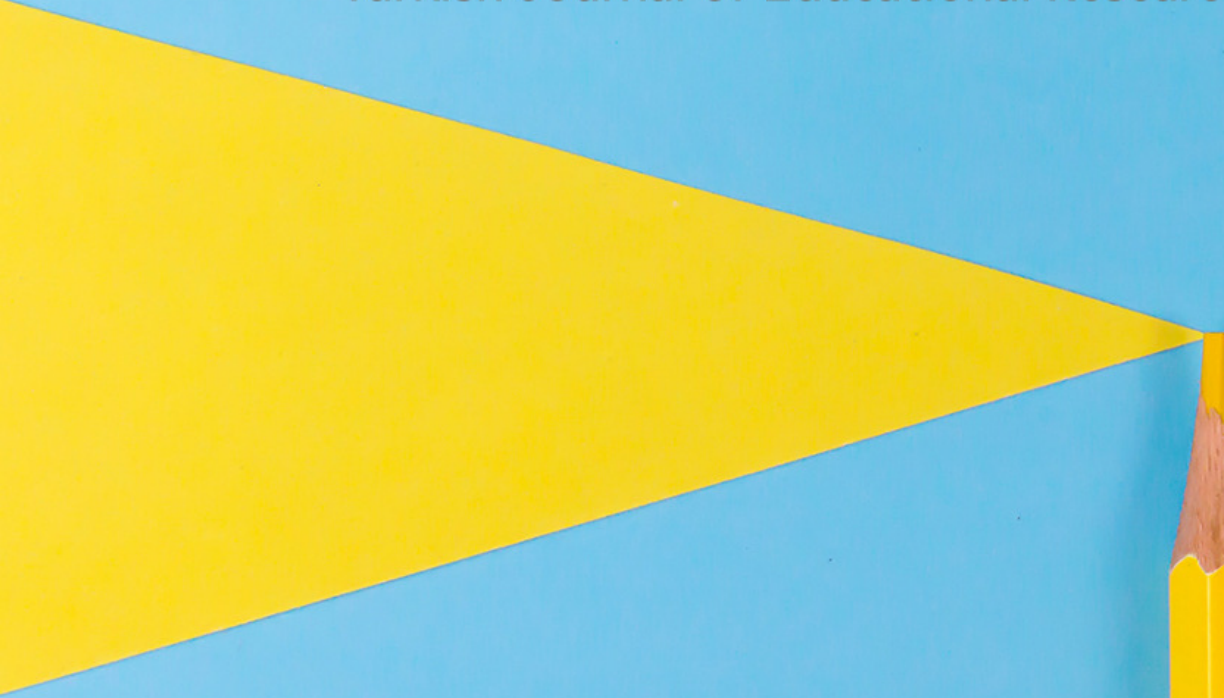


TÜRK EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Turkish Journal of Educational Research





Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi (TEAD)
Turkish Journal of Educational Research (TJER)

Cilt 3, Sayı 1, Yıl 2022
Volume 3, Issue 1, Year 2022
ISSN: 2757-6531

Sahibi / Owner
Zekeriya AKINCI

Genel Editörler / General Editors
Prof. Dr. Lütfi Üredi
Arş. Gör. Muhammet Mustafa TAT

İletişim / Contact:
Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi Editörlüğü
[E-mail: tjerjournal01@gmail.com](mailto:tjerjournal01@gmail.com)
Web: <http://sakajournals.org/ojs/index.php/tjer>

Yayıncı / Publisher
Zekeriya AKINCI

Genel Editörler / General Editors

Prof. Dr. Lütfi Üredi
Arş. Gör. Muhammet Mustafa Tat

Editör Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Bülent Kırmızı, Osmaniye Korkut Ata University, TURKEY

Assoc. Prof. Dr. Ahmet Akkaya, Adıyaman University, TURKEY

Dr. Yusuf Kasimi, Düzce University, TURKEY

Dr. Kutay Uzun, Trakya University, TURKEY

Dr. Yunus Emre Akbana, Kahraman Maraş Sütçü İmam University, TURKEY

Dr. Özge Gül Zerey, Mersin University, TURKEY

Dr. Kadir Kaplan, Gaziantep University, TURKEY

Dr. Amirreza Mahmoudi, Azad University, IRAN

Danışma Kurulu / Advisory Board

Prof. Dr. Barbara J. Thayer, Bacon University, United States

Dr. Ekaterina Posokhova, National V.I. Vernadsky University of Taurida, Ukraine

Dr. Emilia Alaverdov, Georgian Technical University, Georgia

Dr. Eleonora Burnete, University Bucharest, Romania

Dr. Astrid Ebenberger, Teacher Training College, Austria

Dr. Aleksander Kobylarek, Wroclaw University, Poland

Dr. Farzaneh Mahmoudi, Hakkari University, Turkey

Sekreteryä / Publication Secretaries

Ayşe Zambak, Cukurova University, Turkey

Muhammet Mustafa TAT, Hatay Mustafa Kemal University, Turkey

Sladana Matic, Novi Sad University, Serbia

Dil Editörleri / Language Editors

James Okanta Amoonarquah, Bowie State University, United States

Jamie Schlais Barnes, Virginia Commonwealth University, United States

Karina Hadutoğlu, Novosibirsk Pedagogical University, Russia

Charity Ejoumeyetei Markilolo, Adeyemi College of Education, Nigeria

Sayı Hakem Kurulu / Rewiever Board

Dr. Ahmet Yenikale, Kahramanmaraş Sütçü İmam University, Turkey

Dr. Mehmet Akif Karalı, Marmara University, Turkey

Dr. Pelin Üredi, Ministry of Education, Turkey

Prof. Dr. İbrahim Kaya, Iğdır University, Turkey

Dr. Hasan Uştu, Ministry of Education, Turkey

Dr. Bekir Yıldız, Ministry of Education, Turkey

Dr. Muhammet İbrahim Akyürek, Selçuk University, Turkey

Dr. Serkan Gökalp, Mersin University, Turkey

Doç. Dr. Serkan Say, Mersin University, Turkey

Doç. Dr. Kürşat Kurtulgan, Mersin University, Turkey

Dr. Münir Şahin, İnönü University, Turkey

Dr. Celalettin Korkmaz, Fırat University, Turkey

Dr. Fatih Balaman, Hatay Mustafa Kemal University, Turkey

Dizinler – Veri Tabanları / Indexes - Databases

Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi (TEAD) ulusal ve uluslararası dizin / veri tabanı tarafından indekslenmektedir. Tarandığımız dizinler / veri tabanları:

Turkish Journal of Educational Research (TJER) is indexed by national and international indexes / databases. Indexes / databases which we scanned:

Google Scholar, ResearchBib, Directory of Research Journal Indexing, Acarindex

Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi (TEAD)

Turkish Journal of Educational Research (TJER)

Yıl / Year: 2022 - Cilt / Volume: 3 - Sayı / Issue: 1

ISSN: 2757-6531

Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi (TEAD), yılda bir (Aralık) yayınlanan uluslararası bilimsel hakemli bir dergidir. Yayın hayatına 2020 yılında başlayan TEAD tamamen ücretsizdir. TEAD makale gönderme, işleme, yayınlama ve bu gibi hiçbir işlemde ücret talep etmez. TEAD, tüm uluslararası akademik ve profesyonel topluluklardan akademisyenleri dâhil etmeyi amaçlayan, açık erişimli ve çift kör hakemli bir dergidir. Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi (TEAD) eğitim bilimlerindeki çeşitli teorik ve tematik yaklaşımların özgün bir şekilde tartışıldığı bir platform sunar. TEAD çeşitli araştırma yöntemlerini kapsamaktadır (vaka çalışması, etnografi, fenomenolojik araştırma, öyküleyici araştırma, tarihsel araştırma, nicel araştırma– betimsel tarama yöntemi, deneysel çalışma, tek denekli araştırma, nedensel karşılaştırma araştırması, korelasyon araştırması, meta analiz çalışmaları, vb.). Farklı perspektiflerden dikkate değer araştırma sorularını irdeleyen akademik çalışmalar TEAD’da desteklenir. TEAD daha öncesinde başka ortamlarda yayımlanmamış veya yayımlanma sürecinde olmayan teori ve pratikte orijinal çalışmaları teşvik eder. Gönderilen tüm çalışmalar ilk olarak derginin gereksinimlerine uygunluğu bakımından editör kurulu tarafından incelenir ve değerlendirilir. Editör kurulu tarafından uygun bulunan makaleler bilimsel değerlendirme için hakemlere gönderilir. Çalışmalarda belirtilen tüm görüşler yazarların sorumluluğundadır. TEAD’ta Türkçe ve İngilizce makaleler yayımlanır.

Turkish Journal of Educational Research (TJER) is an international scientific peer-reviewed journal published annually (December). It has started publishing academic articles in 2020. TJER is free of charge. The journal does not charge any article submission, processing or publication fee. TJER is an open-access and double-blind reviewed journal that aims to involve scholars from all international academic and professional communities. The journal supplies a platform for diverse theoretical and thematic approaches to educational sciences. TJER includes a wide range of research methods (case study, ethnography, phenomenological research, narrative research, historical research, quantitative research– descriptive survey research, experimental research, single-subject research, causal-comparative research, correlational research, and meta-analysis, etc.). The articles inquiring noteworthy research questions from a wide range of perspectives are encouraged to be sent to TJER. TJER welcomes theoretically or practically original articles previously unpublished anywhere. The articles sent to TJER cannot be published or under review elsewhere. All submitted papers will be initially reviewed and assessed by the editorial board in terms of the requirements of the journal. The articles which are found suitable and acceptable by the editorial board will be submitted for scientific assessment to referees. In TJER, both English and Turkish articles are published.

Yayın Etiği / Publication Ethics :

- Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi (TEAD), COPE'nin (Yayın Etiği Komitesi) temel ilkelerini takip eder. Dergi, intihalin bütün çeşitlerine ve telif haklarının ihlaline karşıdır. Yazarlar, Yayın Etik Kuralları Komitesi (Committee on Publication Ethics (COPE)) tarafından belirlenen yayın etiğine ilişkin yüksek standartlara uymalıdır.
- Verilerde sahtecilik yapma veya veri uydurma, yazarlara ait olan eserlere uygun atıflar yapılmaksızın çoğaltılması da dahil olmak üzere intihal ve eserin kötüye kullanılması kabul edilemez uygulamalardır. Herhangi bir etik usulsüzlük vakası çok ciddi şekilde muamele görmekte olup COPE kurallarına uygun olarak ele alınacaktır.
- Makale metninde listelenen tüm yazarlar, deneysel tasarıma ve uygulanmasına ya da verilerin analizi ve yorumlanmasına önemli katkıda bulunmuş olmalıdır. Yazarların tümü, makale metninin taslağında ve gözden geçirme safhalarından herhangi birinde yer almış olmalı ve nihai versiyonu okumuş ve onaylamış olmalıdır. Makale metninin yazılmasına büyük katkıda bulunan herkes yazar olarak listelenmelidir (örn. "birinin yerine yazma" Dergi tarafından yasaklanmıştır). Çalışmanın oluşturulmasında içeriğe entelektüel açıdan katkı sağlamayan kişiler, yazar olarak belirtilmemelidir.
- Yazar(lar)dan değerlendirme süreçleri çerçevesinde makalelerine ilişkin ham veri talep edilebilir, böyle bir durumda yazar(lar) beklenen veri ve bilgileri yayın kurulu ve bilim kuruluna sunmaya hazır olmalıdır.
- Makale metniniz dergiye göndermeniz onun orijinal bir makale ve yayınlanmamış bir eser olduğu ve başka herhangi bir yerde incelenmemekte olduğu anlamına gelmektedir.
- Yazarın kendi eserinin çoğaltılması da dahil olmak üzere uygun bir atıf yapılmadan kısmen veya tamamen yapılan intihal, dergi tarafından tolere edilmez. Dergiye sunulan makale metinleri, özgünlük açısından intihal karşıtı yazılım kullanarak kontrol edilmektedir.
- Makalelerini Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi'ne gönderen tüm yazarların referans verme etik standartlarına uyması beklenir. Makalede kullanılan kaynaklara uygun olarak referansların verilmesi yazar (lar)ın yükümlülüğündedir.
- Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi intihal değerlendirmesi & benzerlik oranı tespitinde Turnitin programı kullanmaktadır. Çalışma yayınlandıktan sonra intihal tespit edilmesi durumunda " Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi " makaleyi geri çekme hakkını saklı tutar.
- Yazar(lar)ın yayınlanmış, erken görünüm veya değerlendirme aşamasındaki çalışmasıyla ilgili bir yanlış ya da hatayı fark etmesi durumunda, dergi editörünü veya yayıncıyı bilgilendirme, düzeltme veya geri çekme işlemlerinde editörle işbirliği yapma yükümlülüğü bulunmaktadır.
- Tüm çalışmaların Körleme Hakemlik ile değerlendirilmesi yayın kalitesini doğrudan etkilemektedir. Bu süreç yayının nesnel ve bağımsız değerlendirilmesi ile güven sağlar. Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi, değerlendirme süreci çift taraflı kör hakemlik ilkesiyle yürütülür. Hakemler yazarlar ile doğrudan iletişime geçemez, değerlendirme ve yorumlar dergi yönetim sistemi aracılığıyla iletilir. Bu süreçte değerlendirme formları ve tam metinler üzerindeki hakem yorumları editör aracılığıyla yazar(lar)a iletilir.
- Türk Eğitim Araştırmaları Dergisi'nde uygulanan yayın süreçleri, bilginin tarafsız ve saygın bir şekilde gelişimine ve dağıtımına temel teşkil etmektedir. Dergi sahipleri, yayıncı ve diğer hiçbir politik ve ticari unsur, editörlerin bağımsız karar almalarını etkilemez.
- Turkish Journal of Educational Research follows the main principles of COPE (Committee on Publication Ethics). Journal is against all forms of plagiarism or unethical act of copyright. Authors should observe high standards with respect to publication ethics as set out by the Committee on Publication Ethics (COPE).
- Falsification or fabrication of data, plagiarism, including duplicate publication of the authors' own work without proper citation, and misappropriation of the work are all unacceptable practices. Any cases of ethical misconduct are treated very seriously and will be dealt with in accordance with the COPE guidelines.
- All authors listed on the manuscript should have contributed significantly to the experimental design, its implementation, or analysis and interpretation of the data. All authors should have been involved in the writing of the manuscript at draft and any revision stages, and have read and approved the final version. Anyone who made major contributions to the writing of the manuscript should be listed as an author (e.g. "ghost writing" is prohibited by the Journal). Persons who do not make intellectual contributions to the content in the creation of the article should not be mentioned as author(s).
- The raw data of the articles in the framework of the evaluation process can be requested from the author(s). In such a case, the authors should be prepared to submit the expected data and information to the editorial board and the scientific committee.
- By submitting your manuscript to the journal it is understood that this is an original manuscript and is unpublished work and is not under consideration elsewhere. Plagiarism, including duplicate publication of the author's own work, in whole or in part without proper citation is not tolerated by the journal. Manuscripts submitted to the journal is checked for originality using anti-plagiarism software.
- All authors who submit their manuscripts to the Turkish Journal of Educational Research are expected to comply with the ethical standards of reference. It is the responsibility of the author (s) to give references in accordance with the sources used in the article.
- Turkish Journal of Educational Research uses Turnitin software to calculate the ratio of originality. If the plagiarism is detected after publication, " Turkish Journal of Educational Research " reserves the right to retract the article.
- If the author(s) perceive a mistake or error in the published, early-view or evaluation processes, they have an obligation to cooperate with the editor in informing, correcting or withdrawing.
- Blind peer-review is the principal mechanism by which the quality of research is judged. This evaluation directly affects the quality of the publication. This process provides trust with objective and independent evaluation of the publication. Turkish Journal of Educational Research, evaluation process is carried out with the principle of double blind peer-review. Referees cannot communicate directly with the authors, reviews and comments are transmitted through the journal management system.
- The publication processes implemented in International Turkish Journal of Educational Research are the basis for the development and distribution of scientific knowledge in an impartial and respectful manner. The journal owners, publisher and any other political and commercial elements do not affect the independent decision-making of editors.

İÇİNDEKİLER / CONTENTS

MAKALE / ARTICLE

SAYFA / PAGE

Mehmet Akif KARALI, Zekeriya AKINCI

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Geleceklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

01 - 11

Investigation of Social Studies Teachers' Views on Their Vocational Futures

Araştırma Makalesi / Research Article

Ökkeş KOZLUDERE

Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişim Politikası ve Modernizasyonunun Değerlendirilmesi

12 - 28

Evaluation of Development Policy and Modernization of Vocational and Technical Education

Araştırma Makalesi / Research Article

Mehmet Akif KARALI, Işıl AKINCI

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Dijital Yetkinlik Kapsamında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

29 - 39

Examination of Graduate Theses Prepared within the Scope of Digital Competence in the Social Studies Curriculum

Araştırma Makalesi / Research Article

Cem KAHRAMAN, Erhan KARAKILÇIK, Orhan ÇETİN, Metin İNCE

STEM Eğitimi Alanında Son Üç Yılda Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

40 - 52

Examination of Graduate Theses in the Field of STEM Education in the Last Three Years in Terms of Various Variables

Araştırma Makalesi / Research Article

Murat ŞEKER

Usûlî'nin "Var İmiş" Redifli Gazelinin Şerhi ve Tasavvufi Açidan İncelenmesi

53 - 58

Annotation Of Usûlî's "Var İmiş" Redified Gazel and Its Examination In Terms Of Sufism

Araştırma Makalesi / Research Article

Tuba KARACA BELLİ, Şahin BELLİ, Işıl AKINCI, Özkan KELEŞ, Orhan ALTUN

Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi

59 - 69

The Effect of University Students' Internet Addiction On Academic Achievements

Araştırma Makalesi / Research Article

Sebati CİK, Yaşar ÖZDEMİR

21. Yüzyılda Eğitim Ve COVID-19 Pandemisi Döneminde Uzaktan Eğitim Üzerine Değerlendirme

70 - 84

Education in 21st Century and Evaluation of Distance Education in Covid 19 Pandemic

Araştırma Makalesi / Research Article

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Geleceklerine Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi

Investigation of Social Studies Teachers' Views on Their Vocational Futures

Mehmet Akif KARALI

Dr. Marmara Üniversitesi

mehmetkarali@marun.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-9816-2520>

MakaleBaşvuruTarihi / Received: 12.12.2022

Makale Kabul Tarihi / Accepted: 30.12.2022

MakaleTürü / Article Type: Araştırma Makalesi

Zekeriya AKINCI

Öğretmen, Necdet KAHRAMAN Anadolu İmam Hatip Lisesi

zekiak1985@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-4963-1239>

ÖZET

AnahtarKelimeler

Sosyal Bilgiler
Öğretmeni,

Mesleki Gelecek,

Uzman
Öğretmenlik,

Başöğretmenlik

Bu araştırma sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki geleceklerine yönelik düşüncelerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Son yıllarda öğretmenlik mesleğine yönelik çalışmalar öğretmen yeterlilikleri, mesleki doyum, kaygı, mesleki tutum ve öğretmen olma düşüncesine yönelik gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu çalışma, ülkemizde öğretmenlik mesleğine yönelik güncellik taşıyan uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik konularında sosyal bilgiler öğretmenlerinin düşüncelerini ortaya koyması açısından önemlidir. Araştırma nitel yöntemler arasında yer alan durum çalışması desenine uygun olarak hazırlanmıştır. Durum çalışmalarında bir olgunun mevcut bağlamı kapsamında derinlemesine ve sistematik olarak incelenmesi gerçekleştirilmektedir. Araştırma kapsamında çalışma grubu Milli Eğitim Bakanlığına aktif görev yapan 10 Sosyal bilgiler öğretmeninden oluşmaktadır. Çalışma grubunun tespitinde araştırmanın amacına uygun olarak öğretmenlerin; yaş, cinsiyet ve kıdem yılları değişkenleri dikkate alınmıştır. Araştırmada veri toplama tekniği olarak yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme, henüz önceden tasarlanmamış bir dizi soruya sahip olan ve görüşmecinin görüşmenin amacındaki yeni gelişmeleri keşfetmesine olanak tanıyan bir tür nitel tekniktir. Bir şekilde, yapılandırılmış ve yapılandırılmamış görüşmeler arasındaki orta noktayı temsil etmektedir. Görüşmeler mevcut koşullar göz önüne alınarak çevrimiçi bağlantılar ile gerçekleştirilmiştir. Araştırma veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından gerekli uzman görüşü alınarak hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kullanılan görüşme formu katılımcıların demografik özelliklerine yönelik 3 soru ile araştırmanın amacına uygun olarak hazırlanan 3 sorudan oluşmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen veriler içerik analizi tekniği kullanılarak oluşturulan tema ve kodlamalar çerçevesinde çözümlenmiş ve yorumlanmıştır. Araştırmada elde edilen bulgular temel problem durumuna göre incelenerek soru temelli sunulmuştur. Araştırmanın sonucunda Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik görüşleri arasında “Maddi güven, Kendini kanıtlama, Öğretme arzusu, Saygı ve itibar, Mesleki mutluluk ve İş doyumunu” kodlamaları tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki geleceklerine yönelik “Uzman Öğretmenlik, Başöğretmenlik, Emeklilik, Mesleki Yenilikleri Takip Etme ve Lisansüstü Eğitim” kodlamaları tespit edilirken katılımcıların tamamının uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik konularına olumlu bir yaklaşım sergiledikleri, gerekli koşulları sağladıklarında kendilerinin de bu konular hakkında gerekli adımları atmaya yönelik istekli oldukları tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik konularında mesleki geleceklerine yönelik olumlu bir beklentiye girdikleri tespit edilmiştir.

