolojiler, iş yaşamını ve üretimi şeklini değiştirdiği için teknoloji donanımlı nitelikli alan uzmanlarına ihtiyaç duyulmaktadır. İlgili iş alanlarının nitelikli eleman ihtiyacının yetiştirilmesi görevi ise meslekî ve teknik eğitimler bünyesinde karşılanmaktadır. Günümüzde özellikle yapay zekâ, blockchain, sanal gerçeklik, bilgiye erişim ve ağ bilişim teknolojileri gibi alanlar daha ön planda olduğundan meslekî ve teknik eğitimde de bu alanlar daha öne çıkmaktadır. Üretimin geleceğini şekillendiren teknolojiler, aynı zamanda meslekî ve teknik bünyesinde gerçekleştirilecek eğitim öğretimi de değiştirmektedir. Bu nedenle öncelikle üretimin geleceğini şekillendiren teknolojileri değerlendirmek daha yararlı olacaktır. World Economic Forum tarafından belirlenen üretimin geleceğini şekillendiren son teknolojileri aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (World Economic Forum 2017: 43).

- Yapay zekâ ve robotik (Artificial intelligence and robotics),
- Sanal ve artırılmış gerçeklikler (Virtual and augmented realities),
- Nesnelerin interneti (Internet of Things),
- 3 boyutlu baskı (3-D printing),
- Blockchain (Blockchain),
- Enerji yakalama, depolama ve iletim (Energy capture, storage and transmission),

- Gelişmiş malzemeler ve nano-malzemeler (Advanced materials and nano-materials),
- Biyoteknolojiler (Biotechnologies),
- Nöro-teknoloji (Neuro-technology),
- Jeo-mühendislik (Geo-engineering),
- Uzay teknolojileri (Space technologies),
- Yeni bilgi işlem teknolojileri (New computing technologies).

Yapay zekâ sistemleri, dünyada daha önce insanların düşünmesi, yargılaması ve akıl yürütmesi için ayrılmış olan bilişsel veya algısal işlevleri yerine getiren algoritmik modellerdir (Leslie vd., 2021: 8). Bilgisayarların insanlarla benzer şekilde öğrenmesine ve etkileşime girmesine olanak sağlayan teknoloji ve tekniği içeren yapay zekâ, derin öğrenme ve dil işleme ile bağlantılıdır. Yapay zekâ uygulamaları için öncelikle kodlanabilecek büyük veri tabanları oluşturulmalıdır. Bir konu hakkında araştırma yapan öğrencinin doğal konuşmasını anlayarak simüle eden bir yapay zekâ uygulamasıyla konuşmalar metne çevrilebilir veya dil çevirisi yapılabilir. Doğal dil işleme yardımı ile eğitim kaynaklarının çevirisi yapılabilir veya öğrenci sorularına cevap verebilen arama motorları veya sohbet robotları yardımı ile bilgiye erişim sağlanabilir. Öğrencilerin testler yoluyla bireysel düzeyleri belirlenerek analiz yapılabilir. Ayrıca yapay zekâ eğitim uygulamaları öğretmenlere değerlendirme yapma noktasında da yardımcı olabilir. Öğrenci eksikliklerini tespit eden yapay zekâ uygulamaları tarafından eksikliklerin giderilmesi konusunda öğrencilere çeşitli öneriler geliştirilebilir (ILO, 2020: 34-35). Canlı yüz tanıma gibi dijital gözetim altyapılarının giderek artmasıyla kişisel ve sosyal özgürlüklere yönelik güvensizlikler, dezenformasyonun yayılması, kültürel ve politik kutuplaşmanın artması, bireyselleştirilmiş algoritmik iyileştirmeler, veriye dayalı davranışsal manipülasyonlar hali hazırda gündemini korumaktadır. Ayrıca dijital izleme riskleri, ayrımcılık, sistematik ötekileştirme ve eşitsizlik gibi teknolojik sorunlar da ilgi odağı olmaya devam etmektedir (Leslie vd., 2021: 5). Son yıllarda yapay zekâ ve veriye dayalı teknolojilerde yaşanan hızlı gelişmeler, çağdaş toplum ve insanlığın geleceği için bir dönüm noktası niteliğindedir. Bir yandan toplumsal açıdan yararlı yapay zekâ yenilikleri geliştirilirken değer taraftan iklim değişikliği ve biyolojik çeşitlilik kaybıyla mücadeleye de yapay zekâ sistemleri yardımcı olmaktadır. Günümüz dünyasının sosyal adaletsizliğinin ve maddi eşitsizliğinin azaltılmasında, yaşam standartlarının artırılmasında, tıbbi bakım, ulaşım ve tarımsal üretimin adil bir şekilde iyileştirilmesinde yapay zekâ teknolojileri bir gelecek vaat etmektedir. Bununla birlikte, yapay zekâ teknolojilerin ilerlemesine yönelik mahremiyet, kendini ifade etme, kişisel hakların korunması gibi konularda çeşitli endişeler de söz konusudur. Yapay zekâ sistemleri büyük miktarlarda veri toplama kabiliyeti sayesinde öğrenmeyi

ve öğrenmenin gerçekleştiği ortamları iyileştirmek amacıyla öğrenenler ve öğrenme süreçlerine ilişkin verileri analiz ederek görselleştirebilmektedir. Öğrenme analitiği ve eğitimsel veri madenciliği kapsamında yıllardır elde edilen benzer verilerin toplanması ve işlenmesi yani öğrencilere ait dijital izlerin kimler tarafından toplandığı ve nasıl kullanıldığı, kimlerin bu bilgilere erişim sağladığı gibi pek çok soruyu da beraberinde getirmektedir (Council of Europe, 2022: 25).