ABSTRACT**Keywords:**

Social Studies
Teacher,

Vocational Future,

Expert Teaching,

Head Teacher

This research has been prepared to reveal the thoughts of social studies teachers about their professional future. In recent years, studies on the teaching profession have been carried out on teacher qualifications, vocational satisfaction, anxiety, vocational attitude and the idea of being a teacher. This study is important in terms of revealing the opinions of social studies teachers on the subject of expert teaching and head teacher, which are up-to-date regarding the teaching profession in our country. The research was prepared in accordance with the case study pattern, which is among the qualitative methods. In case studies, an in-depth and systematic examination of a phenomenon within its current context is carried out. Within the scope of the research, the working group consists of 10 social studies teachers who are actively working in the Ministry of National Education. In the determination of the study group, in accordance with the purpose of the research, teachers; age, gender and years of seniority were taken into account. Semi-structured interview was used as the data collection technique in the research. The semi-structured interview is a type of qualitative technique that has a pre-designed set of questions and allows the interviewer to explore new developments in the purpose of the interview. In a way, it represents the midpoint between structured and unstructured interviews. Interviews were conducted with online connections, taking into account the current conditions. As the research data collection tool, a semi-structured interview form prepared by the researcher by taking the necessary expert opinion was used. The interview form used consists of 3 questions about the demographic characteristics of the participants and 3 questions prepared in accordance with the purpose of the research. The data obtained within the scope of the research were analyzed and interpreted within the framework of the themes and codes created using the content analysis technique. The findings obtained in the research were analyzed according to the basic problem situation and presented on the basis of questions. As a result of the research, the codes of "Material confidence, Proving oneself, Desire to teach, Respect and reputation, Vocational happiness and Job satisfaction" were determined among the opinions of social studies teachers about the teaching profession. The codes of "Expert Teaching, Head Teacher, Retirement, Following Professional Innovations and Postgraduate Education" for the professional future of social studies teachers have been determined. It has been determined that all of the participants have a positive approach to expert teaching and head teacher issues, and that they are willing to take the necessary steps on these issues when they meet the necessary conditions. It has been determined that social studies teachers have a positive expectation for their professional future in the fields of expert teaching and head teacher.

1. GİRİŞ

Ülkelerin kalkınmalarında etkili olan çeşitli faktörler arasında eğitim/öğretim faaliyetlerinden bahsetmek mümkündür. Eğitim/öğretim faaliyetlerinin farklı bileşenlerden meydana geldiği bilinmektedir. Okullar, öğrenciler, eğitim idarecileri, hizmetliler ve öğretmenler bu bileşenler arasında yer almaktadır. Öğretmenlik, ülkelerin eğitim faaliyetlerinin temel dayanağı olarak bilinen bir meslek olarak ifade edilebilir. Mesleki açıdan öğretmenlere yönelik uzun yıllar boyunca çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Öğretmenlik mesleğinin geliştirilmesi adına yapılan çalışmalar, mesleğin gerekliliklerinin yerine getirilmesinde ve eğitim kalitesinin yükseltilmesinde zorunluluk olarak karşımıza çıkmaktadır. Okullar aracılığıyla gerçekleştirilen eğitim faaliyetlerinin kalitesinin artırılmasında profesyonel bir meslek olarak tanımlanan öğretmenlere yönelik gelişim fırsatlarının sunulması ve mesleki açıdan yükselmelerine olanak sağlanması gereklidir (Seferoğlu, 1999).

Mesleki yaşamda uzun yıllar boyunca yaşanan hareketlilik ve modernleşme çabalarının sonucu olarak tüm mesleklerde olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de çağdaşlaşma adına bazı adımların atılmasını ortaya çıkarmıştır (Akçay, 2005). Milli Eğitim Bakanlığı (MEB)'na göre öğretmenlerin uzman öğretmenliğe, uzman öğretmenlerin başöğretmenliğe geçiş sürecinde gerekli yeterliliklerin kazanılarak örgütsel açıdan sürekli bir şekilde yukarıya doğru yükselmenin öğretmenlerde sorumluluk bilincinin artmasında ve mesleki bilgi ve deneyimlerin gelişimine olumlu katkı sağlamasında önemlidir (MEB, 2006). Bu kapsamda Akçay (2005) ülkemiz öğretmenlerinin uzmanlık ve yükselme basamakları açısından kısıtlı bir yapıda olduğunu eleştirel bakış açısıyla ifade ettiği bilinmektedir. Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK) ve MEB'in öğretmen yetiştirme ve kariyer gelişimi süresince çeşitli etkinlikler yoluyla gelişim sağlamaya yönelik adımlar attıkları ifade edilebilir.

MEB'in resmi eğitim kurumlarında görev yapan öğretmenlere yönelik uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik başvurularında bazı şartlar ortaya konulduğu görülmektedir. Bu şartlar arasında "Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yazılı Sınavı" duyurusunda uzman öğretmen olarak başvuru yapmak isteyen adaylarda aranan şartlar şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2022):

- Yazılı sınav başvuru tarihinin son günü itibarıyla aday öğretmenlik dâhil öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunmak,
- Öğretmen olarak görev yapıyor olmak,
- Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmamak,
- Öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik hazırlanan en az 180 saatlik Uzman Öğretmenlik Eğitim Programı'nı tamamlamış olmak,
- Uzman öğretmenlik mesleki gelişim çalışmalarını tamamlamış olmak, koşullarının sağlanması gerekmektedir.

Öğretmenlik kariyer gelişiminde resmi olarak öğretmen olan, kademe ilerleme cezası bulunmayan, en az 10 yıl görev yapmış olan, 180 saatlik Uzman Öğretmenlik Eğitim Programını tamamlayan adayların başvuruda bulunabileceği belirtilmektedir.

Başöğretmenlik için adayların başvuru koşulları arasında şunlar yer almaktadır (MEB, 2022):

- Yazılı sınav başvuru tarihinin son günü itibarıyla uzman öğretmenlikte en az on yıl hizmeti bulunmak,
- Uzman öğretmen olarak görev yapıyor olmak,
- Kademe ilerlemesinin durdurulması cezası bulunmamak,
- Uzman öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik hazırlanan en az 240 saatlik Başöğretmenlik Eğitim Programı'nı tamamlamış olmak.
- Başöğretmenlik mesleki gelişim çalışmalarını tamamlamış olma şartları bulunmaktadır.

Öğretmenlerin başöğretmen olarak görev yükselmelerinde aranan şartlarda en az 10 yıl uzman öğretmen olarak görev yapmış olmak, şuan halen uzman öğretmen olarak görev yapıyor olmak, kademe ilerleme cezası almamış olmak, 240 saatlik Başöğretmenlik Eğitim Programını tamamlamış olmak ve mesleki gelişim çalışmalarını gerçekleştirmiş olmak gereklidir. Belirtilen şartları taşıyan adayların merkezi sınav sonucunda göstereceği başarı durumlarına göre ilgili görev yükselmelerini gerçekleştireceği belirtilmektedir. Ayrıca yüksek lisans eğitimini başarıyla tamamlayan öğretmenlerin uzman öğretmenlik sınavından muaf tutulacağı belirtilmektedir. Bunun yanında doktora eğitimini başarıyla tamamlayan uzman öğretmenlerin ise başöğretmenlik için yapılacak olan sınavdan muaf tutulacağı ifade edilmektedir (MEB, 2022).

Öğretmenlik mesleğinde gerçekleştirilmesi hedeflenen uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik pozisyonlarının öğretmenlerde başarı ve üretkenlik konularında etkili olacağı mesleki verimliliklerinin artırılarak mesleki yükselmelerine olanak sağlanması amaçlanmaktadır (Çakıroğlu, 2006). Kaya (2007) öğretmenler ile yapmış olduğu çalışmada bu yeni sistemin öğretmenlik mesleğinde ilgiyi etkilemeyeceği, öğretmenlerin çalışma isteklerinde etkisinin olmayacağı, başarılarının artırılarak öğretmen niteliğinin yükseltmesine yönelik bir katkısının olmayacağı sonuçlarına ulaştığı görülmektedir. Ancak aynı çalışmada mesleki yükselme sınavlarına girerek uzman öğretmen olanların sınava girmeyen adaylara göre sisteme bakış açılarının daha olumlu olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlik kariyer sisteminin öğretmenler arasında rekabeti olumlu anlamda etkileyeceği çalışmanın diğer sonuçları arasında yer almaktadır. Tekişik (2004) ise yapmış olduğu çalışmada öğretmenlik mesleğinde gelişimlerin önünü açan bu uygulamaların olumlu olduğunu ve mesleki önemin artmasında etkili olacağını ifade etmiştir. Çalışmada öğretmenliğin herkes tarafından yapılacak bir meslek olmadığı, alan bilgisi ve kendini geliştirme konularında bu uygulamanın olanak sağlayacağı ve bu sayede eğitimin niteliğinde bir artış meydana geleceği vurgulanmaktadır. Turan (2007) öğretmenler ile gerçekleştirdiği çalışmada kariyer sisteminin öğretmenler tarafından kabul edilebilir bir sistem olduğu buna karşın yapılacak sınavların öğretmenler tarafından kabul edilebilir olmadığı sonuçlarına ulaşmıştır. Çelikten (2008) yapmış olduğu araştırma kapsamında öğretmenler ile gerçekleştirdiği görüşmelerde kariyer sisteminin gerekli olduğunu düşünen öğretmenlerin yanında bu sistemin öğretmenler arasında bir ayrım ve ikilikler meydana getireceğini düşünen öğretmen görüşlerinin olduğunu vurgulamıştır. Çalışmada kariyer sistemine yönelik olumsuz eleştirilerin olmamasına karşın yapılacak sınavların içeriği konusunda öğretmenlerce hatalı görülen durumların olduğuna yönelik sonuçlara ulaştığı görülmektedir. Kurt (2007) çalışmada öğretmenlerin bu yeni sisteme yönelik yükledikleri anlamları incelemiştir. Araştırmada öğretmen ve yöneticilerin sisteme ve yapılacak sınavlara yönelik adaletli bir dönüşüm yaşanması gerekliliğine vurgu yapmıştır. Öğretmen ve idarecilerin bu sistem ile mesleki ayrımın ortaya çıkacağı ve yetersiz kalacağına yönelik görüşlerin elde edildiğini ifade etmiştir.

İncelenen çalışmalarda öğretmenlerin genel olarak sisteme yönelik olumlu bir yaklaşım sergiledikleri buna karşın yapılacak sınavlarda içeriğin hazırlanma sürecinde kapsamlı çalışmalar yapılması gerektiği görülmektedir. Bu sistem ile öğretmenlik mesleğinin niteliğinde bir artış beklentisi ve dolayısıyla eğitimin niteliğinde bir yükselme beklentisinin olduğu da görülmektedir. Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde mesleki açıdan ayrım olmaması konusunda hassas oldukları da diğer önemli sonuçlar arasında yer almaktadır.

Bu çalışmada Sosyal bilgiler öğretmenlerinin kariyer sistemi kapsamında uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik konularında yaşanan gelişmeler ışığında mesleki geleceklerine yönelik beklentilerinin nasıl şekillendiği, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik konularına yaklaşımlarının nasıl olduğu ve mesleki geleceklerinde kendilerine yönelik bir etkisinin olup olmayacağı kapsamında görüşler ortaya konulacaktır. Öğretmenlerin mesleki yükselmelerinin eğitimin niteliğine yönelik herhangi bir etkisinin olma durumu da ortaya konulacaktır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin değişen ve gelişen eğitim koşullarında kendilerini alan bilgisi ve deneyim konusunda güncel tutmalarının eğitim sürecine olumlu yansıtacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda araştırmanın temel problemi sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki geleceklerine yönelik görüşleri nedir? şeklinde belirlenmiştir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırma Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki geleceklerine yönelik görüşlerini ortaya koymak amacıyla hazırlanmıştır. Öğretmenlik mesleğinde yaşanan güncel gelişmeler ışığında uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik konularının Sosyal bilgiler öğretmenlerini mesleki gelecekleri üzerinde herhangi bir etkisini olup olmayacağı ortaya konulmuştur. Araştırmada, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Katılımcılara yöneltilen yaş, cinsiyet ve kıdem yılı gibi demografik soruların yanında aşağıda yer alan sorulara yönelik yanıtlar aranmıştır:

- Öğretmenlik mesleği hakkında neler düşünüyorsunuz? Hayalinizdeki öğretmenlik ile gerçek durumlar arasında bir farklılık olduğunu düşünüyor musunuz?
- Kaç yıldır sosyal bilgiler öğretmenliği yapıyorsunuz? Mesleğinizin ilk yılları ve günümüzü karşılaştırarak geleceğe yönelik beklentileriniz nelerdir?
- Uzman ve Başöğretmenlik hakkında neler düşünüyorsunuz? Mesleki kariyer olarak gelecekte, bahsedilenlere (uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik) yönelik bir adım atmayı düşünüyor musunuz? Neden?

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması ve verilerin analizi hakkında bilgiler başlıklar halinde yer almaktadır.

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki geleceklerine yönelik görüşlerinin derinlemesine incelemek amacıyla nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan durum çalışması tekniği kullanılmıştır. Durum çalışması; bir olgunun mevcut bağlamı kapsamında derinlemesine ve sistematik olarak incelenmesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013, s. 277).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu MEB’de Sosyal bilgiler öğretmenliği yapan 10 katılımcı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun tespitinde amaçlı örneklem yöntemlerinden olan ölçüt örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örnekleme; çalışma grubunun problemle ilişkili özelliklere sahip olaylar, kişiler, nesneler veya durumlardan oluşturulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çalışmada ortaokullarda Sosyal bilgiler öğretmenliği yapıyor/yapmış olmak durumu ölçüt olarak kullanılmıştır.

2.3. Verileri Toplanması

Araştırma kapsamında veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanmıştır. Araştırmada ilgili alan yazın tarandıktan sonra araştırmanın amacına uygun olarak gerekli uzman görüşlerinin alınması ile oluşturulan yarı yapılandırılmış görüşme formu yaş, cinsiyet ve kıdem yılı gibi betimsel sorular ile açık uçlu sorulardan oluşmaktadır.

Araştırmada veriler katılımcılar ile uzaktan görüşmeler (online) ile elde edilmiştir. Tüm katılımcıların önceden belirlenen sıra ve zaman aralığında araştırmacı ile gerçekleştirdiği uzaktan görüşmelerde elde edilen yanıtlar araştırmacı tarafından bilgisayar ortamına aktararak analiz edilmeye hazır hale getirilmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz tekniği ve içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniğinde veriler önceden belirlenen temalar ya da görüşme soruları kapsamında sunulabilir. Katılımcıların görüşlerini çarpıcı şekilde yansıtmak için doğrudan alıntılara yer verilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Araştırmada katılımcıların yaş, cinsiyet ve kıdem yıllarına yönelik sorular betimsel olarak çözümlenmiştir.

İçerik analizi katılımcıların sorulara yönelik yanıtlarının analiz edilerek alt temalar ve kodlar belirlenmesi şeklinde gerçekleşmektedir. Elde edilen verilerden oluşturulan kodların sistematik olarak gurplandırılması ve yorumlanması şeklinde ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda araştırmada katılımcılara yöneltilen demografik sorular dışındaki diğer 3 soru içerik analizi tekniği kullanılarak çözümlenmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde katılımcılara yönelik betimsel istatistikler ile yapılan görüşmelerde soru temelli bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Katılımcılara Yönelik Betimsel İstatistikler

Araştırma kapsamında katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerde sosyal bilgiler öğretmenlerinin yaş, cinsiyet ve mesleki kıdeme yönelik istatistikî bulgular Tablo 3.1, Tablo 3.2 ve Tablo 3.3’te yer almaktadır.

Tablo 3.1. Katılımcıların Yaş Durumuna Yönelik Bulgular

Yaş Aralıkları	N	% Yüzde
20-30 Yaş	3	%30
31-40 Yaş	6	%60
41-50 Yaş	1	%10
Toplam	10	%100

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcıların 3 tanesinin 20-30 yaş aralığında olduğu, 6 tanesinin 31-40 yaş aralığında ve 1 tanesinin 41-50 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Araştırmada yapılan görüşmelerde katılımcıların büyük oranda (%60) 31-40 yaş aralığında yer aldığı görülmektedir.

Tablo 3.2. Katılımcıların Cinsiyet Durumuna Yönelik Bulgular

Cinsiyet	N	% Yüzde
Kadın	4	%40
Erkek	6	%60
Toplam	10	%100

Araştırma kapsamında yapılan görüşmelerde katılımcıların 4 tanesinin kadın, 6 tanesinin erkek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların cinsiyet durumlarının birbirine yakın düzeyde oldukları tespit edilmiştir.

Tablo 3.3. Katılımcıların Kıdem Yılına Yönelik Bulgular

Kıdem Yılı	N	% Yüzde
1-10 Yıl	4	%40
11-20 Yıl	5	%50
21 yıl ve üzeri	1	%10
Toplam	10	%100

Araştırmada katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların 4 tanesinin 1-10 yıl arasında Sosyal bilgiler öğretmenliği yaptıkları, 5 tanesinin 11-20 yıl arasında ve 1 tanesinin de 21 yıl ve üzeri süredir Sosyal bilgiler öğretmenliği yaptıkları tespit edilmiştir. Araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerde elde edilen bulgudan hareketle katılımcıların mesleki kıdemlerinin mesleki geleceklerine yönelik düşüncelerini ortaya koymalarında yeterli deneyime sahip olduklarını göstermektedir.