Kurumların en çok destek aldıkları yapay zekâ araçlarını değerlendiren çalışmalar genel olarak öğrencilerin kabul ve kayıt süreçlerinin otomatikleştirilmesi, öğrencilerle kolaylıkla iletişim kurulabilmesi ve kaynak tahsis planlamalarının yapılabilmesi ile ilgili kurumsal hizmetlerde yapay zekâ araçlarının kullanıldığını ortaya koymaktadır (Zawacki-Richter, Marin, Bond ve Gouverneur, 2019). Eğitimde, sohbet robotlarının kullanımına dair yapılan bir literatür taraması, sohbet robotlarının asistan olarak kullanımına yönelik açıkça bir araştırma ilgisi olmamasına rağmen, bu yapay zekâ destekli teknolojinin değerlendirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Çalışma eğitimde, sohbet robotlarının yaygın olarak kullanımından önce potansiyel yeteneklerinin, kullanımlarına ilişkin zorluk ve sınırlamaların detaylı bir şekilde ele alınmasının gerekliliğine işaret etmektedir (Wollny vd. 2021). Eğitim ve öğretimde; engelli öğrencilere akıllı ders verme sistemleri, diyalog temelli ders verme sistemleri veya otomatik yazı değerlendirme sistemleri, sohbet robotları, keşfedici öğrenme ortamları gibi öğrencileri doğrudan destekleyen yapay zekâ araçları kullanılabilir. Yapay zekâ araçları, aynı zamanda çeşitli öğrenme materyallerinin hazırlanması gibi konularda öğretmenleri destekleyebilir. Ayrıca idari sistemler ve öğrenme sonuçlarının değerlendirilmesi için de yapay zekâ araçları kullanılabilir. Yapay zekâ araçları yardımıyla öğrencilerin nasıl öğrendiği ve öğrenme ilerlemeleri takip edilerek hangi öğrenme tasarımlarının daha etkili olduğu belirlenebilir. Yapay zekâ uygulamaları, öğrencilere kendi kapasite ve öğrenme hızlarına göre öğrenme imkânı sunmaktadır. Ayrıca öğrenciler esnek çalışma ve hazır hissettiği zaman ders yapabileme şansına sahip oldukları için eğitim öğretimde verimliliğin artırılmasına katkı sağlayabilir. Yapay zekâ uygulamaları ders yönetimi, öğrenci başvuru ve kayıtları, satın alma faaliyetleri, bütçeleme, gider ve tesis yönetimi gibi konularda katkı sağlayarak eğitim kurumlarında işletme maliyetlerini azaltabilir. Eğitimde yapay zekâ kullanımı, üretken öğrenme etkinlikleri tasarlamasına ve daha iyi teknolojilerle geliştirilmiş öğrenme uygulamalarının veya ortamlarının kullanılmasına fırsat sunmaktadır (Küçükali ve Coşkun, 2021: 128).

Günümüzde sanal ve artırılmış gerçeklik sınıf ve laboratuvarlarda eğitimi desteklemek ve öğrencilerin öğrenme etkinliklerini artırmak için kullanılmaktadır. Sanal ve artırılmış gerçeklik teknolojilerinin kullanıldığı öğrenme ortamlarında nesnelere, metinler, resimler, videolar ve sesler üç boyutlu bir şekilde öğrenciler tarafından görüntülenebilir. Eğitimde sanal ve artırılmış gerçeklik kullanımı öğrencilerin konuları daha kolay anlamalarını sağlayabilir (Lase, 2019: 55). Günümüzde sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik veya karma gerçeklikler de mes-

lekî ve teknik eğitimde kullanılmaktadır. Sanal gerçeklik, gerçek dünyanın dışında bir ortamı var kılan bir ekran, kulaklık, görüntü ve ses kullanımını içerir. Örneğin 3B simülasyonları ile öğrenciler ilgili eğitim ortamlarını deneyimleyebilir. Artırılmış gerçeklik ise, dijital bilgileri gerçek dünya üzerine kulaklık, mobil telefon gibi cihazlar yardımıyla bireyin gerçekliğini veya çevresini tamamlar. Meslekî ve teknik eğitim öğrencisine bir kulaklık yardımı ile eğitim aşamalarına yönelik talimatlar verilerek öğretim gerçekleştirilebilir. Gerçek dünyayı dijital dünya ile birleştiren karma gerçekçiliğe, havacılıkta kullanılan özel simülatörler örnek gösterilebilir. Blockchain ise kişisel verilerin depolanması ve yönetimi, şeffaf bir şekilde öğrenci bilgilerinin girilmesi, kalıcı olarak bilgilerin saklanması, öğrenci kayıtlarının yönetimi gibi faydalar sunar (ILO, 2020: 33-36).

Uzaktan eğitim, yapay zekâ gibi eğitimi basit ve kolay bir şekilde sunmaya yönelik çözüm odaklı çalışan bir mekanizmadır. Teknoloji yardımıyla eğitimdeki sınırlar kaldırılarak daha geniş kitlelere eğitim fırsatı sunulmaktadır. Uzaktan eğitim, mekân olarak birbirlerinden uzakta olan kişilerin teknolojik araç-gereçlerle kullanılabilen uygulama ve sistemlerle bilgi aktarımının yapıldığı eğitim-öğretim şeklidir. Uzaktan eğitim zaman ve mekân esnekliğine sahip olarak iletişim kurulmasını ve etkileşim sağlanmasına imkân tanır (Kıranlı ve Güngör, 2021: 329). Dijitalleşme ile eğitim öğretim sistemine dahil olan uzaktan eğitim ve değerlendirme, simülasyon, ters düz edilmiş sınıflar, oyun teorisi, açık kaynaklara erişim, kişiselleştirilmiş öğrenim imkânları gibi dijital uygulamalar meslekî ve teknik eğitim için umut vaat eden gelişmeler olup, eğitim ortamlarını farklılaştırmaktadır. Uzaktan eğitim, fiziksel olarak sınıfta olmayan öğrencilere pedagojiye ve teknolojiye uygun olarak eğitim öğretim verilmesine olanak tanıyan bir eğitim sistemidir. Öğrenci ve öğretmenleri belirli bir saatte elektronik ortamda veya sosyal medya platformları aracılığıyla bir araya getirebilen uzaktan eğitim, sınıf dışındaki öğrencilerin eğitim ihtiyacının eşit derecede karşılanmasına hizmet etmektedir. Ayrıca uzaktan eğitim, sınıf derslerine katılım sağlayamayacak öğrencilerin eğitimden geri kalmalarını önleyerek öğrencilere eşit bir şekilde derslerini takip etme fırsatı sunmaktadır (ILO, 2020: 39). Covid 19 Pandemi sürecinde zorunlu olarak uygulanmak durumunda kalınan uzaktan eğitim modeli, hibrit veya karma olarak eğitim hayatında kullanılmaya devam etmektedir.

Uzaktan öğrenme türleri bireysel, pasif, işbirlikçi ve deneysel öğrenme şeklinde değişmektedir. Bireysel ve pasif öğrenme ile uzaktan eğitim, en basit şekilde teorik bilgilerin öğrencilere aktarılmasını sağlayan uzaktan eğitim modelleridir. Maliyet açısından daha uygun olduğu için bireysel ve pasif öğrenme ile uzaktan eğitim yaygın olarak tercih edilmektedir. Ancak, bireysel ve pasif öğrenme ile uzaktan eğitim, pratik olarak öğrenci katılımına olanak sunmadığı için meslekî ve teknik eğitimden beklenen yeterliliklere tam olarak cevap veremeyebilir. Bu nedenle iletişim, iş birliği ve grup çalışmalarının daha etkin olarak kullanıldığı işbirlikçi öğrenme, meslekî ve teknik eğitimde beklenen becerilerin uzaktan eğitimi amacıyla daha fazla tercih edilmektedir. Sanal ve artırılmış gerçeklik, yapay zekâ ve bulut bilişim gibi

teknolojilerin uzaktan eğitim süreçlerine entegre edilmesine dayanan deneysel öğrenme ile uzaktan eğitim yöntemi de kullanılmaktadır (Grech ve Camilleri, 2017; ILO, 2020: 40). Ayrıca simülasyon teknikleri yardımıyla eski veriler metalaştırılarak deneysel öğrenmeye konu edilebilmektedir. Böylece pratik bilgilere yönelik beceriler uzaktan öğretilmektedir. Ayrıca, e-imza veya biyometrik imza kullanımı, tanımlama yapabilen teknolojiler yardımıyla öğrencilerin evden sınavlara katılması, uzaktan sınav gözetmenliği yapılması, proje ve ödevlerde intihal tespitleri gibi uygulamalar meslekî ve teknik eğitimde yaşanan diğer gelişmeler arasında yer almaktadır (ILO, 2020: 41). Simülasyon tekniği öğrencilere risksiz bir ortamda hata yapma fırsatı vererek düşük maliyetlerle pratik eğitim yapılmasına olanak sunmaktadır. Öğrenciler için metin okumaktan, konuşma dinlemekten ya da video izlemekten daha fazla ilgi çekici olabilmektedir. Öğrenciler kendi gözleri ve dijital elleri sayesinde sanal ortamları deneyimledikleri için simülasyon tekniğinin kullanımı öğrenmede kalıcılığı artırmaktadır. Özellikle gerçek hayatta hata yapma olasılığının mümkün olmadığı alanlarda simülasyon tekniği, öğrencilere tekrar tekrar deneme yapılabilme fırsatı sunmaktadır. Örneğin gazetecilik ve iletişim alanında canlı yayına çıkmadan öğrencilere canlı yayın deneyimi kazandırılabilir veya sağlık alanlarında sanal ortamda öğrencilere pratik yapma şansı verilebilir. Ayrıca fiziksel koşullarda ulaşılması zor olan bir makine veya cihaz kullanımı konusunda öğrencilerin çok daha uygun maliyetlerle kolaylıkla pratik yapmaları sağlanabilir (ILO, 2020: 42).

Ters yüz edilmiş sınıflarda ders öncesi, sonrası ve ders esnası için dinamik bir öğrenme ortamı oluşturulmaktadır. Ters yüz edilmiş sınıflar, öğretmenlerin öğrencilere rehberlik ettiği grup ve bireysel öğrenme süreçlerini birlikte barındıran bir pedagojik yaklaşımdır. Bu yaklaşımda öğrencileri konulara yönlendirecek videolar gibi çeşitli ders materyalleri, ders öncesinde öğrencilere sunularak derse hazırlanmaları sağlanmaktadır. Ders sırasında öğretmenlerin rehberliğinde aktif bir öğrenme ortamı oluşturularak akran iletişimi ile öğrenme süreci devam ettirilmektedir. Ders sonrasında ise özetleme ve değerlendirmeye yönelik geri bildirimlerle kontroller yapılmaktadır (ILO, 2020: 42). Ters yüz edilmiş sınıflarda verilen eğitim ile öğrenciler derslere daha aktif katılım sağlayabilir. Öğrencilerin anlamadığı konuları sorması ve konuları daha iyi pekiştirmesi için yüz yüze ve online ortamda destek verilmektedir. Bu yöntem genellikle not tutan izleyici niteliğindeki öğrencilerin daha aktif ve sorgulayıcı bir şekilde derse katılımlarını sağlar (Serçemeli, 2016: 123).

Oyun teorisi, öğrencilerin ilgisini çekmek ve daha fazla derse katılımı sağlamak için oyun öğelerinin oyun dışı kavramlara uygulanmasına yönelik ödüllerle desteklemiş grup görevlerinden oluşmaktadır. Katılımın eğlenceli olduğu oyun teorisi ile eğitimde, derse katılımlar ve gelişmelere yönelik geri bildirimler hızlıca elde edilmektedir. Öğrencilerin psikolojik durumlarının gözlenmesine imkân sağlayan bu yöntemde öğrencilerin sorumluluk, paylaşım, görev bilinci ve liderlik özelliklerine dair kişisel unsurları daha ön plana çıkmaktadır (ILO, 2020: 44). Dijital oyunlarla yetişen bir neslin derse motive olmasında büyük öneme sahip olan oyun

teorisinin kullanımı giderek yaygınlaşmaktadır. Oyun teorisi, katılımcıların iki boyutlu görülen öğretim sürecini daha net görebilmesi için öğretmen, oyunlaştırılmış izlen ve öğrenciden oluşan üç boyutlu yaşanabilir bir yapıyı ifade etmektedir (Şahin ve Samur, 2017: 18).

Teknoloji sayesinde standart bir bilgi dağıtımı otomatik olarak yapılmaktadır. Kişiselleştirilmiş öğrenmede her bir öğrenci, sunulan bu standart bilgilerden kendi ihtiyaç ve tercihleri doğrultusunda yararlanmaktadır. Kişiselleştirilmiş öğrenme sayesinde öğrenciler, meslekî veya akademik durumları, ihtiyaç ve isteklerine göre tercih ettikleri bilgilerle kendi öğrenme süreçlerini geliştirebilirler. Bu süreçte öğretmenler bilgi sunma görevinden ziyade öğrencilerin kendileri için kişiselleştirilmiş öğrenme yollarını belirlemelerinde ve kullanmalarında rehberlik etmektedir. Kişiselleştirilmiş öğrenme ile öğrenciler istedikleri zaman istedikleri yerden bağlantı kurabildikleri için öğrenmenin şekli, yeri ve zamanı açısından farklı seçeneklere sahip olunabilmektedir (Järvelä, 2006; ILO, 2020: 47-48).

Deneyimsel öğrenme; yaparak öğrenmeyi pekiştirmeye yönelik simülasyon teknolojilerinin kullanımını, simülasyon oluşturulmasını, nitelikli insan gücü ve ekipman ihtiyacını oluşturmaktadır. Kısa sürede güncelliğini yitirebilecek nitelikteki bu teknolojiler için yatırımların finanse edilmesi önemli bir risk barındırmaktadır. Ayrıca bu kaynaklar, sadece eğitimciler tarafından hazırlanamayacağından dolayı simülasyon üretimi için teknik yetkinliğe sahip uzmanların desteğine de ihtiyaç duyulur (ILO, 2020: 72). Bu nedenle eğitim ortamlarının dijitalleştirilmesi ve teknolojik materyallerinin hazırlanması sadece öğretmenlerle alakalı olmayıp altyapı desteklerinin oluşturulmasından teknoloji kullanımına yönelik uzmanlar ve kurumlar arası iş birliğini gerektiren büyük bir ekip birlikteliğini gerektirmektedir.