3.2. Öğretmenlik mesleği hakkında neler düşünüyorsunuz? Hayalinizdeki öğretmenlik ile gerçek durumlar arasında bir farklılık olduğunu düşünüyor musunuz? Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerde “Öğretmenlik mesleği hakkında neler düşünüyorsunuz? Hayalinizdeki öğretmenlik ile gerçek durumlar arasında bir farklılık olduğunu düşünüyor musunuz?” sorusuna yönelik katılımcılardan elde edilen yanıtlardan hareketle oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3.4’te yer almaktadır.

Tablo 3.4. Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tema ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Beklentiler	Olumlu	Maddi Güven	K1, K4, K5, K6, K8
		Kendini Kanıtlama	K2, K3, K7, K9, K10
		Öğretme Arzusu	K1, K2, K3, K5, K7, K10
Karşılaşılan Durumlar	Olumlu	Saygı ve İtibar	K2, K5, K6, K8, K10
		Mesleki Mutluluk	K1, K3, K4, K5, K7, K9

İş Doyumu

K2, K3, K4, K10

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerde katılımcıların öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerin içeren verilerden oluşturulan Beklentiler ve Karşılaşılan Durumlar temaları Tablo 3.4'te yer almaktadır. Katılımcılardan elde edilen yanıtlardan hareketle oluşturulan kodlar arasında "Maddi güven, Kendini kanıtlama, Öğretme arzusu, Saygı ve itibar, Mesleki mutluluk ve İş doyumu" yer almaktadır.

Araştırmada katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle oluşturulan Beklentiler temasında yer alan kodlara yönelik katılımcı görüşleri arasında **K1**: "*Öğretmenlik mesleği öncelikle benim ekonomik açıdan güvende hissetmem açısından önemliydi. Kimseye muhtaç olmamak için atama sınavlarına fazlasıyla çalıştım ve düzenli gelire sahip oldum.*" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı olan **K8**: "*benim için öncelikle öğretmenlikte maddi olarak kendimi güvende hissetmem gerekiyordu. Okuldan mezun olunca bir süre atanamadım ve bu sürede ekonomik olarak çok sıkıntı yaşadım. Bu sıkıntılar benim atanmam için gerekli sebeplerin en önemlisiydi.*" ifadelerini kullanarak görüşlerini açıklamıştır. Katılımcılar arasında yer alan **K5**: "*hocam öğretmen olmak benim için ilk önce paramın olması demektir. Neden? Çünkü okulu bitirdiğimde 5 yıl atanamadım. Bu zaman içinde çok farklı işlerde çalıştım ve ekonomik zorluğun ne demek olduğunu bizzat yaşayarak öğrendim. Bu sebeple ne yapıp edip atanmam lazım diyerek sınavlara hazırlandım. Ekonomik olarak kimseye muhtaç olmak istemiyordum.*" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlik mesleğinin maddi olarak güven anlamı taşıdığı, katılımcıların ekonomik olarak kimseye muhtaç olmak istemedikleri ve bu yüzden öğretmen olarak atanmaları gerekliliğine yönelik vurguları dikkat çekmektedir. Beklentiler teması altında katılımcı görüşleri arasında **K2**: "*öğretmenlik kendimi kanıtlamam açısından önemliydi. İnsanlar atanmadığım için bana işsiz gözüyle bakıyorlardı. Hem onlara karşı hem de kendi içimde ben başardım demek için gecemi gündüzüme katarak çalıştım ve atandım.*" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı olan **K3**: "*Sosyal bilgiler öğretmenliğinde benim için asıl amaç kendimi kanıtlamaktı. Malum toplumsal bir bakış var. Üniversiteden mezun olduğumuzda herkes atandın mı? diyerek sana yaklaşıyor. Yok, atanamadım dediğimde her zaman bana küçümser gözle baktılar. Akrabalar, yakın çevremiz herkes böyle bakıyordu. Ben bu durumda çok zorlandım ve içlerdim. Kendimi kanıtlamam gerekiyordu. Atanınca herkesin bakışı birden değişti bunu bizzat hissettim.*" ifadelerini kullanarak görüşlerini açıklamıştır. Katılımcılar arasında yer alan **K7**: "*öğretmenlik benim açımdan tamam veya devam noktasına kadar gelmişti. Uzun süre atanamadım. En son gerçekten bırakacaktım yani umudumu kesmiştim. Kendimi gerçekten aciz hissettiğim çok an oldu. Atanmak, öğretmenlik yapmak benim için kendimi kanıtlamaktı. Tüm sevdiklerime karşı kendimi aciz hissetmekten gerçekten yorulmuştum.*" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı olan **K9**: "*öğretmenlik yapmak kendimi ispat etmek için gerekiyordu. Onca yıl okuyorsunuz sonunda aldığınız eğitimin, öğrendiğiniz bilgilerin öğrencilere aktarılması gerekiyor. Sonuçta boşuna okumadığımı ispatlamam gerekiyordu. Bu açıdan öğretmenlik kendimi kanıtlamaktı diyebilirim.*" ifadelerini kullanarak görüşlerini açıklamıştır. Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerde kendinin kanıtlama koduna yönelik doğrudan görüşlere yer verilmiştir. Görüşlerde katılımcıların yakın çevresinden hareketle kendilerini öğretmen olarak ispat etmeleri gerektiğini ifade ettikleri görülmüştür. Öğretmenlik mesleğinin kendini kanıtlama noktasında katılımcılarda yer edindiği görülmektedir. Araştırma kapsamında beklentiler teması altında katılımcı görüşleri arasında **K1**: "*yıllardır eğitim aldım. Çevremdekilere sürekli bir şeyler anlatmak ve öğretmem gerekli gibi hissediyordum. Ailem akrabalarım ve arkadaşlarım bana sürekli fikrimi sorduğu için kendimi sürekli bir şeyleri açıklarken buluyordum. Böyle bir isteğim sürekli vardı.*" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı olan **K10**: "*benim için öğretmenlik bir şeyleri öğretebilmek, karşıdakinin yaşamına dokunmak demektir. Okullarda ücretli öğretmenlik yaptım. Özel sektörde çalıştım. Şuan öğretmen olarak çalışıyorum. İnanın öğrencilerime bir şeyler öğrettiğimi hissettiğimde çok mutlu oluyordum.*" ifadelerini kullanarak görüşlerini açıklamıştır.

Araştırmada katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle oluşturulan Karşılaşılan Durumlar temasında yer alan kodlara yönelik katılımcı görüşleri arasında **K2**: "*öğretmenlikte benim için saygı görmek çok önemliydi. İlk görev yaptığım yerde insanlar bize çok saygı gösteriyorlar ne ihtiyacımız olursa karşılamaya çalışıyorlardı. Öğretmen olduğumu orada gerçekten hissetmişim.*" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı olan **K5**: "*Öğretmen olmanın bir itibarı var. Sonuçta aileler geliyor, sana saygı gösteriyor. Onların evlatlarına bir şeyler öğrettiğimiz için çok saygı duyuluyor.*" ifadelerini kullanarak görüşlerini açıklamıştır. Katılımcılar arasında yer alan **K6**: "*saygı görmek benim için önemliydi. Bu durum daha çok doğu illerinde görev yaparken belirgindi şuan azalsa da hala insanların bize saygı gösterdiklerini hissedebiliyorum. Toplum nezdinde bir itibarımız var. Öğretmenim dediğinizde hemen hocam, öğretmenim diyerek yakınlık kurmaya çalışıyorlar. Bu çok güzel bir şey.*" şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Katılımcılar ile

gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlik mesleğinde saygı ve itibar görme durumlarının ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Okulda, ailede ve toplumsal yaşamda öğretmen olmanın ayrı bir saygınlığının olduğu yapılan görüşmelerde katılımcılar tarafından ifade edilmiştir. Araştırmada katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlik mesleğine yönelik mesleki mutluluk kodunda katılımcılardan **K9**: “*öğretmen olmak mesleğin her aşamasında size mutluluk katıyor. Okulda, evde, kahvede yani herhangi bir yerde.. Okul içerisinde öğretmenliğin getirdiği ayrı mutluluk oluyor. Şöyle, öğrencinin bir tebessümü, sarılması veya sana doğru koşarak yanına gelmesi mesleki açıdan bana mutluluk katıyor açıkçası. Diğer mesleklerde var mı inanın bilmiyorum. Mesela devlet dairesinde evrak işi yapan bir memurun evraklara sarılarak mutlu olabilmesi çok tuhaf olabilir ama öğretmenlikte öğrencilerin sarılması, onların gülümsemesi bizi gün içerisinde mutlu ediyor.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı olan **K7**: “*öğretmenlikte bence en önemli şey yaşadığımız güzel anılardır. O kadar çok mutlu olduğumuz an oluyor ki aslında bizi mesleğe bağlayan durum da bu bence. Ders anlatırken öğrencilerimin heyecanla bir şey anlatma isteği mesela. Beni bu çok mutlu ediyor. Bir örnek durum anlatıyorum öğrenciler heyecanla evet evet bu böyle diyerek tepki vermeleri çok mutlu ediyor beni. Yani mesleki sürem boyunca mutluluk yaşamak öğretmenlik açısından oldukça önemli diyebilirim.*” ifadelerini kullanarak görüşlerini açıklamıştır. Araştırma kapsamında katılımcıların öğretmenliğe yönelik görüşlerinde mesleki mutluluklarının oldukça önemli olduğu görülmektedir. Sosyal bilgiler öğretmenleri ile gerçekleştirilen görüşmelerde öğretmenlik mesleğinin kişilere mutluluk kattığı farklı katılımcı görüşlerinde yer almıştır. Araştırmada gerçekleştirilen görüşmelerde iş doyumuna koduna yönelik katılımcı görüşleri arasında **K4**: “*mesleki açıdan uzun yıllar çalışmanın verdiği bir doyumdan bahsedebilirim. Evet, iş doyumunu olarak nitelendirebiliriz bunu. Öğretmenlikte zaman içerisinde insanın beklentilerinin giderek azaldığı ve sonunda mesleki açıdan doyuma ulaşıldığını düşünüyorum.*” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı olan **K10**: “*öğretmenliğin belirli zaman sonra tekrara dönüştüğünü düşünenlerdenim. Mesela uzun yıllar bu mesleği yapan büyüklerimizi gözlemleme fırsatı edindim. Onlara bakarak artık çoğu şeyi nasıl ve nerede yapacaklarını ezbere biliyor gibiler yani bir çeşit doyum olduğunu düşünüyorum. Bilgi açısından okulda resmi kaynaklar dışında pek destek kaynakta kullanmıyorlar. Çünkü belirli sınırlar çizilmiş ve o sınırlar çerçevesinde derslerini işleyerek devam ediyorlar. Bence bu durum uzun yıllar çalışan öğretmenlerde genel olarak ortaya çıkması muhtemel. Bende olur mu? bilmiyorum. Olabilir çünkü bazen ben bile aynı konuyu farklı şubelerde işlerken makineye dönebiliyorum. Bir süre sonra sanki kitap gözümün önünde ben ders işliyorum gibi oluyor.*” şeklinde ifadeler kullanarak görüşlerini açıklamıştır. Benzer şekilde diğer bir katılımcı olan **K2**: “*öğretmenlikte belirli bir süre sonra mesleki açıdan doyum yaşandığını düşünüyorum. Yani artık öyle bir zaman geliyor ki sadece sorumluluklarımı yerine getireyim diyebiliyorsunuz.*” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcıların mesleki açıdan yaşadıkları uzun deneyimlerin iş doyumuna neden olduğunu ifade ettikleri görülmektedir.

3.3. Mesleğinizin ilk yılları ve günümüzü karşılaştırarak geleceğe yönelik beklentileriniz nelerdir? Sorusuna Yönelik Bulgular

Araştırma kapsamında katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerde “Mesleğinizin ilk yılları ve günümüzü karşılaştırarak geleceğe yönelik beklentileriniz nelerdir?” sorusuna yönelik katılımcılardan elde edilen yanıtlardan hareketle oluşturulan tema ve kodlar Tablo 3.5’te yer almaktadır.

Tablo 3.5. Mesleki Geleceklerine Yönelik Tema ve Kodlar

Tema	Kategori	Kodlar	Katılımcılar
Mesleki Gelecek	Olumlu	Uzman Öğretmenlik	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10
		Başöğretmenlik	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10
		Emeklilik	K3, K5, K6, K7, K8, K10
		Mesleki Yenilikleri Takip Etme	K2, K4, K5, K7, K9, K10
		Lisansüstü Eğitim	K1, K2, K3, K4, K5, K6, K7, K8, K9, K10

Araştırma kapsamında gerçekleştirilen görüşmelerden elde edilen verilerden hareketle oluşturulan Mesleki Gelecek temasında “Uzman Öğretmenlik, Başöğretmenlik, Emeklilik, Mesleki Yenilikleri Takip Etme ve Lisansüstü Eğitim” kodları oluşturulmuştur. Katılımcıların tamamı mesleki geleceklerine yönelik lisansüstü eğitim, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kodlarına yönelik yanıtlar verdikleri görülmüştür.

Araştırmada Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki geleceklerine yönelik beklentileri arasında katılımcılar arasında yer alan **K1**: “öğretmenlikte son aylarda lisansüstü eğitim veya meslek kıdeme göre uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik gibi yenilikler olduğu duyuruldu. Bizde mesleki kıdeme göre bu şartları sağlayamadığımız için lisansüstü eğitime yöneldik. Çünkü maddi olarak bize katkısı olacak ve manevi açıdan da uzman öğretmen olma durumumuz var. Bu bizi alışkanlıklarımızdan vazgeçirerek kendimizi geliştirmeye yöneltti. Bence çok olumlu bir gelişmeydi. Öğretmenler olarak mesleki açıdan beklentilerimizde farklılaşmalar oldu. Hem maddi hem manevi açıdan bizi olumlu etkileyeceğini düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı olan **K2**: “uzman öğretmenliği ve başöğretmenliği öğretmenlik mesleği açısından oldukça güzel gelişmeler olarak değerlendiriyorum. Bence kıdem yılının yanında eğitim düzeyinin de lisansüstü seviyede olması oldukça önemli. Çünkü okul bitti, atandık. Her şey düzene girdi. Tamam. Bu düşünceden çıktık. Artı olarak maddi açıdan da bizlere katkı vermesi öğretmenleri teşvik etti. Ben açıkçası önce uzman öğretmen sonra başöğretmen olmayı çok istiyorum. Mesleki açıdan bizi de geliştirecek bu durum.” ifadelerini kullanarak görüşlerini açıklamıştır. Benzer şekilde katılımcılardan **K3**: “öğretmenlikte artık normal kıdemde aldığımız derecelerden farklı olarak uzman ve başöğretmenliğin bizlere mesleki açıdan katkı sağlayacağını düşünüyorum. Ben ilk öğretmen olduğumda yönetici olurum. Yıllar sonra da emekli olurum şeklinde düşünüyordum. Ama şimdi uzman öğretmen veya başöğretmen olmak en azından kişisel olarak kendimize verdiğimiz değeri artıracaktır. Bu yeni kıdemlerin öğretmenlerin gelişimlerini olumlu anlamda geliştireceğini düşünüyorum. Mesela ben lisansüstü eğitime başlamak istiyorum. Bu benim kendi alanımda yaşanan gelişmeleri yakından takip etmeme neden olacak ve dolaylı olarak bende kendimi mesleki açıdan geliştireceğim.” ifadelerini kullanarak görüşlerini açıklamıştır. Katılımcılar arasında yer alan **K4**: “öğretmen olarak mesleğimin ilk yıllarında heyecan oldukça fazlaydı ama ilerleyen yıllarda bazı şeyler artık alışkanlık haline geldi. Yani bir rutin gibi derse gir, nöbet varsa onu yap sonra günü bitir. Yani bu bir rutin olmaya başlıyor. Ama yakın zamanlarda uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik şeklinde bir düzenleme geldi. Bu mesleki açıdan durgunluk dönemine girmiş öğretmenleri de tetiklemeye başladı. Şöyle uzman öğretmen olmak için bazı şartlar var. Bu şartlardan lisansüstü eğitim özellikle öğretmenlerin mesleki açıdan geleceklerine doğrudan etki edeceğini düşünüyorum. Sonuçta uzmanlık almak öyle kolay değil. Kendini geliştirmek lazım. Bunlar bizim için önemli gelişmeler. Sonuçta öğretmenlerin en fazla gelişimi idarecilik oluyordu. Şimdi en azından kıdem kazanmak için kendimizi güdüliyoruz.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Benzer şekilde katılımcılar arasında yer alan **K5**: “mesleki açıdan kendimize hedef koymak bizim gelişimimiz açısından önemli bence. Mesela uzman öğretmen olmak maddi olarak bize katkı sağlayacak aynı zamanda uzman öğretmen oluyorsun sonuçta. Hatta ilerleyen yıllarda başöğretmen olmak bile bizim için güzel gelişme. Sonuçta sıradan bir öğretmen olarak başladığımız mesleğimizde geleceğe yönelik umudumuz farklılaşabiliyor. Bu hedeflere yönelik kendimizi geliştirmek istiyoruz.” ifadelerini kullanmıştır. Katılımcılar arasında yer alan **K7**: “mesleki açıdan öğretmenliğimin ilk yıllarında ayrı bir heyecan duyuyordum. Ama yıllar geçtikçe emeklilik muhabbeti insanın kafasında yer ediniyor. Yani özellikle 10 yıldan sonra öğretmenlerde emeklilik üzerine düşünceler başlıyor. Mesleki açıdan gelecekte ne oluruz diye düşündüğümüzde emekli olurum kendime bir yer alırım yaşamaya devam ederim diye düşünmeden edemiyor insan.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı olan **K8**: “öğretmenlikte son dönemde uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik muhabbetleri çıkınca beklentimiz değişti. Ondan önce emeklilik genel olarak gelecekte aklımızda olan tek şeydi. Yani belli bir süre çalışıp sonra emekli oluruz şeklinde düşünüyorduk. Öğretmenliğin geleceği konusunda çok fazla bir beklentimiz yoktu. Dediğim gibi uzman öğretmen veya başöğretmen olmak gibi yeni hedeflerimiz ortaya çıktı yoksa düşüncemiz emekli olmaktan yanaydı.” ifadelerini kullanarak görüşlerini açıklamıştır.

3.4. Uzman ve Başöğretmenlik hakkında neler düşünüyorsunuz? Mesleki kariyer olarak gelecekte, bahsedilenlere (uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik) yönelik bir adım atmayı düşünüyor musunuz? Neden? Sorusuna Yönelik Bulgular.

Araştırma kapsamında katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerde “Uzman ve Başöğretmenlik hakkında neler düşünüyorsunuz? Mesleki kariyer olarak gelecekte, bahsedilenlere (uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik) yönelik bir adım atmayı düşünüyor musunuz? Neden?” sorusuna yönelik katılımcıların tamamının uzman öğretmenlik ve başöğretmenliğin şartlarını sağladıkları takdirde başvuracaklarını ve bu yönde mesleki açıdan kendilerine geliştirmek istedikleri tespit edilmiştir. Katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerde kıdem yılını ve eğitim süreçleri gibi şartların sağlandığı durumda tüm katılımcıların maddi ve manevi gerekçeler ile uzman ve başöğretmenliğe yönelik gerekli adımları atacakları bulgusuna ulaşılmıştır. Bu kapsamda katılımcı görüşleri

arasında **K5**: “ben şuan şartları sağlayamıyorum. Lisansüstü eğitim almaya başlayacağım bu sayede başvuru yapabilirim.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Benzer şekilde diğer bir katılımcı olan **K8**: “uzman öğretmenlik veya başöğretmenlik için bazı şartlar olduğunu biliyorum. Hizmet yılı açısından bu şartları sağlayamıyorum. Ancak lisansüstü eğitim yaparak şartları sağlamak isterim bu sayede hem kendimi geliştirmiş olurum hem de kıdem olarak yükselirim.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. Diğer bir katılımcı olan **K10**: “ben uzman öğretmenlik şartlarını sağlıyorum. Böylece başvuru yapacağım.” ifadelerini kullanarak görüşlerini açıklamıştır. Katılımcılar arasında yer alan **K3**: “mesleki açıdan uzman ve başöğretmenlik meselesini olumlu karşılıyorum. Maddi olarak bize katkı sağlayacağı gibi kendimizi geliştirmek açısından da olumlu bir etkiye sahip olacağını düşünüyorum. Ben şartları sağladığım an başvuru yapıp sınavlarına girmeyi düşünüyorum. Çünkü ekonomik açıdan olsun kendimizi geliştirme konusunda olsun bize katkı sağlayacağını düşünüyorum. Genel olarak maddi getirisi öğretmenlerce daha çok ilgi çekse de sonuçta bu lisansüstü eğitim alma durumu bizim gelişimimizi olumlu etkileyecek. Yani güncel gelişmeleri yakından takip edebiliriz. Akademik anlamda kendimizi geliştirmemiz sınıf ortamında bizleri daha faydalı öğretmenler haline getirecektir diye düşünüyorum.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir.

Araştırma kapsamında katılımcılar ile gerçekleştirilen görüşmelerde uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik konusunda Sosyal bilgiler öğretmenlerinin olumlu yaklaşım sergiledikleri, ekonomik olarak sağlayacağı katkıyı önemsedikleri ve mesleki gelişimleri açısından olumlu katkılar sağlayacağına yönelik görüşlere sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu durum Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelecekleri açısından olumlu düşüncelere yönelmelerinde etkili olabilecek durumları ortaya çıkarması muhtemel olarak yorumlanabilir.

4. SONUÇ

Araştırmada Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki geleceklerine yönelik görüşleri yapılan görüşmelerde elde edilen veriler çözümlenerek bulgular başlığı altında sunulmuştur. Araştırmanın bulgularından hareketle Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik beklentileri arasında maddi güven, kendini kanıtlama ve öğretme arzusuna sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin öğretmenlik mesleğine yönelik beklentilerinden hareketle saygı ve itibar, mesleki mutluluk ve iş doyumu yaşadıkları sonuçlarına ulaşılmıştır. Öğretmenlik mesleğine başlarken sahip olunan beklentilerin mesleğin gerekliliklerini yerine getirirken karşılaşılan durumlardan farklılaştığı sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırma kapsamında Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleklerini yapmaya başladıkları ilk dönemlerden günümüze kadar olan süreçteki düşüncelerinden hareketle mesleki geleceklerine yönelik uzman öğretmenlik, başöğretmenlik, emeklilik, mesleki yenilikleri takip etme ve lisansüstü eğitim konularında görüşlere sahip oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki geleceklerine yönelik olumlu beklentilere sahip oldukları, uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik konularının ön plana çıkmasıyla beraber maddi ve manevi açıdan daha iyi konuma ulaşacakları beklentileri araştırma sonuçları arasında yer almaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki geleceklerine yönelik uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik konularında gerekli şartları yerine getirmek adına kendi alanlarında lisansüstü eğitim sürecine başlamaya istekli oldukları, bu durumun da mesleki alan bilgisi ve kişisel gelişimlerini olumlu açıdan etkileyerek eğitimin niteliğinin artmasında etkili olabileceği sonuçlarına ulaşılmıştır.

Araştırmada katılımcı olarak yer alan Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik hakkında herhangi bir olumsuz görüşe sahip olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. İlgili alanyazında daha önce yapılan çalışmalarda mesleki kariyer gelişimlerinin öğretmenler arasında bir ayrım meydana getirebileceği sonuçları bu araştırmanın sonuçları ile örtüşmemektedir (Çekilten, 2006; Kumt, 2007). Araştırmada Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki geleceklerine yönelik beklentilerinin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik konularının ön plana çıkmasıyla olumlu bir hal aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca Sosyal bilgiler öğretmenlerin alan bilgisi ve eğitimde güncel konuları yakından takip ederek eğitimin bu sayede niteliğinde bir artış meydana gelebileceği düşüncesi Çakıroğlu (2006)’nın yapmış olduğu çalışmasının sonuçları ile benzerlik göstermektedir.

Son yıllarda öğretmenlik mesleğine yönelik çalışmaların giderek artması, ülkemizde eğitim öğretim faaliyetlerinin resmi olarak yerine getirilmesinde sorumlu kurum ve kuruluşların mesleki açıdan yenilikler ortaya koymalarında etkili olmuştur. Bu kapsamda Sosyal bilgiler öğretmenlerinin uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kariyer gelişimi konularında mesleki geleceklerine yönelik beklentilerinin olumlu anlamda etkili olduğu sonucu ilgili kurum ve kuruluşların mesleki kariyer gelişimine yönelik farklı yenilikleri desteklemesinde etkili olabilir. Araştırmada Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki alan bilgisi ve kişisel gelişimlerinin mesleki beklentilerine paralel olarak artırılmak istenmesi (lisansüstü eğitim vb. yoluyla) eğitimde niteliği artırabileceği gibi güncel eğitim yaklaşımlarının öğretim programlarında yer edinmesine destek olabilir. Yaşadığımız

dönemde teknolojiye yaşanan gelişmeler bireyler arası mesafeleri gittikçe kısaltmıştır. Dünyanın herhangi bir noktasında yaşanan gelişmenin farklı bir noktada haber olması eğitim öğretim faaliyetlerinde de güncel meselelerin yakından takip edilmesine olanak sağlamaktadır. Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yoluyla kendi alanlarında yaşanan güncel gelişmeleri yakından takip edebilmesi eğitim ortamlarında farklı yöntem ve teknikler ile öğrencilerin gelişimine katkıda bulunabilir. Bu kapsamda uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik gibi mesleki kariyer gelişimine olanak sağlayan güncel konularda lisansüstü (yüksek lisans ve doktora) eğitimin şart olarak sunulmasının oldukça geçerli ve eğitimin niteliğini artırıcı etkiye sahip bir karar olduğu ifade edilebilir.

Kaynakça

- Akçay, R. C. (2005). Öğretmenlik mesleğinin kariyer yönetimindeki değişimlerden kaynaklanan sorunları ve bir kariyer sistemi modeli. *Eurasian Journal of Educational Research*. 18, ss. 17-27.
- Çakıroğlu, A. (2005). Öğretmen yeterlikleri ve kariyer basamakları, www.fedu.metu.edu.tr/documents/AlıCakiroglu.ppt adresinden Erişim Tarihi : 02.12.2022
- Çelikten, M. (2008). ÖĞRETMENLİK MESLEĞİNDE YENİ MODEL ARAYIŞLARI . Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (19), 189-195.
- Kaya, K. (2007). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemine İlişkin Öğretmen Görüşleri (Elazığ İli Örneği), Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elazığ.
- Kurt, M. (2007). Öğretmen ve yöneticilerin öğretmenlik kariyer basamakları uygulamasına yükledikleri anlamlar. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Niğde üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Niğde.
- MEB (2006). Öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmeye ilişkin değerlendirme kılavuzu. Ankara.
- MEB. (2022). “Uzman ve Başöğretmenlik Yazılı Sınav Başvuruları ile Muaf Olanların Başvuruları Başladı.” <https://oygm.meb.gov.tr/www/uzman-ve-basogretmenlik-yazili-sinav-basvurulari-ile-muaf-olanlarin-basvurulari-bugun-basladi/icerik/1046> adresinden Erişim Tarihi: 04.12.2022
- Seferoğlu, S. (1999). Hizmet içinde meslekî gelişim ve uzaktan eğitim teknolojilerinin kullanılması. Birinci Uzaktan Eğitim Sempozyumu Bildiriler Kitabı, (103-111). Kara Kuvvetleri Komutanlığı, Eğitim ve Doktrin Komutanlığı. Balgat-Ankara, Aralık 1999, No:20. İstanbul.
- Tekışık. H. H. (2004). Bilgi çağı ve bilgi toplumunda öğretmenlik, Çağdaş Eğitim Dergisi, Ankara (7).
- Turan, B. (2007). Öğretmenlerin çalışma statülerine göre yeterliliklerinin incelenip, öğretmenlik kariyer basamaklarında yükselmelerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Tokat.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Mesleki ve Teknik Eğitimin Gelişim Politikası ve Modernizasyonunun Değerlendirilmesi

Evaluation of Development Policy and Modernization of Vocational and Technical Education

Ökkeş KOZLUDERE

Müdür yardımcısı, Dulkadiroğlu Özel Eğitim Meslek Okulu
okkeskozludere@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-2927-4713>

Makale Başvuru Tarihi / Received: 24.11.2022

Makale Kabul Tarihi / Accepted: 30.12.2022

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi

ÖZET

Türkiye, ekonomisinde yüksek katma değer yaratmak, uluslararası rekabet gücünü arttırmak, ileri teknoloji geliştirmek, üretmek ve kullanmak için gereksinim duyulan nitelikli insangücünün yetiştirilmesi amacıyla mesleki teknik eğitime önem vermektedir. Bu nedenledir ki mesleki ve teknik eğitim politikalarını bu doğrultuda şekillendirmekte, nitelikli mesleki ve teknik eğitim verebilmenin alt yapısı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Bu alanda sorunların tespit edilmesi ve çözüm üretilmesi önem arz etmektedir. Hem ulusal hem de uluslararası alanda istihdam edilebilecek niteliklere sahip iş gücü yetiştirilmesi amacıyla mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi, çağdaş bir seviyeye getirilmesi hedeflenmekte, gerekli yasal düzenlemeler yapılmakta, politikalar geliştirilmektedir. Gerek yasal düzenlemelerde, hükümet programlarında, kalkınma programlarında, Milli Eğitim Şuralarında ve gerekse 2023 vizyon belgesinde mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi, nitelikli hale getirilmesi için gösterilen çabayı görmek mümkündür. Bu araştırmada; Türkiye’de mesleki ve teknik eğitim politikaları tarihsel süreçle birlikte ele alınmış, mesleki ve teknik eğitimdeki gelişmeler irdelenmiş, mesleki ve teknik eğitim okullarında uygulama ortamları olan atölye ve laboratuvarların fiziki yeterlilikleri ve donatım (makine, ekipman, malzeme) durumları öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmiş ve elde edilen bulgular neticesinde çözüm önerileri getirilmiştir. Ayrıca çalışmada; mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek üzere oluşturulan atölye ve laboratuvarların önemine dikkat çekmek, Kahramanmaraş’ta mesleki ve teknik eğitimin gelişimine katkı sunmak amaçlanmıştır. Araştırmamızın evrenini Kahramanmaraş ilinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Kahramanmaraş ilinin farklı gelişmişlik düzeyine sahip ilçelerinde mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan yine farklı branşlardan 209 atölye laboratuvar ve meslek dersi öğretmenin görüşleri araştırmamızın örneklemini oluşturmaktadır.

ABSTRACT

Turkey attaches importance to vocational and technical education in order to create high added value in its economy, to increase its international competitiveness, to develop, produce and use advanced technology and to train qualified manpower. For this reason, it shapes the vocational and technical education policies in this direction and tries to create the infrastructure for providing qualified vocational and technical education. In this area, it is important to identify problems and produce solutions. It is aimed to improve vocational and technical education and bring it to a modern level in order to train a workforce with qualifications that can be employed both nationally and internationally, necessary legal regulations are made and policies are developed. It is possible to see the efforts made to improve vocational and technical education and make it qualified both in legal regulations, government programs, development programs, National Education Councils and in the 2023 vision document. In this study; Vocational and technical education policies in Turkey have been discussed together with the historical process, the developments in vocational and technical education have been examined, the physical competencies and equipment (machinery, equipment, materials) of workshops and laboratories, which are practice environments in vocational and technical education schools, have been examined from the perspective of teachers and obtained. As a result of the findings, solution suggestions were made.

Anahtar Kelimeler:

Eğitim, Politika,
Atölye,
Modernizasyon,
Meslek

Keywords:

Education,
Policy,
Workshop,
Modernization,
Job

1. GİRİŞ

Tarih boyunca insanlık “eğitim” konusunu önemsemiş ve zamanla en önemli uğraşı haline getirmiştir. Günümüzde de eğitim ülkelerin kalkınma düzeyleri, toplumların refah ve mutluluğu ile birlikte değerlendirilmektedir. Toplumların üstünlükleri bilim ve teknolojiadaki ilerleme ve kalkınmışlık düzeyleri ile ölçülmektedir. Kalkınmayı ve refahı sağlayan iyi yetişmiş, nitelikli insan kaynağıdır (Adem, 1997: 2). Bu insan kaynağını sağlayacak olan ise tüm milletlerin üzerinde hemfikir olduğu eğitimidir. Tersinden bakıldığında bir toplumda eğitimin ihmal edilmesi o toplumun geri kalmasına ve felaketine neden olmaktadır. Bu nedenle bütün ülkelerin üzerinde durdukları temel konu eğitim konusudur. Genel eğitim konusu içerisinde de mesleki ve teknik eğitime ayrı bir önem atfedilmektedir.

Türkiye, nitelikli insan kaynağının yetiştirilmesi ve buna paralel olarak ekonomik kalkınmanın sağlanması amacıyla mesleki teknik eğitime önem vermekte, eğitim politikalarını bu doğrultuda şekillendirmektedir. Nitelikli bir mesleki ve teknik eğitim verebilmenin her türlü alt yapısı oluşturulmaya çalışılmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim alanında sorunların tespit edilmesi, çözüm üretilmesi, iş dünyasında istihdam edilebilecek niteliklere sahip iş gücü yetiştirilmesi, mesleki ve teknik eğitimin kalitesinin artırılması gibi konularda gerekli düzenlemeler yapılmakta ve bu anlamda politikalar da geliştirilmektedir. Gerek yasal düzenlemelerde, hükümet programlarında, kalkınma planlarında, milli eğitim şuralarında ve gerekse 2023 vizyon belgesinde mesleki ve teknik eğitimin iyileştirilmesi, nitelikli hale getirilmesi konusunda sarf edilen çabayı görmek mümkündür.

Mesleki ve teknik eğitimin nitelik bakımından geliştirilmesinin önemli alanlarından biri eğitimin verildiği koşulların gerekli standartları taşıması ile ilgilidir. Bu konuda Millî Eğitim Bakanlığı- Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü mesleki ve teknik eğitim kurumlarında eğitim verilen her alanın mimari durumu (fiziki koşulları) ile makine, ekipman, donanım durumu konusunda standartlar belirlemiştir. Mesleki ve teknik eğitimin verildiği uygulama ortamlarında, atölye ve laboratuvarlarda bu standartlara Kahramanmaraş ilinde ne derecede ulaşıldığı, öğretmenlerin bu konuda ne düşündükleri araştırmanın ana konusunu teşkil etmektedir.

2. TÜRKİYE’DE MESLEKİ VE TEKNİK EĞİTİM

Çağımız dünyasında eğitim konusundaki gelişmeler sanayi ve teknolojiyi geliştirmekte olup bu gelişmeler de eğitimin değişip dönüşmesine zemin hazırlamaktadır. Eğitim, sanayi ve teknoloji ülkelerin üzerinde ehemmiyetle durdukları ve adeta yarış içinde oldukları en önemli alanlar arasında yer almaktadırlar. Eğitimi bu kadar ön plana çıkaran husus ise iyi yetişmiş nitelikli insan kaynağına olan ihtiyaç ve bu ihtiyaç karşılandığında ülkenin ekonomisine ve kalkınmasına olan büyük etkisidir.

Mesleki ve teknik eğitimin tanımına baktığımızda genel anlamda, “bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve pratik uygulama yeteneklerini kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme sürecidir” şeklinde tanımlanmaktadır. Başka bir deyişle mesleki ve teknik eğitim, uygun öğrenme ortamı sağlanarak bireye bir meslekle ilgili bilgi ve becerilerin kazandırıldığı eğitim öğretimi ifade etmektedir. Mesleki ve teknik eğitim; bireyi, eğitimi, mesleği yani bu üç kavramı uygun şartlarda ve dengeli bir biçimde bir araya getiren bir eğitim sürecidir (Alkan vd., 1996: 3-4). Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de mesleki ve teknik eğitim, üretim ve istihdamın motoru olarak görülmekte, eğitim sistemi içinde ayrı bir önem atfedilmektedir.

Mesleki eğitimi genel eğitimden farklı değerlendirmek, soyutlamak mümkün değildir. İstenen niteliklere sahip mesleki ve teknik eğitim, yine istenen niteliklere sahip olan bir genel eğitimin üzerine inşa edildiğinde, yani iyi bir genel eğitimi de almış bireye verildiğinde daha başarılı sonuçlar elde edilmektedir. Bu bakımdan değerlendirildiğinde mesleki ve teknik eğitim ile akademik, genel eğitim arasında önemli bir bağ bulunduğunu söylemek mümkündür.

Mesleki ve teknik eğitimin amacına geçmeden önce genel olarak eğitimin amacının ne olduğu ve eğitimin bireye ne kattığı üzerinde durmakta fayda var. Bu anlamda eğitimciler, eğitimin amacının bireyi ileriye taşımak, yükseltmek, mükemmelleştirmek olduğunu ifade etmektedirler. “Eğitimin temel amacı bireyi mümkün olan en yüksek mükemmeliyet düzeyine ulaştırmaktır” (Alkan vd., 1996: 9). Bu nedenle okul öncesi eğitimden yükseköğrenime kadar veya hayat boyu öğrenme programları da dahil her tür eğitim öğretim programı bu amaç doğrultusunda kendisinden beklenen fonksiyonu yerine getirmek durumundadır. Mesleki ve teknik eğitimin temel amacı ise bireyin mesleki ilgi ve ihtiyaçlarını ön plana çıkararak bireyi bütünüyle eğitmektir. Mesleki ve teknik eğitim, bireyi bulunduğu döneme, çağa uygun bir yaşama hazırlamakta, insan kaynağını yararlı toplumsal

ihtiyaçlar için değerlendirmekte, yetiştirmekte ve toplumların kültürlerine, ekonomilerine, bireysel gelişmelerine önemli hizmet sağlamaktadır. Mesleki ve teknik eğitim bireylerde var olan potansiyeli ve kabiliyeti ortaya çıkaran, geliştiren, bireye üretken olma vasfını kazandıran bir etkin araç niteliği taşımaktadır (MEB, 1997: 6).

Bir ülkenin gelişimini etkileyen önemli faktörlerden biri iyi eğitim almış, nitelikli insan kaynağıdır. İyi yetişmiş insan kaynağı yüksek düzeyde üretim sağlamakta ve o ülkenin zenginleşmesine ve dolayısıyla da vatandaşlarının refah içinde yaşamalarına öncülük etmektedir. Oysa zengin doğal kaynaklara sahip olan ancak insan kaynağı yönünden zayıf olan ülkelerin ise aynı zenginliğe erişemedikleri görülmektedir. Bu durum bir ülke için insan unsurunun ve onun geleceğe hazırlanması ve eğitilmesi biçiminin ne kadar önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Çakmak, 2008: 34).

Diğer taraftan sosyal bir ortamda yaşayan bireyin yaşamını etkileyen önemli etkenlerden biri iş ve mesleğidir. Bireyin ihtiyaçlarını karşılaması, kaliteli bir yaşam sürmesi için iyi bir işi ve mesleğinin olması şarttır. Bu noktadan hareketle insan yaşamında genel anlamda eğitimin, işin ya da mesleki ve teknik eğitimin önemli bir yer tutmakta olduğunu, insanın doğa ile mücadelesinde öğrendiği becerinin vazgeçilmez olduğunu söylemek mümkündür. Mesleki ve teknik eğitim, insanların yaşamı boyunca elde ettiği becerilerle iş sahibi olmasına ve bireysel, sosyal, ekonomik, kültürel ihtiyaçlarının karşılanmasına önemli etkisi olan bir eğitimidir (Alkan vd., 1996: 10-18).