Bulgular ve Tartışma

Küresel ölçekte yaşanan dijital dönüşüm nedeniyle iş gücü piyasasında teknoloji kullanımı artmakta ve dijital becerilere sahip nitelikli iş gücüne daha fazla ihtiyaç duyulmaktadır. Meslekî ve teknik eğitim öğrencilerinin mevcut iş ihtiyaçlarına uygun olarak gerekli temel yeterliliklere sahip şekilde mezun olmaları iş dünyası ile meslekî eğitim arasında entegrasyona bağlıdır (Sunarto ve Supriadi, 2018). Meslekî ve teknik eğitim programlarının oluşturulması, güncellenmesi ve gerekli yatırımların yapılması ile eğitim kalitesi artırılabilir. Mevcut istihdam potansiyelinin gelecekteki iş gücü talepleri doğrultusunda ve yeni ortaya çıkan işler için temel becerilerin kazandırılması noktasında gerekli eğitim stratejileri belirlenerek meslekî ve teknik eğitim teşvik edilmelidir (UNESCO-UNEVOC, 2021-2023). Bunun için eğitim sistemleri, iş gücü piyasasının güncel beklentilerini karşılayacak şekilde teknolojik alt yapı ile donatılmalıdır. Meslekî ve teknik eğitimde becerilerin geliştirilmesinde teknoloji kullanımı ön planda olup dijital inovasyondan beklenen yenilenme ve iyileştirmenin sağlanması için aşağıdaki koşulların gerçekleşmesi beklenir (ILO, 2020: 69);

- Teknolojik gelişmelere karşı duyarlı ve değişime açık kurumsal bir yapı oluşturulmalı,
- Teknolojik anlamda güçlü bir altyapıya sahip olunmalı,
- Kurumsal personel inovasyon kültürü yaratma becerisine sahip olmalı,
- Öğrenciler ve sektörler sürekli bağlantıda kalarak güncel ihtiyaçlar belirlenmeli,
- Teknolojik yatırım için yeterli kurumsal bütünlük ve iş birliği sağlanmalı.

Meslekî ve teknik eğitim kurumları, güncel kalabilmek ve iş piyasasının ilgisini çekebilmek için değişen temel dijital beceri ve yetkinlikleri öğrencilere tanıtmalıdır. Meslekî ve teknik eğitimde dijitalleşmeden yararlanmak ve zorlukların üstesinden gelmek kurum yönetici ve öğretmenlerinin dijital yetkinliklerine bağlıdır. Bu nedenle yönetici ve öğretmenler, teknoloji tabanlı modern uygulamaları kullanma ve dijital dönüşümlere uyum sağlamada yeterli olmalıdır. Yeni dijital teknolojiler, öğrenme ortamlarında öğretmen rolünden beklentileri değiştirmektedir. İş gücü piyasasının eğitim sistemlerinden beklediği donanımlı mezunların yetiştirilmesi için öğretmenlere dijital yeterlilik kazandırılması için eğitim desteği verilmelidir (Lee, Atherton, ve Crosling, 2022). Meslek öğretmenleri hem teorik hem de pratik öğrenme ortamlarını kullanarak öğrencilere bilgi ve yönergeler vererek öğretim gerçekleştirir. Günümüzde küçük yaşlardan itibaren akıllı cihaz kullanan öğrencilerle karşı karşıya kalan meslek öğretmenleri yeni nesle yönelik kişiselleştirilmiş ve e-öğrenme gibi dijital eğitim içeriklerini derslere entegre edebilmelidir (Ally, 2019). Dijital çağda meslek öğretmenleri mevcut teknolojik kaynakları iyi bir şekilde değerlendirerek öğrenme için en uygun araçları belirleyerek derslerine entegre edebilmelidir. Bu nedenle dijital çağda yeni teknolojilere ve küresel zorluklara uyum sağlayabilecek nitelikte bir mesleki eğitim verilmesinde öğretmenlerin becerilerini güncelleyerek geliştirmeleri önemlidir. Meslek öğretmenleri, mesleki yeterlilik gerekliliklerindeki hızlı değişimin getirdiği zorlukları aşmak için teknolojiye uyum sağlamalı, yaşam boyu öğrenme ve geleceğe yönelik yeni yeterliliklerin edinimine yönelik çaba göstermelidir (Awang Jafar vd., 2020: 1969).

Bilgiye erişim ve dijital öğrenme uygulamalarının kullanılabilmesi için küresel çapta açık erişim ve web bağlantısı sağlanması şarttır. Bu nedenle ülkeler, dijital öğrenme uygulamalarına erişim için uygun altyapılar oluşturulmalı ve desteklemelidir. Dijital kaynaklara erişim sağlanabilmesi için geniş bant yapılarına sahip, kablolu ve fiber bağlantılara yönelik altyapı yatırımları tamamlanmış olmalıdır. Ayrıca kablosuz 3G, 4G ve 5G mobil bant ayarları için de gerekli altyapının oluşturulması ve bulut bilişim olanakları da bilgiye erişimde önemlidir. Büyük verileri barındıran bulut depolarına farklı cihazlardan hatta cep telefonlarından da bağlanma imkânı sunan bulut bilişim, sınırsız bilgi ve bilgi işlem kaynaklarına erişim imkânı tanınmalıdır. Günümüzde internet ve mobil cihazlar bilgi alışverişinde bulunmak, iletişim kurmak veya işbirliği yapmak gibi farklı amaçlarla ağ bilişimine ihtiyaç duymaktadır.

Laboratuvar ortamındaki bir öğrencinin ağ ortamında farklı oturumlar açabilmesi ve belirli aşamaları tamamlayarak ders içeriklerini temin edebilmesi önemlidir (ILO, 2020: 31-32).

Mesleki eğitimin kalitesinin iyileştirilmesi için nitelikli mesleki öğretmenlerin yetiştirilmesi, teknoloji kullanımına ilişkin altyapıların hazırlanması, endüstriyel gelişmelere uygun olarak yeni eğitim programlarının açılmasını sağlayacak şekilde hükümet politikaları oluşturulmalıdır (Rofiq vd. 2019). Meslekî ve teknik eğitimde becerilerin dijitalleşmesi işgücü piyasası, öğrenci veya çalışanlar, öğretmenler ve eğitim kurumları arasında kurulacak güçlü bir işbirliğinin devlet tarafından desteklenmesine bağlıdır. Ortaya çıkan meslekî ve teknik beceri ihtiyaçlarının hızlı ve doğru bir şekilde belirlenmesi, işyerlerinde sağlanacak staj imkânı ile gerçekleşecek mikro öğrenme sayesinde beceriler geliştirilmesi, devlet tarafından gerekli altyapı ve yasal düzenlemelerin yapılarak çalışmaların finanse edilmesi gerekir (UNESCO, 2021: 8). Meslekî ve teknik eğitimde dijital becerilerin geliştirilmesi için farklı bakanlıklar ortak çalışmalı ve gerekli yasal altyapılar oluşturulmalıdır. Ticaret Bakanlığı, Sanayi ve Teknoloji Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, Ulaştırma ve Altyapı Bakanlığı, Hazine ve Maliye Bakanlığı gibi farklı bakanlıklar Millî Eğitim Bakanlığı ile entegre bir şekilde çalışmalıdır. Geniş bir bant bağlantısının sağlanabilmesi için gerekli altyapılar oluşturulmalı ve telekomünikasyon politikaları hazırlanmalıdır. Ayrıca otomotiv ve nanoteknoloji gibi belirli sektörlerin geliştirilmesine yönelik ekonomik politikaların oluşturulması ve istihdamın sağlanması süreçlerinde eğitim aşaması de dikkate alınarak sektörler tarafından meslekî ve teknik eğitim desteklenmelidir. Meslekî ve teknik eğitim kurumlarının dijitalleşmesi için gerekli finansman ihtiyaçlarının nasıl karşılanacağı önemlidir. Dijital becerilerin geliştirilmesi konusunda teknoloji odaklı bakanlıklar, iş temelli öğrenme fırsatlarının sunulmasında iş bulma kurumları ve ilgili çalışma bakanlıkları arasında iş birliği oluşturulmalıdır (ILO, 2020: 53).

Dijitalleşme sonucunda yaşam boyu öğrenme de bir ihtiyaç hâlini almıştır. Çünkü kişisel diplomalar ve niteliklerde zamanla değer olarak bir azalma görülebilmektedir. Bu nedenle, gelişen teknolojilere adapte olabilmek için özellikle teknolojik etkilerden daha hızlı etkilenen sektörlerde çalışanların sürekli eğitime tabi tutulmasına yönelik ihtiyaçlar oluşmaktadır. Çalışanların hem ev hem de çalışma hayatlarını dengede tutmaları gerektiğinden bu sürekli eğitim ihtiyacı, genellikle uzaktan eğitim teknolojileri kullanılarak karşılanmaktadır. Kurumlar, e-öğrenme yoluyla sürekli eğitimi, genellikle özel eğitim kurumlarından ya da yaşam boyu eğitim veya meslekî ve teknik eğitim bünyesinde sunulan kurslarla takviye etmeye yönelmektedirler (ILO, 2020: 58). Teknolojik gelişmeler, uzaktan öğrenme teknolojilerini değiştirerek beklenen taleplere sınıf dışında istendiği zaman karşılık veren esnek bir öğrenme fırsatı sunmaktadır. Dijitalleşme, çalışanların iş yaşamlarında belirli aralıklarla eğitim ve öğretime geri dönerek yeniliklere adapte olmalarını da gerektirebilmektedir. Ayrıca, çalışanların normal ev ve çalışma yaşamlarını aksatmadan işleri ile ilgili gelişmeleri takip etmelerine de ihtiyaç oluşabilmektedir. Bunun için işverenler uzaktan eğitim yolu ile çalışanlarını ilave öğrenme süreçlerine dahil ederek tam zamanlı bir öğrenmeyi destekleyebilir (ILO, 2020: 70).

Sonuç ve Öneriler

Üretim şeklini değiştiren dijitalleşme, mevcut istihdam potansiyellerini farklılaştırmaktadır. Yapay zekâ ve robotik, sanal ve artırılmış gerçeklikler, nesnelerin interneti, 3-B baskı, block-chain ve uzay teknolojileri gibi teknolojilerin üretimde kullanılmasıyla bu teknolojik alanlara yönelik nitelikli elemanların yetiştirilmesi gerekmektedir. Değişen iş gücü piyasasının talepleri doğrultusunda meslekî ve teknik eğitim de bu paralelde şekillenmektedir. Bu bağlamda iş gücü piyasasının gerektirdiği yeni becerilerin öğretilmesine uygun şekilde meslekî ve teknik eğitim planlanması yapılmalıdır. Ayrıca değişen teknoloji, öğrencilerin mezuniyet sonrasında e-öğrenme yoluyla yaşam boyu eğitimlere devam etmelerini de gerektirmektedir.

Pandemi dönemiyle zorunlu olarak eğitim yaşamına dahil olan uzaktan eğitim de bireysel ve pasif öğrenmeden ziyade işbirlikçi ve deneyimsel bir öğrenme sürecine doğru gelişmektedir. İşbirlikçi ve deneyimsel bir uzaktan öğrenmede öğrenci ilgisini çeken simülasyon, ters düz edilmiş sınıflar, oyun teorisi, açık kaynaklara erişim, kişiselleştirilmiş öğrenim imkânları gibi seçenekler eğitim ortamlarına dahil edilerek uzaktan eğitim kalitesi artırılabilir. Meslekî ve teknik beceri sistemlerinin dijitalleşmesi metin ve dil çeviri uygulamaları, arama motorları ve sohbet robotları gibi yapay zekâ uygulamalarını daha fazla eğitime entegre etmektedir. Ayrıca sınıf ve laboratuvar eğitimini desteklemek için blockchain, sanal ve artırılmış gerçeklik gibi uygulamalara da yer verilmektedir. Yapay zekâ araçlarının kullanımı öğretmenler, öğrenciler ve kurum idarelerine farklı işlevler sunarak eğitime dijital destek sağlamaktadır.

Dijital çağda meslek öğretmenlerinden öğrenmeye elverişli öğrenme ortamları hazırlamaları, uygun ders kaynakları araştırmaları, teknoloji kaynaklı ders planlaması yapmaları, e-öğrenmeyi kullanmaları, dijital eğitim içeriklerini derslere entegre etmeleri, farklı öğrenme stratejilerini uygulayabilecek pedagojik bir yaklaşıma sahip olmaları, teknolojik gelişmeleri takip ederek öğrencileri yaratıcı olmaya teşvik etmeleri ve öğrencileri bağımsız öğrenmeye motive etmeleri beklenmektedir. Meslek öğretmenleri, dijital çağın öğrencilerine göre teknik ve teknik olmayan becerilerini sektörel talepler doğrultusunda sürekli güncellemeli ve teknolojik gelişmelere göre kendilerini geliştirmelidir. Meslek öğretmenleri, öğrencilerin daha fazla ilgisini çekecek dijital ağırlıklı ders planlamaları yaparak derslerinde harmanlanmış öğrenme yöntemlerine yer vermelidir.