Türkiye’de, Millî Eğitim Bakanlığı mesleki ve teknik eğitim kurumlarında verilen eğitimi belirlediği iki amaç doğrultusunda yürütmektedir. Bu amaçları 2013 yılında yürürlüğe giren Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği’nin 7. maddesinde ifade etmiştir. Birincisi; gerek ulusal ve gerekse uluslararası standartlara uygun istenen niteliklere sahip insan kaynağı yetiştirilmesini, gerekli bilgi ve becerilerin sürekli güncelleştirilmesini, mesleki eğitim alanların girişimcilik bilinci, iş sağlığı ve güvenliği ile meslek etiği açısından gerekli bilgi ve beceri kazandırmayı amaçlamaktadır. İkinci olarak ise, mesleki eğitim alanları iş ortamına, istihdama hazırlamayı amaç olarak belirlemiştir (MEB, 2013).

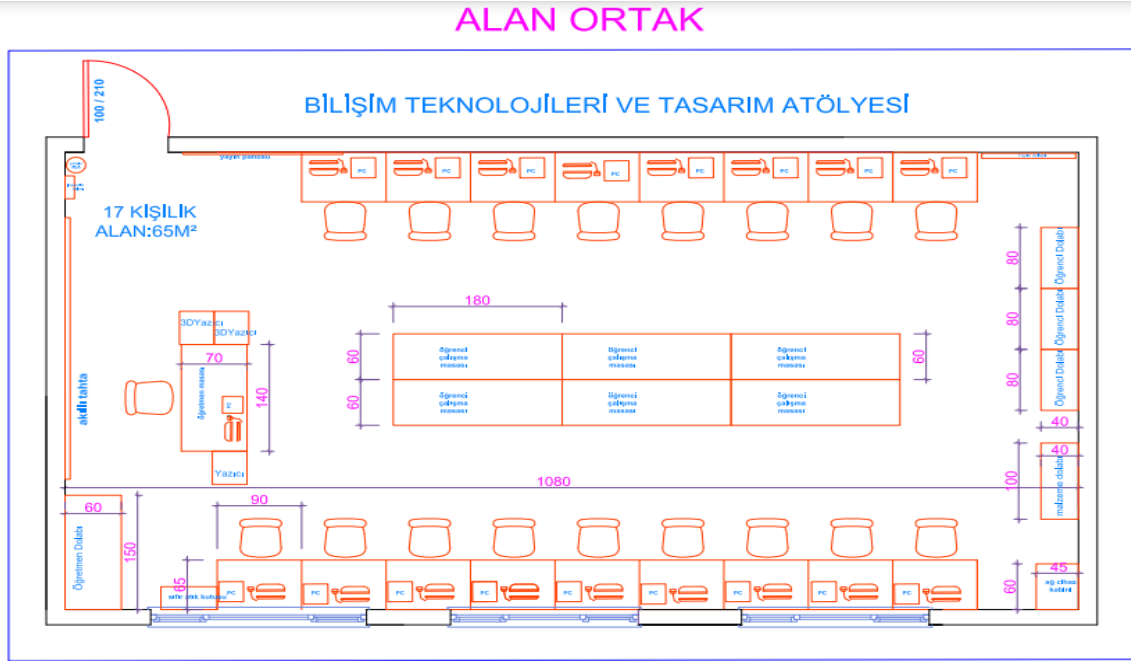
Günümüzde ülkelerin gelişmelerinde, ekonomik yönden kalkınmalarında ve diğer ülkelerle rekabet etmelerinde bilim ve teknolojiye elde ettikleri kazanımların etkili olduğu görülmektedir. Ülkelerin bilim ve teknolojiyi üretebilmeleri için de nitelikli insangücüne ihtiyaçları olduğu bir gerçektir. Bu nedenle gelişmiş ülkelerin iyi yetişmiş insan kaynağını transfer ettikleri ve değerlendirdikleri bilinmektedir. Bu durumdan hareketle dünyada “beyin göçü” denilen kavram ortaya çıkmıştır. Bu bağlamda ülkelerin mesleki ve teknik eğitimlerine verdikleri öneme paralel olarak iyi yetişmiş insan kaynağına sahip oldukları gerçeği karşımıza çıkmaktadır (Cumhurbaşkanlığı, 04.04.2022, <https://www.sbb.gov.tr>).

Bu nedenle Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimde etkili öğrenme ortamları tasarlanması, bu ortamların teknolojinin gerekli kıldığı makine, ekipman, araç-gereçlerle donatılması bir zorunluluktur. Ancak teknolojiden yeterince faydalanılmış ortamların, iyi bir müfredatın ve iyi bir öğreticinin bir araya gelmesi ile kaliteli ve çağdaş bir mesleki ve teknik eğitim sürecinden bahsedilebilir.

Mesleki ve teknik eğitimde görev yapan ve sanayinin ihtiyaç duyduğu nitelikli insangücünü yetiştiren öğretmenlerin uygun öğrenme ortamlarına ve teknolojiye erişebilmelerine imkân ve fırsat verilmesi hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle mesleki ve teknik eğitim kurumlarındaki atölye ve laboratuvarların geliştirilmesi, modernize edilmesi ve teknoloji ile buluşturulması son derece önemli görülmesi gereken bir konudur.

Millî Eğitim Bakanlığı-Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü “atölye ve laboratuvarların standart mimari yerleşim planlarını” ve “standart donatım listelerini” her alan için ayrı ayrı hazırlamış ve yayınlamıştır. Aşağıda standart mimari yerleşim planları ve standart donatım listeleri ile ilgili hazırlanan örneklerle yer verilmiştir. Tüm alan ve dallarla ilgili detaylı çalışmalara Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü’nün yayınlamış olduğu internet sayfalarından erişilebilmektedir.

Aşağıda Bilişim Teknolojisi Alanı için 65 m² alana sahip 17 öğrenci için düzenlenmiş standart mimari yerleşim planı örneği verilmiştir MTEGM, 17.03.2022, <https://mtegm.meb.gov.tr>).



Aşağıda mesleki ve teknik eğitim verilen alanlardan biri olan Mobilya ve İç Mekân Tasarımı Alanı- Mobilya Üretim Teknolojisi Dalı için Boya-Cila Atölyesi Donatım Malzemesi Listesi standart donatım listelerine örnek tablo olarak verilmiştir (MTEGM, 17.03.2022, <https://mtegm.meb.gov.tr>).

Tablo 3.1. Standart Donatım Listesi Örneği

Sıra No	Tür	Malzeme Adı	Standart Özellikler	Miktar	Birim
1	Tüketim Malzemeleri	Fırça	Boya ve vernik için uygun ahşap saplı	10	Takım
2	Dayanıklı Taşınır	Boya Vernik Tabancası	Nozul ölçüsü 1,4-1,7 mm hava basıncı 3 bar depo kapasitesi 1000 ml, hava girişi "1/4" olmalıdır.	3	Adet
3	Dayanıklı Taşınır	Hava Tabancası	Basıncı hava püskürtmeye uygun tüm kompresörlere uyumlu ihtiyaca göre kıs ve uzun olmalıdır.	1	Adet
4	Demirbaşlar	Çalışma Tezgâhı	Panel tabla yüzeyli, metal ayaklı 65x180x78 cm	4	Adet

Tablo 3.1'de örnek olarak kısmi birkaç ekipman ve malzeme örnek olarak listelenmiş, standart listelere <https://mtegm.meb.gov.tr/TR/standartdonatim/index.php?s=listeler.2020-03-11> internet sitesinden erişmek mümkündür. Siteye erişim sağlandığında alan seçimi, dal seçimi ve o dal ile ilgili atölye seçimi yapılarak o atölyede bulunması gereken standart donatım listelerine erişilebilmektedir.

Bu araştırma kapsamında; hükümet programları, beş yıllık kalkınma planları, Milli Eğitim Şura kararları ve 2023 eğitim vizyonu belgesinde mesleki ve teknik ile ilgili çalışmalar incelenmiştir.

Genel olarak hükümet programlarında mesleki ve teknik eğitimin önemli bir yer tuttuğu, hükümetlerin kalkınma ve istihdamla mesleki ve teknik eğitimi ilişkilendirdikleri bu sebeple çeşitli vaatlerde bulundukları görülmektedir. Son yıllardaki hükümet programlarına bakıldığında ise mesleki ve teknik eğitime genel olarak önem vermenin yanı sıra konumuz olan atölye ve laboratuvarların fiziki ortam ve malzeme ihtiyaçlarının geliştirilmesi gereken bir alan olarak değerlendirildiği ve programlarda yer bulduğu görülmektedir.

Genel olarak beş yıllık kalkınma planlarına bakıldığında; hemen hemen tüm beş yıllık kalkınma planlarında mesleki ve teknik eğitimin önemsendiği, zamanın koşullarına göre çeşitli hedefler belirlendiği, uygulanmaya çalışıldığı, özellikle mesleki ve teknik eğitimin niteliğinin ve ortaöğretim içindeki payının artırılması noktasında devam eden bir süreç yaşandığı görülmektedir. Mesleki ve teknik eğitim kurumlarının fiziki ortam ve koşullarının iyileştirilmesi, geliştirilmesi noktasında sürecin devam ettiği, en son planda atölyelerin modernizasyonunun sağlanacağı dile getirilmiştir. Bu bağlamda mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarının uygulama ortamı olan, mesleği doğrudan gerçek iş üzerinde öğrenmeye imkân veren atölye ve laboratuvarların

gerek mimari yapısının ve gerekse donatım, malzeme durumlarının modernize edilmesinin bir ihtiyaç olarak görüldüğü anlaşılmaktadır. Günümüzde geline aşamada 11. kalkınma planından da anlaşıldığı üzere mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarının geliştirilmesi sürecinin önemsendiği ve çalışmaların bu doğrultuda devam ettiği görülmektedir (Cumhurbaşkanlığı, 04.04.2022, <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>).

Yine genel olarak Milli Eğitim Şura kararları in mesleki ve teknik eğitime tüm eğitim kademelerinde olduğu gibi geniş bir yer ayrıldığı ve önemsendiği görülmektedir. Özellikle 6. ve 16. Milli Eğitim Şuralarının salt mesleki ve teknik eğitim gündemiyle toplanması ve önemli kararların alınması mesleki ve teknik eğitime verilen değer açısından ciddi bir önem ve çabanın ürünü olarak değerlendirilebileceği düşünülmektedir.

2023 eğitim vizyonu belgesi incelendiğinde; mesleki ve teknik eğitimle ilgili ortaya bir vizyon konduğu, önemli hedefler belirlendiği, bu hedeflerin ilgili döneme ait hükümet programları ve 11. Kalkınma Planında belirlenen hedeflerle benzerlikler gösterdiği görülmektedir. Mesleki ve teknik eğitime verilen değer, itibarın artırılmasının mesleki ve teknik eğitim politikalarında son yıllarda önemli bir yer tuttuğunu söylemek mümkündür. Ayrıca sorun alanı olarak değerlendirdiğimiz ve bu çalışmada yer verdiğimiz konularla ilgili olarak; atölye ve laboratuvarların ihtiyaçlarının listeleneceği, alanların mimari yerleşim planlarının yenileneceği, okullarda döner sermayeden alınan hazine payının %1'e düşürüleceği gibi konularda hedefler belirlendiği görülmektedir (MEB, 2018: 109-118) .

3. ARAŞTIRMANIN ÖNEMİ VE AMACI

Bugünün dünyasında ülkelerin rekabet gücünün, ekonomik ve toplumsal alanlardaki gelişmesine bağlı olduğu, özellikle gelişmiş ülkelerin yetiştirdikleri nitelikli insan kaynağı sayesinde kalkınmış oldukları ve refah içinde yaşadıkları görülmektedir. Aynı zamanda bu ülkelerin eğitimi ile ekonomik sistemlerine bakıldığında, mesleki ve teknik eğitimin ekonominin büyümesine, yüksek teknolojiye sahip katma değer üretmeye önemli etkide bulunduğu göze çarpmaktadır. Birçok ülkede mesleki ve teknik eğitim yoksullukla mücadele, istihdam yaratma, ekonomik büyüme politikalarının odağında yer alan bir özelliğe sahiptir. Türkiye'nin de dünyada söz sahibi olabilmesi, gelişmiş ülkeler arasında yerini alabilmesi, rekabet gücüne sahip ve ekonomik olarak büyümesi, vatandaşlarının refah içinde yaşamasını sağlaması için mesleki ve teknik eğitim alanında geliştirilecek başarılı politikaların önemli etkisi olacaktır. Başarılı politikalar geliştirebilmenin yolu ise konunun tüm paydaşların katkılarıyla ele alınması, irdelenmesi ve sonuç odaklı kalıcı politikaların geliştirilmesi uygulanması sayesinde olabilecektir.

Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında uygulamalı eğitiminin yapıldığı atölye ve laboratuvarlar öğrencilerin dersliklerde öğrendikleri teorik bilgilerin kalıcı olarak öğrenilmesinde ve bu öğrenmenin beceri haline getirilmesinde büyük bir öneme sahiptir. Mesleki ve teknik eğitim çoğu kez beceriye dayalı; uygun ortam, ekipman gerektiren ve pahalı bir eğitimidir. Öğrencilerin teorik olarak öğrendikleri bilgiler, uygulama ortamlarında gerçek iş üzerinde pratiğe döküldüğünde öğrenme daha kalıcı olmaktadır (Özyılmaz, 2009, 5).

Bu nedenle etkili öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için atölye ve laboratuvar koşullarının, makine, ekipman ve malzemenin öğrenime uygun olması son derece önemlidir. Nihayetinde mesleki ve teknik eğitimde öğrenilen bilgi ve beceriler iş hayatında olumlu ya da olumsuz bir etki bırakacaktır. Sektör, yeterli bilgi ve beceriye sahip olmadan mezun olmuş bireyleri istihdam etmemektedir. TÜSİAD yapmış olduğu çalışmada mesleki ve teknik eğitim almış öğrencilerde önemli becerilerin bulunması gerektiğini ifade etmiştir. Bu beceriler için özellikle öğrencilerin iyi iletişim kurabilme, eleştirel düşünebilme, inovasyon, yaratıcı olabilme, karmaşık problemleri çözebilme, iş birliği yapabilme, bilgi okuryazarlığı, teknolojiyi verimli ve etkin kullanabilme, medya okuryazarlığı gibi temel becerilere sahip olması gerektiği iş dünyası tarafından tarif edilmiştir (TÜSİAD, 2020: 25).

Bu araştırmanın amacı, Türkiye'de mesleki ve teknik eğitim politikalarındaki değişim ve gelişiminin ele alınması, bu değişim ve gelişimin mesleki ve teknik eğitim kurumlarının modernizasyonuna etkisinin değerlendirilmesidir. Diğer bir deyimle mesleki ve teknik eğitim okullarında uygulama ortamları olan atölye ve laboratuvarların fiziki yeterliliklerinin ve donatım (makine, ekipman, malzeme) durumlarının öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmesi ve çözüm önerileri getirilmesi hedeflenmektedir. Böylece mesleki ve teknik eğitim politikalarının uygulayıcıları durumunda olan, işin mutfağında bulunan, doğrudan öğrencilerle temas halinde olan öğretmenlerin bakış açısından mesleki ve teknik eğitim kurumlarında öğrencilerin mesleki uygulama yapması için oluşturulan atölye ve laboratuvarların koşullarının değerlendirilmesi düşünülmüştür. Mesleki ve teknik eğitim konusunda yürürlükte olan durumun tespitini yapmak, özellikle mesleki ve teknik eğitim kurumlarında öğrencilerin bilgi ve becerilerini geliştirmek, yaparak yaşayarak öğrenmelerini sağlamak üzere

oluşturulan atölye ve laboratuvarların önemine dikkat çekmek, Kahramanmaraş'ta mesleki ve teknik eğitimin gelişimine katkı sunmak amaçlanmıştır.

4. YÖNTEM

Bu araştırma için nicel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Kahramanmaraş iline bağlı on bir ilçesinde mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan branşı atölye ve laboratuvar öğretmenleri olan 209 öğretmen katılımcı oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde en fazla çeşitliliğin sağlanması için araştırma verileri internet ortamında toplanmış ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonuçlarına göre; mesleki ve teknik eğitim kurumlarında uygulama ortamları olan atölye ve laboratuvarların geliştirilmelerinin bir ihtiyaç olduğu görülmektedir. Araştırmanın sonuçları değerlendirilirken mesleki ve teknik eğitim sisteminin genel sorunları, mevcut politikalar kapsamında tartışılmış ve bunun sonucunda Kahramanmaraş ilinde mesleki ve teknik eğitim kurumlarında atölye ve laboratuvarların iyileştirilmesine yönelik öneriler geliştirilmiştir.

Araştırmanın evrenini Kahramanmaraş ilinde 2021-2022 eğitim öğretim yılında görev yapan atölye, laboratuvar ve meslek dersleri öğretmenleri oluşturmaktadır. Kahramanmaraş ilinin gelişmişlik düzeyi bakımından farklı ilçelerinde mesleki ve teknik eğitim kurumlarında görev yapan yine farklı branşlardan 209 atölye laboratuvar ve meslek dersi öğretmenin görüşleri araştırmanın örneklemi oluşturmaktadır. İlde mesleki ve teknik eğitim veren ancak özel sektör tarafından finanse edilen özel öğretim kurumlarında çalışan öğretmenler örneklemin dışında tutulmuştur. Nedeni, bu özel öğretim kurumlarının koşulları bakımından devlet okullarından farklı özelliklere sahip olmalarıdır. Katılımcı görüşleri, araştırma ölçeğindeki sorulara verilen yanıtlar ile sınırlı olup araştırmada elde edilen sonuçlar ise Kahramanmaraş ilinde mesleki ve teknik eğitim politikalarının ne derece etkili olduğu ve bu politikaların yerelde ihtiyaçlara cevap vermesi bakımından bir durum değerlendirmesini öğretmenlerin bakış açısıyla göstermektedir.

Araştırmanın veri kaynağını, bu çalışma kapsamında geliştirilen anket kullanılmak suretiyle katılımcı öğretmenlerin görüşleri oluşturmaktadır. Anketin hazırlanması aşamasından önce literatür taraması yapılmış, elde edilmek istenen bilgiler oluşturulmuş ve bu konuda uzman kişilerin görüşlerine başvurularak anket hazırlanmıştır. Anket uygulanmadan önce pilot olarak uygulanmış ve görülen eksiklikler giderildikten sonra internet ortamında uygulanmış ve veriler toplanmıştır. Verilerin toplanması aşamasında öğretmenlerin samimi bir şekilde ankete katılmaları ve anketin önemi ile ilgili okul yöneticileri ve alan şeflerine veya doğrudan öğretmenlerle iletişim kurularak gerekli açıklamalar yapılmıştır.

Anketin ilk bölümünde katılımcı öğretmenlerin demografik özellikleri ile ilgili 9 soru bulunmakta, ikinci bölümde ise alan atölye ve laboratuvar ortamı (mekânsal, fiziksel) 7 sorudan oluşmaktadır. Üçüncü ve son bölümde ise alanın makine ekipman ve malzeme koşulları ile ilgili olarak 13 soruya yer verilmiştir.