Meslekî ve teknik eğitim becerilerinin dijitalleşmesinde başarıya ulaşılabilmesi için işgücü piyasası, öğrenciler, öğretmenler ve eğitim kurumları arasında güçlü bir iş birliğinin kurulması önemlidir. Ayrıca meslekî ve teknik beceri sistemlerinin dijitalleşmesinde ise devlet desteğinin sağlanması önemlidir. Meslekî ve teknik eğitim kurumlarının dijitalleşmesi için gerekli finansmanın sağlanması, teknik alt yapının oluşturulması, gerekli yasal altyapıların hazırlanması, gelecek istihdam olanaklarının değerlendirilmesi vb. gibi konularda çözümler üretilebilmesi noktasında farklı bakanlıkların entegre bir şekilde çalışması gerekmektedir.

Meslekî ve teknik eğitimde muhasebe ve finansman alanında dijital altyapıların hazırlanması, sektörel ve devlet kurumları ile iş birliklerinin sağlanması, teknoloji destekli laboratuvar ve atölyelerin oluşturulması, eğitim programlarının güncellenmesi ile bölüme ilginin artırılmasına katkı sağlanabilir. Ayrıca öğrencilerin eğitimde kullanılacak tüm öğretim materyallerine çevrim içi olarak ülkenin her yerinden erişebilmesi sağlanmalıdır.

Çalışmada dijitalleşen iş gücü piyasasının taleplerinin karşılanabilmesi noktasında meslekî ve teknik eğitimden beklentileri değerlendirmek için ortaöğretim düzeyinde meslekî ve teknik eğitime dair beceri sistemlerinin dijitalleşmesi incelenmiştir. Çalışma amacı doğrultusunda, meslekî ve teknik eğitim beceri sistemlerinin dijitalleşmesinin nedenleri ve gereklilikleri ortaya konmuştur. Ayrıca meslekî ve teknik eğitim beceri sistemlerinin dijitalleşmesinin sonuçlarına ilişkin öngörüler öğretmen, kurum ve devlet açısından değerlendirilmiştir. Gelecekte dijitalleşmenin öğretmenlerin yetkinliklerini ve okul idarelerini nasıl etkileyeceği, yeni teknolojilerin üretim, istihdam ve eğitime olası etkileri farklı alanlar kapsamında değerlendirilerek yeni çalışmalar geliştirilebilir.

Günümüz dünyasında rekabet edebilmek ve çağa ayak uydurabilmek noktasında önemli bir rolü bulunan meslekî ve teknik eğitimin dijitalleşmesi için programlar güncellenmeli ve teknolojiye yatırım yapılmalıdır. Türkiye’de eğitim kalitesinin artırılması için meslekî ve teknik eğitimde sektörel beklentileri karşılayacak şekilde teknolojik gelişmelere uygun olarak güncellenmeler yapılmalıdır.

Kaynakça

- Alkan, C., Doğan, H., ve Sezgin, İ. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Ally, M. (2019). Competency profile of the digital and online teacher in future education. *International Review of Research in Open and Distance Learning*, 20(2), 302-318.
- Alp, E., ve Sönmez Çalış, A. (2022). TR21 Bölgesinde ortaöğretim düzeyindeki mesleki eğitimin genel görünümü. *Girişimcilik ve Kalkınma Dergisi*, 17(2), 169-179.
- Awang Jafar, D. S., Saud, M. S, Abd Hamid, M. Z., Suhairom, N., Mohd Hisham, M. H., ve Zaid, Y. H. (2020). TVET teacher professional competency framework in industry 4.0 era. *Universal Journal of Educational Research*, 8(5), 1969-1979.
- Council of Europe. (2022). *Artificial intelligence and education, a critical view through the lens of human rights, democracy and the rule of law*. <https://rm.coe.int/artificial-intelligence-and-education-a-critical-view-through-the-lens/1680a886bd>
- Fidan, M., ve Cura Yeleğen, H. (2022). Öğretmenlerin dijital yeterliklerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve dijital yeterlik gereksinimleri. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(2), 150-170. <https://doi.org/10.12984/ege-efd.1075367>
- Gacar, A. (2019). Yapay zekâ ve yapay zekânın muhasebe mesleğine olan etkileri: Türkiye'ye yönelik fırsat ve tehditler. *Balkan Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (EUREFE'19), 389-394.
- Grech, A., ve Camilleri, A. F. (2017). *Blockchain in education*. <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eurscientific-and-technical-research-reports/blockchain-education>
- ILO - International Labour Organization. (2020). *The digitization of TVET and skills systems*. https://labordoc.ilo.org/discovery/delivery/41ILO_INST:41ILO_V1/1272069860002676
- Ismail, A., Hassan, R., Abubakar, A., Hussin, H., Mat Hanafiah, M. A., ve Asary, L. H. (2018). The development of TVET educator competencies for quality Educator. *Journal of Technical Education and Training*, 10(2), 38-48.
- Järvelä, S. (2006). Personalised learning? New insights into fostering learning capacity. *Personalising Education, Paris: OECD/CERI*, 31-46. <http://www.oecd.org/site/schoolingfortomorrowknowledgebase/themes/demand/41176687.pdf>
- Kıranlı, S., ve Güngör, M. (2021). Dünyada ve Türkiye'de uzaktan yüksekokul eğitimi. R. Küçükali (Ed.), *Eğitim felsefesi*, (s.328-336) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küçükali, R., ve Coşkun, H. C. (2021). Eğitimde dijitalleşme ve yapay zekânın okul yöneticiliğindeki yeri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama*, 4(2), 124-135. <https://doi.org/10.52848/ijls.852119>
- Lase, D. (2019). Education and industrial revolution 4.0, *Journal Handayani*, 10(1), 48-62.
- Lee, A. S. H., Atherton, G. ve Crosling, G. (2022). TVET teachers for the Fourth Industrial Age: Digital competency frameworks. In S. Elson-Rogers (Ed.), *UNESCO-UNEVOC international centre for TVET*. https://unevoc.unesco.org/up/TVET_Teachers_for_the_Fourth_Industrial_Age.pdf
- Leslie, D., Burr, C., Aitken, M., Cows, J., Katell, M., ve Briggs, M. (2021). Artificial intelligence, human rights, democracy, and the rule of law: a primer. *The Council of Europe*. https://www.turing.ac.uk/sites/default/files/2021-03/cahai_feasibility_study_primer_final.pdf
- MEB. (2024). *Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü Projeleri*. <https://mtegm.meb.gov.tr/www/projeler/icerik/2186>
- Metzlera, J., ve Woessmann, L. (2012). The impact of teacher subject knowledge on student achievement: Evidence from within-teacher within-student variation. *Journal of Development Economics*, 99(2), 486-496.
- Ningsih, T. (2019). Smart teachers in developing students' [1] Character in 4.0 industrial revolution era. *Proceeding of 3rd International Conference on Empowering Moslem Society in the 4.0 Industry Era*, 3, 58-68.
- Özer, M., Suna, H. E., ve Numanoğlu, K. V. (2021). Increasing the social integration of Syrian refugees in Turkey through vocational education and training. *International Journal of Management Economics and Business*, 17 (3), 861-876.

- Rofiq, Z., Surono, S., Bruri Triyono, M., ve Setiyo Hari Purwoko, B. (2019). Developing the standard competencies for vocational teacher candidates of mechanical engineering. *Journal of Physics: Conference Series*, 1273(1), 1-10.
- Serçemeli, M. (2016). Muhasebe eğitiminde yeni bir yaklaşım önerisi: Ters yüz edilmiş sınıflar. *Muhasebe ve Finansman Dergisi, Ocak*, 115-126.
- Sudirman, A. (2019). Critical issues of teaching innovations for vocational teachers: a literature review. *Journal of Physics: Conference Series*, 1273 (012038).
- Sunarto ve Supriadi, D. (2018). The professionalism of vocational teachers in central Java and Yogyakarta. Innovation Issues and Challenges in Education for Education *Sustainability*, 11-27.
- Şahin, M. ve Samur, Y. (2017). Dijital çağda bir öğretim yöntemi: Oyunlaştırma. *Ege Eğitim Teknolojileri Dergisi*, 1(1), 1-27.
- Tavşancıl, E. ve Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon Yayıncılık.
- UNESCO. (2021). *TVET delivery: providing innovative solutions*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000380178.locale=en>
- UNESCO-UNEVOC (2021-2023). *Medium-term strategy III*. https://unevoc.unesco.org/up/UNEVOC_MTS-III_EN.pdf
- Wagiran, W., Pardjono, P., Suyanto, W., Sofyan, H., Soenarto, S., ve Yudiantoko, A. (2019). Competencies of future vocational teachers: *Perspective of in-service teachers and educational experts*. *Cakrawala Pendidikan*, 38(2), 388-400.
- Wollny, S., Schneider, J., Di Mitri, D., Weidlich, J., Rittberger, M., ve Drachsler, H. (2021). Are we there yet? a systematic literature review on chatbots in education. *Frontiers in Artificial Intelligence, Systematic Review*, 4(654924), 1-18.
- World Economic Forum. (2017). *The Global Risks Report 2017*. <https://www.weforum.org/reports/the-global-risks-report-2017>
- Yalap, H. ve Gazioğlu, M. (2023). Türk eğitim sisteminde dijitalleşmeye yönelik uygulamalar. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(ÖS), 80-90.
- Zawacki-Richter, O., Marin, V. I., Bond, M., ve Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education-Where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16 (39). <https://doi.org/10.1186/s41239-019-0171-0>

The Digitalization of Vocational and Technical Education Skill Systems

Extended Abstract

Introduction

In today's world, thanks to rapidly developing technology, we are faced with many digital elements such as increasing internet use, mobile devices, technological clothes, artificial intelligence and virtual reality. Digitalization, which is increasing its impact today, increases the need for qualified human capital by transforming traditional business life into environments where technology is used more intensively. Technological developments not only modernize business life, but also increase the use of technology-based learning methods in vocational and technical education. It is seen that literature studies on skill systems and digitalization in vocational and technical education are scarce, and the current studies are generally focused on the higher education level. For this reason, the study emphasizes the importance of vocational and technical education in increasing the country's qualified workforce and competitiveness by focusing on the digitalization of vocational and technical education at the secondary education level.

Method

In the study, document analysis and content analysis are carried out to address the impact of digitalization of vocational and technical education on skill systems in line with technological developments, especially in the context of accounting education. It emphasizes increasing the qualified workforce and the level of competition by focusing on the digitalization of vocational and technical education, especially at the secondary education level. First, the contents of journals, articles, official documents and reports are examined. In addition, research and reports made by international organizations on the digitalization of vocational and technical education are evaluated.

Findings

Appropriate infrastructures must be created to access all information and use digital learning applications through global web connectivity and open access. To determine the emerging vocational and technical skill needs quickly and accurately and to develop skills through workplace internships, the necessary infrastructure and legal regulations should be made and

financed by the state. In addition, different ministries need to work together to establish legal infrastructures on the subject. To develop digital skills in vocational and technical education, different ministries should work together, and the necessary legal infrastructures should be created. It is important to take into account educational issues to ensure employment in economic policies aimed at the development of certain sectors, especially automotive and nanotechnology, and to provide the necessary support to vocational and technical education by the relevant sectors. To ensure the renewal and improvement expected from digital innovation in vocational and technical education, it is important to establish a strong institutional infrastructure, teach with teachers with a culture of innovation, and establish continuous sector cooperation. Digitalization of skills in vocational and technical education depends on the state support of a strong cooperation between the labor market, students or employees, teachers and educational institutions. Digitalization may require employees to adapt to innovations by returning to education and training at regular intervals in their business lives. For this reason, to adapt to developing technologies, there is a need for continuous training of employees, especially in sectors that are more rapidly affected by technological effects. Vocational teachers and employees should improve themselves through lifelong learning to adapt to technology. New digital technologies are changing expectations from the teacher role in learning environments. Vocational teachers should improve their digital competence to raise well-equipped graduates that the labor market expects from education systems.

Results

The findings show that business and social life, as well as students, teachers and school administrations, are shaped by the integration of developing classroom technologies into vocational and technical education. The study reveals the importance of establishing a strong cooperation between the labor market, students, teachers and educational institutions for success in the digitalization of vocational and technical education skills. Vocational teachers should constantly update their technical and non-technical skills in line with sectoral demands and improve themselves according to technological developments. The importance of state support in providing financing, technical infrastructure and legal regulations in the digitalization of vocational and technical education and training skill systems is emphasized.