Anketin ikinci ve üçüncü kısmı için beşli Likert dereceleme ölçeği kullanılmış olup, her sorunun karşısına beş farklı ve her cevabın puan değeri olacak şekilde cevap seçeneği verilmiştir. Bu cevap seçenekleri aşağıdaki gibi derecelendirilmiştir:

1- “Kesinlikle Katılmıyorum”, 2- “Katılmıyorum”, 3- “Kısmen Katılıyorum”, 4- “Katılıyorum” 5-“Kesinlikle Katılıyorum” anlamına gelen derecelendirme ölçeği düzenlenmiştir.

Ayrıca anketin ikinci ve üçüncü bölümünde öğretmenlerin standart mimari yerleşim planları ve standart donatım listeleri hakkında bilgi sahi olma durumlarının ölçmek için “evet, bilgim var” ve “hayır bilgim yok” şeklinde cevap seçeneği olan iki soru yer almaktadır.

Çalışma grubuna internet ortamında uygulanan anket neticesinde 209 katılımcıya ait anket bilgileri kodlanmak suretiyle bilgisayara kaydedilmiştir. Elde edilen bu bilgilerin çözümlenmesi ve değerlendirilmesinde SPSS (Statistical Package For Social Sciences) istatistik programı kullanılmıştır. Verilerin analizinde bilimsel istatistiklerden frekans (N), yüzde (%), kullanılmıştır. İnternet ortamında uygulanan ankettan elde edilen verilerin kolay yorumlanabilmesi için veriler 1-5 aralığında Excel ortamında kodlanmış ve SPSS programına aktarılmıştır. Bu araştırma için geliştirilen ve internet ortamında katılımcılarla paylaşarak veri toplanan ölçeğe uygun bir şekilde elde edilen sonuçlar, tablolar ve grafiklerle ifade edilmiş, anlamlı bulunan veriler aşağıda bulgular bölümünde açıklanmış ve yorumlanmıştır.

5. BULGULAR

Kahramanmaraş ilinde mesleki ve teknik eğitim veren okul ve kurumlarda görev yapan atölye, laboratuvar ve meslek dersi öğretmenlerine uygulanan anket sonuçlarından elde edilen bulgular yer almaktadır. Bu bulgular, tablolar halinde düzenlenmiş olup, tabloların daha iyi anlaşılması için elde edilen veriler yorumlanmış ve tabloların alt bölümünde açıklanmıştır.

Tablo 5.1. Araştırmaya Katılan Öğretmenlerin Bazı Demografik Özellikleri

Değişken	Düzy	Frekans (N)	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	58	27,8
	Erkek	151	72,2
	Toplam	209	100,0
Yaş	26-30	20	9,57
	31-35	44	21,05
	36-40	50	23,92
	41-45	44	21,05
	46-50	30	14,35
	51-55	16	7,66
	56-62	5	2,39
	Toplam	209	100,0
Eğitim Durumu	Lisans	189	90,43
	Yüksek Lisans	19	9,09
	Doktora	1	0,48
	Toplam	209	100,0
Okul Türü	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	154	73,68
	Çok Programlı Anadolu Lisesi	22	10,53
	Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi	22	10,53
	Diğer	11	5,26
	Toplam	209	100,0
İlçe	Afşin	21	10,05
	Andırın	2	0,96
	Çağlayancerit	2	0,96
	Dulkadiroğlu	60	28,71
	Ekinözü	3	1,44
	Elbistan	22	10,53
	Göksun	11	5,26
	Nurhak	4	1,91
	Onikişubat	56	26,79
	Pazarcık	18	8,61
	Türkoğlu	10	4,78
	Toplam	209	100,0
Branş	Adalet	4	1,91
	Bilişim Teknolojileri	20	9,57
	Biyomedikal Cihaz Teknolojileri	1	0,48
	Büro Yönetimi	2	0,96
	Çocuk Gelişimi ve Eğitimi	12	5,74
	El Sanatları Teknolojisi	5	2,39
	Elektrik-Elektronik Teknolojisi	34	16,27
	Toplam	209	100,0

	Giyim Üretim Teknolojisi	12	5,74
	Grafik ve Fotoğraf	6	2,87
	Harita-Tapu-Kadastro	7	3,35
	Kimya Teknolojisi	2	0,96
	Makine Teknolojisi	19	9,09
	Metal Teknolojisi	16	7,66
	Mobilya ve İç Mekân Tasarımı	16	7,66
	Motorlu Araçlar Teknolojisi	5	2,39
	Muhasebe ve Finansman	21	10,05
	Sağlık/Sağlık Hizmetleri	5	2,39
	Tekstil Teknolojisi	4	1,91
	Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme	5	2,39
	Yiyecek İçecek Hizmetleri	1	0,96
	Diğer Alanlar	11	5,26
	Toplam	209	100,0
Kıdem	2-6	41	19,62
	7-11	51	24,40
	12-16	46	22,01
	17-21	22	10,53
	22-26	24	11,48
	27 ve Üstü	25	11,96
	Toplam	209	100,0
Alan Öğrenci Sayısı	0-100	99	47,37
	101-200	66	31,58
	201-300	16	7,66
	301-600	17	8,13
	601-1018	11	5,26
	Toplam	209	100,0

Tablo 5.1.'de araştırmaya katılan öğretmenlerin cinsiyet, yaş, eğitim durumu, çalıştığı okul türü, çalıştığı ilçe, branşı, kıdemi ve eğitim verdiği alandaki öğrenci sayısı ile ilgili verilere yer verilmiştir.

Tablo 5.1. incelendiğinde araştırmaya katılan öğretmenlerin %72,2' sinin (151 kişi) erkek öğretmenlerden, %27,8'inin (58 kişi) kadın öğretmenlerden oluştuğu ve katılımcı olarak ankete katıldıkları, görüşlerini paylaştıkları görülmüştür. Ayrıca öğretmenlerin tamamının 26 ile 62 yaş aralığında olduğu görülmektedir. %66,02'sinin 31 ile 45 yaş aralığında yoğunlaştığı anlaşılmaktadır. En fazla 36-40 yaş aralığında 50 öğretmen bulunduğu en az ise 56-62 yaş aralığında ise sadece 5 öğretmenin katılımcı olduğu göze çarpmaktadır.

Öğretmenlerin eğitim durumlarına bakıldığında; 189'unun (90,43) eğitim durumunun lisans, 19'unun (%9,09) yüksek lisans, 1'inin (%0,48) doktora olduğu görülmektedir. Bu verilere göre Kahramanmaraş'ta mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında görev yapan ve bu araştırmaya katılan öğretmenlerin akademik kariyer yapma oranlarının düşük olduğu değerlendirilmektedir.

Öğretmenlerin çalıştığı okul türü incelendiğinde 154 öğretmenin %73,68 ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinde, 22 öğretmenin %10,53 ile Çok Programlı Anadolu Liselerinde, 22 öğretmenin %10,53 Mesleki Eğitim Merkezlerinde ve 11 öğretmenin ise %5,26 oranıyla "Diğer" (Olgunlaşma Enstitüsü, Halk Eğitimi Merkezi, Güzel Sanatlar Lisesi, Spor Lisesi vb. mesleki eğitim veren) kurumlarda çalıştığı görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptığı ilçe bakımından Dulkadiroğlu (%28,71), Onikişubat (26,79), Elbistan (10,53), Afşin (10,05) ve Pazarcık (8,61) ilçelerinden öğretmenlerin daha fazla katılım sağladığı görülmektedir. İlçelerin nüfusları ve okul sayıları dikkate alındığında öğretmen katılım sayıları da nüfus ve okul sayılarına paralellik gösterdiğinden katılımcı sayısındaki bu dağılımın normal olduğu değerlendirilmektedir. Andırın, Çağlayancerit, Ekinözü ve Nurhak ilçelerinde mesleki ve teknik eğitim veren okullar içerisinde sadece Çok Programlı Anadolu Lisesi bulunması ve bu okullarda hem alan hem de öğretmen sayısının az olması nedeniyle katılımın düşük olduğu gözlenmektedir.

Öğretmenlerin branşlarına (alan) göre dağılımı incelendiğinde öğretmenlerin Elektrik- Elektronik, Muhasebe, Bilişim, Makine, Metal, Mobilya, Giyim ve Çocuk gelişimi branşlarından daha fazla katılım sağladığı görülmektedir. En fazla katılım 34 öğretmenle Elektrik- Elektronik Teknolojileri, en az katılım ise 1 öğretmen ile Biyomedikal Cihazları Teknolojileri alanından sağlanmıştır.

Öğretmenlerin mesleki kıdemine göre dağılımı incelendiğinde; çoğunluğunun görev süresinin (%66,03) 2 ile 16 yıl arasında olduğu görülmektedir. En kıdemli denebilecek, 27 yıl ve üstü görev yapan öğretmen sayısının ise 25 kişi ile %11,96 oranında olduğu görülmektedir. 2 ile 6 yıl arasında görev yapan ve genç sayılabilecek öğretmen oranı %19,62 iken 7 ile 21 yıl arasında görev yapan daha kıdemli öğretmenlerin oranının ise %56,94 olduğu görülmektedir.

Öğretmenlerin görev yaptıkları alanlardaki öğrenci sayıları incelendiğinde; en fazla 0- 200 (%78,95) arasında alanlarda öğrenci okuduğu görülmekle birlikte, bazı alanlarda öğrenci sayısının 1000'in üstünde olduğu da görülmektedir. Bazı mesleki ve teknik eğitim okulları özellikle bir alanda ön plana çıkmış veya ilk açıldıklarında bir alana yönelik olarak açılmışlardır. Örneğin: Şehit İdari Ateşe Galip Özmen Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, (eski adıyla Tekstil Meslek Lisesi) Tekstil Teknolojisi alanı öğrenci sayısı bakımından fazla öğrencisi olan bir okuldur. Diğer taraftan öğrenci sayısı ile ilgili uç (abartılı) verileri, katılımcıların ankete veri girişi sırasında sehven fazla rakam girmesi şeklinde değerlendirmek de mümkündür.

Aşağıda öğretmenlerin görev yaptıkları, uygulama eğitimi verdikleri ortamların yani atölye ve laboratuvarların fiziksel, mekânsal şartları ile ilgili memnuniyet düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin uygulama eğitimi verdikleri ortamların Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün yayınlamış olduğu standart mimari yerleşim planlarına uygunluğu, yeterli havalandırma, ısınma, ışık ile iş sağlığı ve güvenliği koşullarına sahip olma durumu bilgilerine ilişkin bulgular yer almıştır.

Tablo 5.2. Standart Mimari Yerleşim Planları Hakkında Öğretmenlerin Bilgi Durumları

Standart Mimari Yerleşim Planı Hakkında Bilgi Durumu	Frekans (N)	Yüzde (%)
Evet, Bilgim Var	145	69,4
Hayır, Bilgim Yok	64	30,6
Toplam	209	100,0

Tablo 5.2. Öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarla ilgili standart mimari yerleşim planları hakkında bilgi durumları incelendiğinde; %69,4'ünün bilgi sahibi olduğu görülmektedir. %30,6'sı Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğünün yayınlamış olduğu standart mimari yerleşim planları hakkında bilgi sahibi olmadıklarını belirtmişlerdir. Ankette soru ile birlikte standart mimari yerleşim planı linki paylaşılmış olup katılımcıların linkten erişerek mimari yerleşim planları ile ilgili inceleme yapabilmeleri sağlanmıştır.

Tablo 5.3. Alanların Standart Mimari Yerleşim Planına Uygunluğu

Alanların Standart Mimari Yerleşim Planına Uygunluğu	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	61	29,19
Katılmıyorum	61	29,19
Kısmen Katılıyorum	45	21,53
Katılıyorum	31	14,83
Kesinlikle Katılıyorum	11	5,26
Toplam	209	100,0

Tablo 5.3. Öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarla ilgili atölye ve laboratuvarların standart mimari yerleşim planlarına uygunluğu durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %58,38'inin atölye ve laboratuvarların standart mimari yerleşim planlarına uygun olmadıklarını düşündükleri görülmektedir. %21,53'ü kısmen uygun olduğunu düşünürken, %20,09'u ise atölye ve laboratuvarların mimari yerleşim planına uygun olduğunu düşünmektedirler.

Tablo 5.4. Atölye ve Laboratuvarların Yeterli Alana (metrekare) Sahip Olması Durumu

Atölye ve Laboratuvarların Yeterli Alana (metrekare) Sahip Olması	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	52	24,9

Katılmıyorum	66	31,6
Kısmen Katılıyorum	36	17,2
Katılıyorum	40	19,1
Kesinlikle Katılıyorum	15	7,2
Toplam	209	100,0

Tablo 5.4. Öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarla ilgili atölye ve laboratuvarların eğitim öğretim için yeterli alana (metrekare) sahip olması durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %56,5'inin atölye ve laboratuvarların, uygulama ortamlarının eğitim öğretim için yeterli alana sahip olma durumuna katılmadıkları; bunun yanı sıra %17,2'sinin kısmen katıldığı, %19,1'inin katıldığı, %7,2'sinin ise kesinlikle katılıyorum seçeneğini işaretledikleri görülmektedir.

Tablo 5.5. Atölye ve Laboratuvarların Yeterli Havalandırmaya Sahip Olması Durumu

Atölye ve Laboratuvarların Havalandırmaya Sahip Olması	Yeterli	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum		27	12,9
Katılmıyorum		30	14,4
Kısmen Katılıyorum		73	34,9
Katılıyorum		48	23,0
Kesinlikle Katılıyorum		31	14,8
Toplam		209	100,0

Tablo 5.5. Atölye ve laboratuvarların eğitim öğretim için yeterli havalandırmaya sahip olması durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %27,3'ünün atölye ve laboratuvarların, uygulama ortamlarının eğitim öğretim için yeterli havalandırmaya sahip olma durumuna katılmadıkları görülmektedir. Tablodan anlaşıacağı üzere öğretmenlerin %34,9'unun uygulama ortamlarının havalandırma durumu ile ilgili kısmen olumlu görüş bildirdikleri, %37,8'inin ise bu konuda olumsuz bir durum görmedikleri ve uygulama ortamlarının yeterli havalandırmaya sahip olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 5.6. Atölye ve Laboratuvarların Yeterli Isınma Ortamına Sahip Olması Durumu

Atölye ve Laboratuvarların Yeterli Isınma Ortamına Sahip Olması	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	28	13,4
Katılmıyorum	41	19,6
Kısmen Katılıyorum	63	30,1
Katılıyorum	50	23,9
Kesinlikle Katılıyorum	27	12,9
Toplam	209	100,0

Tablo 5.6. Atölye ve laboratuvarların eğitim öğretim için yeterli ısınma ortamına sahip olması durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %33'ünün atölye ve laboratuvarların, uygulama ortamlarının eğitim öğretim için yeterli ısınma ortamına sahip olma durumuna katılmadıkları, %30,1'inin ise kısmen katıldığı görülmektedir. Konu ile ilgili olarak tamamen olumlu görüş bildirenlerin oranının ise %36,9 olduğu anlaşılmaktadır.

Tablo 5.7. Atölye ve Laboratuvarların Yeterli Aydınlatma (ışık) Ortamına Sahip Olması Durumu

Atölye ve Laboratuvarların Yeterli Aydınlatma (ışık) Ortamına Sahip Olması	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	10	4,8
Katılmıyorum	25	12,0
Kısmen Katılıyorum	68	32,5
Katılıyorum	70	33,5
Kesinlikle Katılıyorum	36	17,2
Toplam	209	100,0

Tablo 5.7. Atölye ve laboratuvarların eğitim öğretim için yeterli aydınlatma (ışık) ortamına sahip olması” durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %16,8’inin atölye ve laboratuvarların, uygulama ortamlarının eğitim öğretim için yeterli aydınlatma ortamına sahip olma durumuna katılmadıkları, %32,5’inin ise kısmen katıldığı görülmektedir. Konu ile ilgili olarak tamamen olumlu görüş bildirenlerin oranının ise %50,7 olduğu ve konu ile ilgili uygulama ortamlarındaki aydınlatma konusunun yeterli olduğunu düşündükleri anlaşılmaktadır.

Tablo 5.8. Atölye ve Laboratuvarların Yeterli İş Sağlığı ve Güvenliği Koşullarına Sahip Olması Durumu

Atölye ve Laboratuvarların Yeterli İş Sağlığı ve Güvenliği Koşullarına Sahip Olması	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	29	13,9
Katılmıyorum	49	23,4
Kısmen Katılıyorum	54	25,8
Katılıyorum	63	30,1
Kesinlikle Katılıyorum	14	6,7
Toplam	209	100,0

Tablo 5.8. Atölye ve laboratuvarların yeterli iş sağlığı ve güvenliği koşullarına sahip olması durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %37,3’ünün atölye ve laboratuvarların, uygulama ortamlarının yeterli iş sağlığı ve güvenliği koşullarına sahip olma durumuna katılmadıkları, %25,8’inin ise kısmen katıldığı görülmektedir. Konu ile ilgili olarak tamamen olumlu görüş bildirenlerin oranının ise %36,8 olduğu anlaşılmaktadır.

Bu bölümde öğretmenlerin görev yaptıkları, alanlarında eğitim amacıyla kullandıkları makine, ekipman ve malzeme koşulları ile ilgili memnuniyet düzeyi tespit edilmeye çalışılmıştır.

Tablo 5.9. Standart Standart Donatım Listeleri Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu

Standart Standart Donatım Listeleri Hakkında Bilgi Sahibi Olma Durumu	Frekans (N)	Yüzde (%)
Evet, Bilgim Var	166	79,4
Hayır, Bilgim Yok	43	20,6
Toplam	209	100,0

Tablo 5.9. Standart donatım listeleri hakkında bilgi sahibi olma durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %79,4’ünün bilgi sahibi olduğu, %20,6’sının ise bilgilerinin olmadığını belirttikleri görülmektedir.

Tablo 5.10. Standart Donatımların Mevcut Olması Durumu

Standart Donatımların Mevcut Olması Durumu	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	31	14,8
Katılmıyorum	87	41,6
Kısmen Katılıyorum	52	24,9
Katılıyorum	33	15,8
Kesinlikle Katılıyorum	6	2,9
Toplam	209	100,0

Tablo 5.10. Standart donatımların mevcut olması durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %56,4’ünün atölye ve laboratuvarlarında, standart donatımların mevcut olması durumuna katılmadıkları, %24,9’unun ise kısmen katıldığı, %18,7’sinin ise memnuniyetini ifade ettikleri görülmektedir.

Tablo 5.11. Makine ve Ekipmanların Bakanlık (MEB) Ödeneği/Bütçesi ile Alınması Durumu

Makine ve Ekipmanların Bakanlık (MEB) Ödeneği/Bütçesi ile Alınması	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	4	1,9
Katılmıyorum	11	5,3
Kısmen Katılıyorum	36	17,2
Katılıyorum	72	34,4
Kesinlikle Katılıyorum	86	41,1
Toplam	209	100,0

Tablo 5.11. Makine ve ekipmanların bakanlık (MEB) ödeneği/bütçesi ile alınması durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %75,5'inin atölye ve laboratuvarlarında kullandıkları makine ve ekipmanların Millî Eğitim Bakanlığınca gönderilen ödenek ile temin edildiğine, alındığına katıldığı görülmektedir. %17,2'sinin ise kısmen katıldığı, yani bakanlık ödeneği dışında farklı finans kaynaklarınca donatımların temin edildiği yönünde görüş bildirdikleri değerlendirilmektedir.

Tablo 5.12. Makine ve Ekipmanların Okul Aile Birliği Bütçesi ile Edinilenlerin Mevcut Olması Durumu

Makine ve Ekipmanların Okul Aile Birliği Bütçesi ile Alınması	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	132	63,2
Katılmıyorum	38	18,2
Kısmen Katılıyorum	28	13,4
Katılıyorum	9	4,2
Kesinlikle Katılıyorum	2	1,0
Toplam	209	100,0

Tablo 5.12. Makine ve ekipmanlardan okul aile birliği bütçesi ile edinilenlerin bulunması durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %81,4'ünün atölye ve laboratuvarlarında kullandıkları makine ve ekipmanlardan okul aile birliği bütçesi ile edinilenlerin bulunduğu katılmadığı görülmektedir. Yani öğretmenlerin önemli bir çoğunluğu atölyelerin donatım bakımından geliştirilmesinde okul aile birliği bütçesinin ve imkânlarının kullanılmadığını düşündükleri değerlendirilmektedir.

Tablo 5.13. Makine ve Ekipmanların Özel Sektör Finansmanı- Hibesi ile Edinilmesi Durumu

Makine ve Ekipmanların Özel Sektör Finansmanı- Hibesi ile Edinilmesi Durumu	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	134	64,1
Katılmıyorum	36	17,2
Kısmen Katılıyorum	25	12,0
Katılıyorum	10	4,8
Kesinlikle Katılıyorum	4	1,9
Toplam	209	100,0

Tablo 5.13. Makine ve ekipmanların özel sektör finansmanı-hibesi ile edinilmesi durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %81,3'ünün atölye ve laboratuvarlarında kullandıkları makine ve ekipmanlardan özel sektör finansmanı- hibesi ile edinilenlerin mevcut olması durumuna katılmadığı görülmektedir. Bu veriden hareketle öğretmenlerin atölye ve laboratuvarların donatımı için özel sektörden yeterli desteği almadıklarını düşündükleri değerlendirilmektedir.

Tablo 5.14. Makine ve Ekipmanlardan Döner Sermaye Kâr Payı ile Satın Alınanların Bulunması Durumu

Makine ve Ekipmanlardan Döner Sermaye Kâr Payı ile Satın Alınanların Mevcut Olması	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	147	70,3
Katılmıyorum	33	15,8
Kısmen Katılıyorum	14	6,7
Katılıyorum	8	3,8
Kesinlikle Katılıyorum	7	3,3
Toplam	209	100,0

Tablo 5.14. Makine ve ekipmanlardan döner sermaye kâr payı ile satın alınanların bulunması durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %86,1'inin atölye ve laboratuvarlarında kullandıkları makine ve ekipmanlardan döner sermaye kâr payı ile edinilenlerin mevcut olması durumuna katılmadığı anlaşılmaktadır.

Tablo 5.15. Makine ve Ekipmanın Ömrünü Tamamlamış, Eskimiş Olması Durumu

Makine ve Ekipmanın Ömrünü Tamamlamış, Eskimiş Olması	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	20	9,6

Katılmıyorum	18	8,6
Kısmen Katılıyorum	56	26,8
Katılıyorum	83	39,7
Kesinlikle Katılıyorum	32	15,3
Toplam	209	100,0

Tablo 5.15. Öğretmenlerin alanlarında kullandıkları makine ve ekipmanın ömrünü tamamlamış, eskimiş olması durumu incelendiğinde; %55'inin atölye ve laboratuvarlarında kullandıkları makine ve ekipmanların ömrünü tamamlamış ve eskimiş olduğuna katıldıkları, %26,8'inin ise kısmen katıldığı görülmektedir. Öğretmenlerin %18,2'si ise kullandıkları makine ve ekipmanı eskimiş olarak değerlendirmemektedir.

Tablo 5.16. Makine ve Ekipmandan Son 3 Yıl İçinde Edinilenlerin Bulunması Durumu

Makine ve Ekipmandan Son 3 Yıl İçinde Edinilenlerin Bulunması	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	43	20,6
Katılmıyorum	97	46,4
Kısmen Katılıyorum	38	18,2
Katılıyorum	16	7,7
Kesinlikle Katılıyorum	15	7,2
Toplam	209	100,0

Tablo 5.16. Öğretmenlerin kullandıkları makine ve ekipmandan son 3 yıl içinde edinilenlerin olup olmadığı, yani yakın tarihli ve muhtemel daha yüksek teknolojiye sahip makine ve ekipmana sahip olması durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %67'sinin atölye ve laboratuvarlarında kullandıkları makine ve ekipmanlardan son 3 yıl içinde edinilen makine ve ekipmanın bulunması durumuna olumsuz görüş bildirdikleri görülmektedir.

Tablo 5.17. Arızalı Makine ve Ekipmanın Mevcut Olması Durumu

Arızalı Makine ve Ekipmanın Mevcut Olması	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	18	8,6
Katılmıyorum	21	10
Kısmen Katılıyorum	53	25,4
Katılıyorum	81	38,8
Kesinlikle Katılıyorum	36	17,2
Toplam	209	100,0

Tablo 5.17. Atölye ve laboratuvarlarda kullanılan makine ve ekipmandan arızalı olan ya da çalışır durumda olmayanların olup olmadığı durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %56'sının atölye ve laboratuvarlarında kullandıkları makine ve ekipmanlardan arızalı olanların bulunması durumuna katıldığı, bunun yanı sıra %25,4'ünün ise kısmen katıldığı görülmektedir. Bu veriden hareketle atölye ve laboratuvarlarda kullanılan makine ve ekipmanların günümüz teknolojinin gerisinde kaldığı değerlendirilmektedir.

Tablo 5.18. Döner Sermaye Kapsamında Aktif Olarak Ürünler Üretilmesi Durumu

Döner Sermaye Kapsamında Aktif Olarak Ürünler Üretilmesi	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	121	57,9
Katılmıyorum	27	12,9
Kısmen Katılıyorum	21	10,1
Katılıyorum	23	11,0
Kesinlikle Katılıyorum	17	8,1
Toplam	209	100,0

Tablo 5.18. Öğretmenlerin görev yaptıkları alanlarda döner sermaye kapsamında aktif olarak ürünlerin üretilmesi durumu incelendiğinde; %70,8'inin alanlarında döner sermaye kapsamında aktif olarak ürünler üretildiği ile ilgili görüşe katılmadığı, bunun yanı sıra %10,1'inin ise kısmen katıldığı, olumlu görüş bildirenlerin oranının ise %19,1 olduğu görülmektedir. Bu veriden anlaşıldığı üzere Kahramanmaraş'ta Mesleki ve teknik eğitim kurumlarında çoğunlukla döner sermaye faaliyetinin olmadığı veya aktif olarak atölyelerde ürünlerin üretilmediği sonucuna varılmaktadır.

Tablo 5.19. Makine ve Ekipmanların Öğretmenlerin Talebi Doğrultusunda Karşılanması Durumu

Makine ve Ekipmanların Öğretmenlerin Talebi Doğrultusunda Karşılanması	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	56	26,8
Katılmıyorum	76	36,4
Kısmen Katılıyorum	37	17,7
Katılıyorum	36	17,2
Kesinlikle Katılıyorum	4	1,9
Toplam	209	100,0

Tablo 5.19. Makine ve ekipmanların öğretmenlerin talebi doğrultusunda karşılanması, öğretmenlerin makine ve ekipmanların edinilmesinde talep ve tercihlerinin üst yöneticiler tarafından dikkate alınıp alınmaması durumu incelendiğinde; öğretmenlerin %63,2'sinin edinilecek makine ve ekipmanların talepleri doğrultusunda karşılandığı ile ilgili görüşe katılmadığı, %17,7' sinin ise kısmen katıldığı, olumlu görüş bildirenlerin oranının ise %19,1 olduğu görülmektedir. Bu veriden anlaşıldığı üzere makine ve ekipmanların çoğunlukla öğretmenlerin talebi doğrultusunda karşılanmadığı sonucu ortaya çıkmaktadır.

Tablo 5.20. Temrinlik Malzemenin Yeterliliği Durumu

Temrinlik Malzemenin Yeterliliği	Frekans (N)	Yüzde (%)
Kesinlikle Katılmıyorum	66	31,6
Katılmıyorum	63	30,1
Kısmen Katılıyorum	54	25,8
Katılıyorum	21	10,1
Kesinlikle Katılıyorum	5	2,4
Toplam	209	100,0

Tablo 5.20. Öğretmenlerin eğitim öğretim için kullandıkları temrinlik malzemenin yeterlilik durumu incelendiğinde; %61,7'sinin temrinlik malzemenin yeterlilik durumundan memnun olmadıkları, %25,8'inin kısmen memnun olduğu, %12,5' inin ise tamamen olumlu görüş bildirdikleri görülmektedir. Bu veriden anlaşıldığı üzere atölye ve laboratuvarlarda öğrencilerin öğrenmesi için uygulama yapmak üzere kullanılan ve temrinlik olarak ifade edilen malzemelerin öğretmenlerin çoğunluğu tarafından yeterli düzeyde görülmediği sonucuna varılmaktadır.

6. SONUÇ

Konu ile ilgili ortaya çıkan bulgular değerlendirildiğinde çağdaş ülkelerde olduğu gibi Türkiye'de de mesleki ve teknik eğitim konusunun Cumhuriyetin ilk yıllarından itibaren günümüze dek önemsendiği bu konuda ciddi bir çabanın sarf edildiği görülmektedir. Mesleki ve teknik eğitim politikaları incelendiğinde gerek hükümet programlarında, kalkınma planlarında, Milli Eğitim Şuralarında ve gerekse 2023 eğitim vizyon belgesinde mesleki ve teknik eğitimin genişçe yer aldığı, hedefler ve politikalar belirlendiği anlaşılmaktadır. Bu konuda önemli mesafe kat edilmesine rağmen Türkiye'de mesleki ve teknik eğitimin istenen seviyede olmadığı, çözüm üretmek için sürekli bir arayış içinde olduğu değerlendirilmektedir. Son yıllardaki politikalarla bakıldığında “mesleki ve teknik eğitime atfedilen değerin, itibarının artırılması” (MEB, 2018: 112) şeklinde belirlenen hedefin aslında henüz mesleki ve teknik eğitime hak edilen değerin verilmediğinin bir göstergesi olarak düşünülmelidir. Bu bağlamda Türkiye'nin mesleki ve teknik eğitim konusunda genel olarak tespit edilen sorunlara yerinde ve hızlı çözümler üretmesi kaçınılmaz bir durum olarak karşımıza çıkmaktadır.

Mesleki ve teknik eğitimde uygulama ortamları olan atölye ve laboratuvarların modernizasyonu konusu araştırmamız özelinde ele alındığında; mesleki ve teknik eğitim politikalarında geliştirilmesi gereken bir alan olarak göze çarpmaktadır. Konu ile ilgili olarak 11. Kalkınma Planında, 20. Milli Eğitim Şurasında hedeflerin konulduğunu ve kararların alındığını görmek mümkündür.

Kahramanmaraş ilinde mesleki ve teknik eğitim değerlendirildiğinde; mesleki ve teknik eğitimde öğrenim gören öğrenci sayısında son yıllarda bir azalma olduğu görülmektedir. İlde sadece 8 okul ve kurumda döner sermaye faaliyeti yapıldığı, döner sermaye gelirleri bakımından Kahramanmaraş'ın iller arasında 40. sırada olduğu sonucuna ulaşılmıştır (MEB, 2018: 42). Bu veriler dikkate alındığında mesleki ve teknik eğitimin kalitesi noktasında Kahramanmaraş'ın istenilen durumda olduğunu değerlendirmek mümkün görülmemektedir.

Kahramanmaraş örnekleminde atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin görüşlerine başvurulmuş ve okullarda alan atölye ve laboratuvar ortamları ile makine, ekipman ve malzeme durumları hakkında bulgular elde edilmiştir. Bu bulgulara bakıldığında;

Öğretmenler, görev yaptığı alanların standart mimari yerleşim planına uygun fiziki ortama sahip olmadıklarını düşünmektedirler. Ayrıca standart donatımların mevcut olmadığını, mevcut donatımların ise teknolojiye uygun, güncel makine ve ekipmanlar olmadığını, eskimiş, ömrünü tamamlamış veya arızalı olduklarını; makine ve ekipmanların talepleri doğrultusunda temin edilmediğini, makine ve ekipmanın temin edilmesi noktasında sektörün ve okul aile birliğinin desteğinin sağlanmadığını, donatımların bakanlık bütçesi ile temin edildiğini düşünmektedirler. Kullandıkları temrinlik malzemenin yetersiz olduğunu, aktif olarak döner sermaye çalışması yapılmadığını ve ürünler üretilmediğini, döner sermaye kâr payı ile alınan makine ve ekipman bulunmadığını değerlendirmektedirler.

Kahramanmaraş ilinde güçlü sektörler için Tematik Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerinin açılmadığı, bu okulların özellikle tekstil, dondurma, altın işlemeciliği gibi sektörlerde açılmasının sektörün gelişmesi ve geleceği için ihtiyaç olduğu düşünülmektedir.

Kahramanmaraş ilinde mesleki ve teknik eğitimle ilgili olarak değerlendirilen ve sorun olarak görülen durumlar için aşağıda öneriler getirilmiştir.

1. Kahramanmaraş ilinde mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarında standart mimari yerleşim planlarına uygun olmayan atölye ve laboratuvarların tespit edilerek yeni atölye ve laboratuvarların yatırım programlarına alınması ve inşa edilmesi gerektiği önerilmektedir.
2. Atölye ve laboratuvarların fiziki mekân, donatım ve malzeme ihtiyaçlarının giderilmesinde özel sektör ile iş birliği yapılması ve kaynak sağlanmasının sorunun çözümüne katkı sunacağı değerlendirilmektedir.
3. Atölye ve laboratuvarların fiziki mekân, donatım ve malzeme ihtiyaçlarının karşılanmasında, ulusal ve uluslararası çeşitli hibe projelerinin okullar tarafından zaman zaman bir kaynak olarak kullanıldığı ve bazı okulların bu finansmandan faydalanarak okullarının donatımlarını geliştirdikleri bilinmektedir. Burada Kahramanmaraş'ın yer aldığı özellikle bölgesel kalkınma ajansı olan Doğu Akdeniz Kalkınma Ajansı'nın (DOĞAKA) mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumlarına yönelik daha fazla bütçeli hibe programları yapması ve okulların bu bütçeden ihtiyaçlarına göre faydalanmalarının teşvik edilmesi önerilmektedir (DOĞAKA, 2014, 86).
4. Büyükşehir ve ilçe belediyelerine, mesleki ve teknik eğitim okullarına hizmet ve kaynak sağlamada aktif görevler verilmesi okulların imkânlarını geliştirecek sorunların azaltılmasında yerel imkânlar kullanılmış olacak, daha hızlı ve yerinde sonuçlar elde edilebilecektir.
5. Okullarda döner sermaye faaliyetlerinin yerel imkânlarla desteklenmesi, döner sermayesi aktif olan okul sayısının artırılması ve özellikle merkez ilçede olmayan okullara da döner sermaye kapsamında iş yaptırılması, sipariş verilmesi okulların üretime katılmasının teşvik edilmesi, desteklenmesinin Kahramanmaraş'ta mesleki ve teknik eğitimin kalitesine önemli katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu kapsamda ildeki kamu kurumlarının mal ve hizmet alımlarında okulların döner sermayelerinden tedarik etmelerinin sağlanması faydalı olacaktır.
6. Okullarda ihtiyaç olarak görülen donatım, makine ve ekipman ile malzemelerin üst yöneticiler tarafından değil, işin mutfağında bulunan atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin talepleri doğrultusunda karşılanması, kaynakların doğru ve yerinde kullanılması ile öğretmenlerin moral ve motivasyonu açısından önemli olarak değerlendirilmektedir.
7. Yeterli donatıma sahip okulların alanlarında bulunan makine ve ekipmanların, bu alanda ihtiyacı olan okullar tarafından kullanılabilmesi için gerekli alt yapının oluşturulması kamu kaynağından daha fazla yararlanılmasına ve tasarruf edilmesine olanak sağlayacaktır.
8. Okullarda öğrencilerin uygulama yapmalarına imkân sağlayan temrinlik malzeme ihtiyacının giderilmesi için bakanlık ödeneğinin yanı sıra yerel imkânlarla ve sektör desteği sağlanarak çözüm üretilmesi ve/veya belediye bütçelerinden pay ayrılması önerilmektedir.
9. Kahramanmaraş ilinin ekonomisine önemli katkı sağlayan sektörlerine nitelikli işgücü kazandırmak amacıyla Tematik Mesleki ve Teknik Anadolu Liseleri açılması, bu okullardan mezun olanların sektörde istihdam edilmeleri için de gerekli çalışmaların yapılması önerilmektedir.

10. Kahramanmaraş ilinde mesleki ve teknik eğitim veren okul ve kurumlarında görev yapan atölye, laboratuvar, meslek dersi öğretmenlerinin akademik kariyer yapma noktasında il milli eğitim müdürlüğü ve üniversite işbirliği ile teşvik edilmeleri önerilmektedir. Bu anlamda Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü ile Sütçü İmam Üniversitesi işbirliği yapılması, atölye ve laboratuvar öğretmenlerinin yüksek lisans eğitimi almaları için gerekli koşulların oluşturulmasının faydalı olacağı değerlendirilmektedir.

KAYNAKÇA

- Adem, M., (1997). Ulusal Eğitim Politikamız Nasıl Olmalıdır?, *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 1,51-65.
- Alkan, C; Doğan, H; Sezgin, İ., (1996). *Mesleki ve Teknik Eğitimin Esasları*, Gazi Büro Kitapevi.
- Çakmak, Ö., (2008). Eğitimin Ekonomiye ve Kalkınmaya Etkisi, *D.Ü.Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11,33-41.
- Kahramanmaraş İl Milli Eğitim Müdürlüğü, *Strateji Geliştirme Hizmetleri Birimi 2020 2021 İl Geneli İstatistik Bilgiler*, https://kmaras.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_11/05093434_20202021_il_geneli.pdf, (04.05.2022).
- Mesleki ve Teknik Eğitimi Uygulama ve Araştırma Merkezi (MESTEM), *Mesleki ve Teknik Eğitimin Durumu*, <https://mestem.subu.edu.tr/page/mesleki-ve-teknik-egitimin-durumu>, (10.05.2022).
- MEB- Mesleki Açık Öğretim Lisesi, *Okulumuz*, <https://maol.meb.gov.tr>, (10.05.2022).
- MEB- Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, *Atölye ve Laboratuvarların Standart Mimari Yerleşim Planları ve İhtiyaç Analizleri*, <https://mtegm.meb.gov.tr/TR/mimari/index.html> (17.03.2022).
- MEB- Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü, *Standart Donatım Listeleri*, <https://mtegm.meb.gov.tr/TR/standartdonatim/index.php> (17.03.2022).
- MEB- Strateji Geliştirme Başkanlığı, *Millî Eğitim İstatistikleri, Örgün Eğitim, 2020/21*, https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2021_09/10141326_meb_istatistikleri_organ_egitim_2020_2021.pdf (14.03.2022)
- MEB, (1997). *Atölye, Laboratuvar ve Meslek Dersi Öğretmenleri İçin Rehber Kitabı*, s. 405.
- MEB, (2006). *Mesleki ve Teknik Eğitim Merkezi (METEM) Olarak Yapılandırılan Ortaöğretim Kurumlarının Değerlendirilmesi Araştırması*, s. 322.
- MEB, (2013). *Türkiye'deki Meslekî ve Teknik Eğitimin Kalitesinin Geliştirilmesi ve Arttırılması, Kalite Geliştirme Stratejisi ve Eylem Planı*, s. 70.
- MEB, (2014). *Türkiye Mesleki ve Teknik Eğitim Strateji Belgesi ve Eylem Planı, 2014-2018*, s. 78.
- MEB, (2018). *Güçlü Yarınlar İçin 2023 Eğitim Vizyonu*, Ankara, s. 139.