EİBD 29.Sayı Hakem Listesi

- Prof. Dr. Ali ÜNAL** Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU Siirt Üniversitesi
Prof. Dr. İbrahim TÜRKÖĞLU Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Melik BÜLBÜL Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Alev ÜSTÜNDAĞ Sağlık Bilimleri Üniversitesi
Doç. Dr. Bünyamin SARIKAYA Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Ceren UTKUGÜN Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan YALAP Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Doç. Dr. İlksun Didem ÜLBEGİ Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. İsa YILDIRIM Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet EROĞLU Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem Canan GÜNGÖREN Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Tuncay TÜRK BEN Aksaray Üniversitesi
Doç. Dr. Özlem Canan GÜNGÖREN Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. İsa Yıldırım Atatürk Üniversitesi
Dr. Atila DİLEKÇİ Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Öğr. Üyesi Ayşe Çiğdem KOCAMAN İstanbul Nişantaşı Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KANA Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Figen ÇAM TOSUN Sinop Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Seval KOÇAK Uşak Üniversitesi
Dr. Sevda YILDIRIM Milli Eğitim Bakanlığı
Dr. Öğr. Üyesi Uğur Ferhat ERMİŞ Amasya Üniversitesi
Dr. Öğr. Üyesi Yunus ŞAKİROĞLU Muş Alparslan Üniversitesi

Amaç ve kapsam

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama, Eğitimciler Birliği Sendikası [Eğitim-Bir-Sen] tarafından yılda iki kez yayımlanan hakemli bir dergidir. Dergide, eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilgili teorik ve uygulamalı çalışmaların yayımlanması amaçlanmaktadır. Özellikle, öğretmen ve yöneticilerin çalışma yaşamları, özlük hakları ve mesleki gelişimlerine yönelik çalışmalara öncelik verilmektedir. İnsani bilimlerin diğer alanları ile ilgili çalışmalar ise ancak eğitim bilimleri ve öğretmenlik mesleği ile ilişkilendirilmek şartı ile değerlendirilmeye alınabilecektir.

EİBD yılda iki kez (Yaz ve Güz) hem basılı hem de online olarak yayınlanır. Ancak, hakem değerlendirme süreci tamamlanıp kabul alan çalışmalar ERKEN GÖRÜNÜM başlığı altında web sayfasında yer alırlar. Böylelikle yayına kabul edilen çalışmaların zaman kaybetmeden yayınlanması ve akademisyenler tarafından kullanılabilmesi amaçlanmaktadır. Yazarlardan kaynaklanan gecikmeler haricinde, dergiye gönderilen makalelerin hakem değerlendirmesi sürecinin 3-6 ay içerisinde (revizyon ve yeniden değerlendirme süreçleri dahil) tamamlanması planlanmaktadır.

Yazarlara bilgi

Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulamaya gönderilecek makaleler Dergi Yayın Kurallarına (<https://dergipark.org.tr/tr/pub/eibd> adresinden ulaşılabilir) uygun olarak düzenlenmeli ve Dergipark sisteminden yüklenmelidir. Sisteme yüklenen makaleler, önce amaç, konu, içerik, genel yayım ve yazım kurallarına uygunluk yönlerinden Yayın Kurulu'na incelenir. Uygun bulunmayan makaleler değerlendirilmeden yazarlarına iade edilir. Yayımlanmasının olanaklı olduğuna karar verilen makaleler, bilimsel bakımdan değerlendirilmek üzere, konu alanıyla ilgili en az iki hakemin görüşüne sunulur. Hakemler arasından görüş farklılığı olması durumunda üçüncü bir hakemin görüşüne başvurulabilir. Bir makalenin dergide yer alabilmesi için konu alanı ile ilgili en az iki hakemin olumlu görüş bildirmiş olması gerekmektedir. Makalelerine ilişkin düzeltme önerisi almış olan yazarlar düzeltme işlemlerini, düzeltme önerisiyle birlikte, ya makale üzerine açıklama kutularına yazarak, değişiklikleri izleme komutunu kullanarak ya da ayrı bir raporla sayfa, paragraf ve satır belirterek göstermelidir. Hakemler tarafından önerilen değişiklikler yazar veya yazarlar tarafından benimsenmezse makale, yazarı/yazarları tarafından geri çekilebilir. Ayrıca böyle bir durumda, Yayın Kurulu yazılı yazarına geri vermek ya da bir başka hakeme başvurmak konusunda tam yetkilidir. Yazarlarla hakemler arasındaki iletişimi yalnızca Editör veya Editör yardımcıları sağlar. Aksi belirtilmedikçe Yayın Kurulu, iletişimini birinci yazarla yürütür.

Dergi yayım etiği

25 Şubat 2020 tarihli ULAKBİM kararıyla, "Tüm bilim dalları için (Sosyal bilimler dahil) etik kurul kararı gerektiren çalışmalar için ETİK KURUL ONAYI alınmış olmalı, bu onay makalede belirtilmeli ve belgelendirilmelidir." şartı getirilmiştir. Bu sebeple 2020 yılı yılında süreci başlayan veya bundan sonraki yıllarda süreci yeni başlatılacak olan çalışmalarını dergimize gönderecek yazarların bu konuya dikkat etmeleri önemli olup, makale yükleme esnasında ETİK KURUL ONAYI'nı ek dosya olarak yüklemeleri gerekmektedir. Ayrıca yazarların yöntem bölümünde ve makale son sayfasında etik kurul onayı ile ilgili bilgileri (kurul adı, tarih ve sayı numarası) belirtmeleri gerekmektedir.

Etik Kurul izni gerektiren araştırmalar aşağıdaki gibidir:

- 1-Anket, mülakat, odak grup çalışması, gözlem, deney, görüşme teknikleri kullanılarak katılımcılardan veri toplanmasını gerektiren nitel ya da nicel yaklaşımlarla yürütülen her türlü araştırmalar
- 2-İnsan ve hayvanların (materyal/veriler dahil) deneysel ya da diğer bilimsel amaçlarla kullanılması,
- 3-İnsanlar üzerinde yapılan klinik araştırmalar,
- 4-Hayvanlar üzerinde yapılan araştırmalar,
- 5-Kişisel verilerin korunması kanunu gereğince retrospektif çalışmalar,

Ayrıca;

- 1-Ölgu sunumlarında "Aydınlatılmış onam formu"nun alındığının belirtilmesi,
- 2-Başkalarına ait ölçek, anket, fotoğrafların kullanımı için sahiplerinden izin alınması ve belirtilmesi,
- 3-Kullanılan fikir ve sanat eserleri için telif hakları düzenlemelerine uyulduğunun belirtilmesi

Etik kurul onayı olmayan (2019 yılı ve önceki yıllarda süreci tamamlanan veya süreci başlatılan makaleler için) sorumlu yazar tarafından, son sayfaya

" başlıklı çalışmamın yazım sürecinde bilimsel, etik ve alıntı kurallarına uyulmuş; toplanan veriler üzerinde herhangi bir tahrifat yapılmamış, karşılaşılabilecek tüm etik ihlallerde "Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi ve Editörünün" hiçbir sorumluluğunun olmadığı, tüm sorumluluğun Sorumlu Yazara ait olduğunu taahhüt ederim."

şeklinde bir ibare eklenerek, imzalanacaktır. Bu dosyanın da imzalı şekilde makale yükleme esnasında ek dosya olarak yüklenmesi gerekmektedir.



EĞİTİM-BİR-SEN
EĞİTİMCİLER BİRLİĞİ SENDİKASI