MEB, (2018). *Türkiye’de Mesleki ve Teknik Eğitimin Görünümü*, Ankara, s. 139.

MEB, *Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları*, 14.03.2022, <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>

Neziroğlu, İ., Yılmaz, T. (2013). *Hükümetler, Programları ve Genel Kurul Görüşmeleri, Türkiye Büyük Millet Meclisi Yayınları, 10 Cilt*.

Özyılmaz, S., (2009). *Meslek Liselerinde Atölyelerin (Uygulama Ortamlarının) Etkin Kullanılabilirliği ve Öğrenme Üzerindeki Rolü*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü.

Resmî Gazete, 07.09.2014, sayı: 29112, <https://www.resmigazete.gov.tr>

Samancıoğlu, M., (2011). *Mesleki ve Teknik Eğitim Kurumlarında Teknoloji Entegrasyonunun Değerlendirilmesi*, Yayınlanmış Doktora Tezi, Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.

Sezgin, İ. (1982). “*Mesleki Eğitimin Kapsam Gelişimi*”, *Türkiye’de Meslek Eğitimi ve Sorunları*, Şafak Matbaası.

Şahinkesen, A., (1992). Eğitimde İkili Sistem, *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 2:25, 687-701.

TÜSİAD, (2020). *Mesleki ve Teknik Liselerde Sanayi 4.0 İçin Stem Eğitimi*, s. 144.

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, (2019). *2019 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı*, https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2022/07/2019_Yili_Cumhurbaskanligi_Yillik_Programi.pdf , (19.05.2022).

Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı, (2021). *2021 Yılı Cumhurbaşkanlığı Yıllık Programı*, https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2022/07/2021_Yili_Cumhurbaskanligi_Yillik_Programi.pdf , (19.05.2022).

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında Yer Alan Dijital Yetkinlik Kapsamında Hazırlanan Lisansüstü Tezlerin İncelenmesi

Examination of Graduate Theses Prepared within the Scope of Digital Competence in the Social Studies Curriculum

Mehmet Akif KARALI

Dr. Marmara Üniversitesi

mehmetkarali@marun.edu.tr

<https://orcid.org/0000-0002-9816-2520>

MakaleBaşvuruTarihi / Received: 15.09.2022

Makale Kabul Tarihi / Accepted: 30.12.2022

MakaleTürü / Article Type: AraştırmaMakalesi

Işıl AKINCI

Kamu Yönetimi Uzmanı, Okul Müdürü Yardımcısı, Şehit Erdoğan Türkel İlkokulu

canisil@hotmail.com

<https://orcid.org/0000-0002-1979-1071>

ÖZET

AnahtarKelimeler

Sosyal Bilgiler

Dijital Yetkinlik

Lisansüstü Tezler

Bu araştırma ortaokul Sosyal bilgiler öğretim programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin belirlediği 8 anahtar yetkinlik arasında yer alan Dijital Yetkinlik kapsamında lisansüstü tezlerin incelenmesi amacıyla hazırlanmıştır. Araştırma temel bir nitel çalışmadır. Araştırmada Dijital yetkinlik kapsamında hazırlanan lisansüstü tezler Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan eserler arasından doküman incelemesi yoluyla elde edilmiştir. İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının sayısı, hangi üniversite bünyesinde hazırlandığı, anabilim dalı ve tez çalışmalarında kullanılan yöntem karşılaştırmalı bir şekilde incelenmiştir. Araştırmanın amacına uygun olarak incelenen lisansüstü tezlerin 16 tanesinin dijital yetkinlik kapsamında hazırlandığı tespit edilmiştir. Bu tezlerin 12 tanesinin yüksek lisans tez çalışması olduğu 4 tanesinin de doktora tez çalışması olarak hazırlandığı tespit edilmiştir. Hazırlanan lisansüstü tez çalışmalarının 12 tanesinin eğitim ve öğretim konusunda, 1 tanesinin coğrafya, 1 tanesinin iletişim bilimleri, 1 tanesinin gazetecilik ve 1 tanesinin de mühendislik bilimleri konularında oldukları tespit edilmiştir. İncelenen lisansüstü tez çalışmalarında 3 tanesinin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde 2 tanesinin Marmara Üniversitesinde ve diğerlerinin birer tane olarak Bahçeşehir Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi Mersin Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi bünyesinde hazırlandığı görülmüştür. Dijital yetkinlik kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazetecilik Ana Bilim Dalı, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, İletişim Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Bilgi Teknolojileri Ana Bilim Dalı, Mühendislik Yönetimi Ana Bilim Dalı ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalında hazırlandığı tespit edilmiştir. İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının 9 tanesinde nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, 5 tanesinde nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve 1 tanesinde de çoklu/karma araştırma yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezler arasında 1 tezin içeriğinde araştırma yöntemi ile ilgili herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Araştırma sonunda Sosyal bilgiler öğretim programında yeralan Dijital yetkinlik kapsamında lisansüstü tez çalışmalarının 2019 ile 2022 yılları arasında hazırlandığı görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle Diital yetkinliğe yönelik lisansüstü tez çalışmalarının güncel bir konu olarak nitelendirilebileceği ve ilerleyen yıllarda yapılacak çalışmalar ile giderek derinlemesine incelenebileceği söylenebilir.

ABSTRACT**Keywords:**

Social studies

Digital Competence

Graduate Theses

This research has been prepared in order to examine the postgraduate theses within the scope of Digital Competence, which is among the 8 key competencies determined by the Turkish Competences Framework in the secondary school Social Studies curriculum. The research is a basic qualitative study. In the research, the postgraduate theses prepared within the scope of digital competence were obtained through document analysis among the works in the National Thesis Center. The number of the postgraduate thesis studies examined, the university in which they were prepared, the method used in the department and the thesis studies were examined in a comparative way. It was determined that 16 of the postgraduate theses examined in accordance with the purpose of the research were prepared within the scope of digital competence. It has been determined that 12 of these theses were prepared as master thesis studies and 4 of them were prepared as doctoral thesis studies. It has been determined that 12 of the prepared postgraduate thesis studies were on education and training, 1 on geography, 1 on communication sciences, 1 on journalism and 1 on engineering sciences. In the postgraduate thesis studies examined, it was observed that 3 of them were prepared at Çanakkale Onsekiz Mart University and 2 of them were prepared at Marmara University. It was seen that other theses were prepared at Bahçeşehir University, Gazi University, Yeditepe University, Niğde Ömer Halisdemir University, Adıyaman University, Trabzon University Mersin University, Yıldız Technical University, Mardin Artuklu University, İstanbul Bilgi University, Muğla Sıtkı Koçman University. It has been determined that it was prepared in the Department of Turkish and Social Sciences Education, Department of Journalism, Department of Mathematics and Science Education, Department of Communication, Department of Educational Sciences, Department of Basic Education, Department of Information Technologies, Department of Engineering Management and the Department of Computer Education and Instructional Technologies. It was determined that qualitative research methods were used in 9 of the postgraduate thesis studies, quantitative research methods were used in 5 of them, and multiple/mixed research methods were used in 1 of them. Among the postgraduate theses examined within the scope of the research, no data on the research method could be found in the content of 1 thesis. At the end of the research, it was seen that the postgraduate thesis studies were prepared between 2019 and 2022 within the scope of Digital competence in the Social Studies curriculum. Based on this result, it can be said that postgraduate thesis studies on digital competence can be considered as a current topic and can be examined in depth with studies to be done in the coming years.

1. GİRİŞ

Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmeler insanların günlük yaşamında oldukça etkili olmaya devam etmektedir. Teknolojinin ortaya çıkardığı yeni gelişmelerin etkisiyle insanoğlu farklı araç ve gereçleri günlük yaşamında kullanmaya başlamış ve bu kullanım artarak devam etmiştir. Teknolojinin insanlara sunduğu konforlu yaşam ve bilgiye daha hızlı erişim imkânı teknolojik araçların insanların gündelik ihtiyaçlarını karşılamalarında ayrılmaz birer parça haline gelmiştir.

Teknolojinin sunduğu imkânlardan yararlanmak amacıyla ortaya çıkan yeni araç gereçlerin kullanımında bilinç düzeyinin oldukça önemli bir konu olduğu söylenebilir. İnternetin giderek yaygınlaşmasıyla beraber bilgiye erişim hızının giderek artması, internet ortamlarında mevcut olan bilgilerin doğruluğunun ve kabul edilebilirliğinin kontrol edilmeden insanlar tarafından sahiplenilmesi birtakım problemlerin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bilgi ve iletişim teknolojilerinde yaşanan önemli gelişmeler insanoğlunun bu alandaki yeterliliklere sahip olma gereksinimini ortaya çıkarmıştır. Bireyler artık sadece bilgi tüketicisi olmak yerine aynı zamanda bilgiyi üretebilen, bilginin kullanımında bilinçli hareket edebilen dijital yetkinliğe sahip olmak zorundadır (Akkoyunlu ve Soylu, 2010).

Teknolojik yaşamda meydana gelen hızlı gelişmelerin doğrultusunda teknoloji alanındaki yeterliliklerin ifade edilmesinde kullanılabilecek kavramların sayısında bir artışın meydana gelmesine neden olmuştur. Bu alanda ortaya çıkan kavramların açıklanmasında ilgili alanyazında birçok çalışma yapıldığı görülmektedir. 1990-2014 yılları arasında teknolojik alanda dijital yetkinliğe yönelik terimsel açıklamaların incelendiği bir çalışmada dijital yetkinliğin birçok farklı alandan etkilenecek üretilen çok boyutlu kavram olarak nitelendirilebileceği ifade edilmektedir (Oliveira, Marques Molias & Esteve-Mon, 2015). Eğitim öğretim faaliyetlerinde dijital yetkinlik kavramına yönelik yapılan bir çalışmada kavramın teknolojinin iş yaşamında ve gündelik yaşamda bilinçli olarak kullanılabilmesi ve değerlendirilebilmesi anlamlarına geldiği ortaya konulmuştur (Ilomäki, Paavola, Kantosalo & Lakkala, 2016).

Uluslararası alanda kullanımı giderek yaygınlaşan dijital yetkinlik kavramının ülkemizde son yıllarda fazlaca konuşulmaya başlandığı ifade edilebilir. Türkiye’de Avrupa Yeterlilikler Çerçevesine uygun olarak hazırlanan ve 2016 yılı itibariyle uygulamaya konulan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında 8 anahtar yetkinlik yer almaktadır. Dijital yetkinlik bu anahtar yetkinlikler arasında yer alan önemli bir yetkinlik olarak ifade edilebilir (OECD, 2011).

Diital yetkinlik günlük yaşamda bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilinçli olarak kullanılması şeklinde ifade edilebilir. Bilgi üretimi, bilginin muhafaza edilmesi, bilgiye ulaşma ve kullanabilme noktasında bilgisayar ve diğer teknolojik araçlardan ağ bağlantıları yardımıyla internete erişim sağlanarak kullanılması dijital yetkinlik kapsamına giren konular arasında yer almaktadır. Herhangi bir konu hakkında internet ortamından yararlanarak yapılan araştırmalarda elde edilen bilgilerin eleştirel bir bakış açısıyla sistematik olarak kullanılması bireylerin diital yetkinliklerinin önemli ölçütleri arasında gösterilebilir. Ayrıca gerçeği sanaldan ayırt edebilmek, karşılaşılan karmaşık bilgileri çözümleyerek anlayabilmek ve internetin kullanılarak bir konu hakkında bilgi servislere erişim sağlayabilmek dijital yetkinlik kapsamında ele alınabilir (Güneş, 2022).

Ülkemizde insanların toplumsal yaşamda veya uluslararası alanda ihtiyaç duyabileceği yetkinlikler Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında öğretim programlarında yer almaya başlamıştır. Devletlerin uluslararası alanda çağdaş gelişmeleri yakından takip ederek vatandaşlarını bu gelişmeler doğrultusunda donanımlı bir şekilde toplumsal yaşama dâhil etmesinde en önemli etken eğitim süreci olarak ifade edilmektedir. Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde yer alan ve okullarda okutulacak derslerin öğretim programlarına dahil edilen yetkinlikler arasında diital yetkinlik öğrenciler tarafından içselleştirilerek teknolojik araçların ve bilgiye erişimin bilinçli bir şekilde sağlanmasında önemlidir (OECD, 2011; TTKB, 2017).

Sosyal bilgiler, ortaokullarda okutulan bir ders olarak karşımıza çıkmaktadır. 2018 yılında hazırlanan Sosyal bilgiler dersi öğretim programında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi kapsamında; *“anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade ile dijital yetkinlik”* yetkinlikleri yer almaktadır. Öğretim programı kapsamında yer alan tüm yetkinliklerin açıklaması yapılmıştır. Yapılan açıklamalar arasında günlük yaşamda, iş yaşamında ve iletişim konularında bilgi ve iletişim teknolojilerinin bilinçli kullanımı dijital yetkinlik olarak ifade edilmektedir (MEB, 2018).

Son yıllarda kullanımı giderek artan dijital yetkinlik kavramına yönelik yapılan çalışmalar arasında lisansüstü tezlerin ortaya konulması kavramın daha derinlenmesine incelenerek açıklanmasında önemlidir. Eğitim ve öğretim faaliyetleri kapsamında hazırlanan öğretim programlarında yer alan dijital yetkinliğe yönelik lisansüstü

eserlerin niceliği, kapsamı, kavramsal tanımlamaları ve farklı bakış açılarından ele alınması gibi konularda mevcut durumun ortaya konulması ilerleyen yıllarda hazırlanacak tez çalışmaları için yol gösterici olabilir.

Dijital yetkinlik kapsamında ilgili alan yazın incelendiğinde çalışmaların daha çok öğretmen ve öğretmen adaylarının dijital yetkinlik düzeylerinin incelenmesi üzerine gerçekleştirildiği görülmektedir. Bu kapsamda Şad ve Nalçacı (2015) yaptıkları çalışmalarında dijital yetkinlik kapsamında öğretmen adaylarının bilgi ve iletişim teknolojilerinin yeterli düzeyde olduğunu tespit etmişlerdir. Diğer bir çalışmada Özerbaş ve Kuralbayeva (2018) öğretmen adaylarının internet kullanma sürelerinin dijital yetkinliklerini olumlu şekilde etkiledikleri sonucuna ulaşmışlardır. Çetin (2016) Fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini tespit etmeyi amaçladığı çalışmada katılımcıların dijital yetkinlik düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşmıştır. Yaman (2019) Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital yetkinlik düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemiş ve çalışmada öğretmen adaylarının yaş, cinsiyet, mezun oldukları lise ve aile durumu değişkenlerine göre dijital okuryazarlık düzeylerinde herhangi bir anlamlı farklılığın ortaya çıkmadığı sonucunu tespit etmiştir. Aynı çalışmada Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık etkinliklerine katılma durumları, bilgisayar sahibi olma durumu, internet kullanımı değişkenlerine göre dijital okuryazarlık düzeylerinin anlamlı şekilde farklılaştığını ortaya koymuştur. Yontar (2019) çalışmada sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre bir farklılaşma göstermediğini tespit etmiştir. Üstündağ, Bahçivan ve Güneş (2017) yaptıkları çalışmada Fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerini incelemişlerdir. Çalışmada Fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlıklarının iyi düzeyde oldukları sonucuna ulaşılmıştır. Kozan ve Özek (2019) ise yaptıkları çalışmada bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin adayların bir günde kullandıkları internet sürelerine göre herhangi bir anlamlı farklılık göstermediğini tespit etmişlerdir.

Dijital yetkinlik kapsamında ilgili literatürde incelenen çalışmaların öğretmen ve öğretmen adaylarına yönelik düzey belirleme ve farklı değişkenler açısından ele alınması şeklinde çalışma konusu olduğu görülmektedir. Bu kapsamda hazırlanan lisansüstü tezlerin incelenmesine yönelik herhangi bir çalışmanın olmaması ilgili literatürdeki boşluğu ifade edebilir. Çalışma kapsamında ilgili literatürde yer alan bu boşluğun giderilmesi hedeflenmektedir. Bu kapsamda araştırmanın temel problemi; Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan dijital yetkinlik kapsamında hazırlanan lisansüstü tezler nelerdir? şeklinde ifade edilebilir.

1.1. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan dijital yetkinlik kapsamında hazırlanan lisansüstü eserleri ortaya koymaktır. Araştırmanın amacı doğrultusunda Ulusal Tez Merkezinde yer alan dijital yetkinlik kapsamında hazırlanan lisansüstü tezlerin;

- ✓ sayısı,
- ✓ hangi üniversiteler bünyesinde hazırlandığı,
- ✓ hangi anabilim dallarında hazırlandığı,
- ✓ lisansüstü tezlerde hangi araştırma yöntemlerinin kullanıldığı incelenmiştir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın bu bölümünde; çalışmanın modeli, verilerin toplanması ve verilerin analiz edilme süreci başlıklar halinde sunulmuştur.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi kullanılmıştır. Nitel araştırmalar bir konu veya bir durum hakkında derinlemesine inceleme olanağı sunmaktadır (Karasar, 2012). Araştırmalarda temel amaç doğrultusunda belirlenen konu hakkındaki bilgileri kapsayan yazılı materyallerin incemesi olarak ifade edilen doküman analizi; ihtiyaç duyulan verilere ulaşma, ulaşılan dokümanların gerçekliğini kontrol etme, verileri anlaşılabilir hale getirme, analiz etme ve verilerin kullanılması şeklinde 5 aşamada gerçekleşmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda araştırmanın amacına uygun olarak ihtiyaç duyulan dokümanlara araştırmacılar tarafından ulaşılmıştır.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırma kapsamında belirlenen temel hedefe uygun olarak Yüksek Öğretim Kurulu (YÖK)'nin Ulusal Tez Merkezi veri tabanında erişime açık özet bölümünde dijital yetkinlik kavramının yer aldığı 16 lisansüstü tez

çalışmaya dahil edilmiştir. İncelenen lisansüstü tezlerde dijital yetkinlik kavramının dahil olması dışında herhangi bir sınırlama olmaksızın araştırmanın verileri kapsamında toplanması gerçekleştirilmiştir.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmada verilerin analizinde betimsel analiz tekniği kullanılmıştır. Betimsel analiz, araştırmalarda çeşitli yollarla toplanan verilerin daha önceden araştırmacılar tarafından belirlenen temalar kapsamında özetlenerek yorumlanması şeklinde ifade edilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Bu kapsamda araştırmanın amacına uygun olarak incelenen lisansüstü tezlerin; sayısı, hazırlandığı üniversiteler ve anabilim dalları ile lisansüstü tezlerde kullanılan araştırma yöntemleri temaları önceden araştırmacılar tarafından oluşturularak verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

3. BULGULAR

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen verilerden ortaya çıkarılan bulgular; sayı bakımından, hazırlandığı üniversiteler ve anabilim dalları bakımından ve kullanılan araştırma yöntemleri başlıkları altında ele alınmıştır.

3.1. Dijital Yetkinlik Kapsamında İncelenen Lisansüstü Eserlere Ait Sayısal Bulgular

Araştırma kapsamında Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan dijital yetkinlik kapsamında hazırlanan lisansüstü tezlerin sayısal incelemelerine ait bulgular Tablo 3.1’de yer almaktadır.

Tablo 3.1. Lisansüstü Eserler Ait Sayısal Bulgular

İncelenen Lisansüstü Eserler	Yıl	Sayısal Değer
Coğrafya öğretmenlerinin Endüstri 4.0 bilgi düzeyleri ile dijital yetkinlik seviyelerinin belirlenmesi	2022	1
Dijital yetkinlikler bütünü olarak dijital okuryazarlık: Ölçek geliştirme çalışması	2020	2
Fen bilimlerinde akademik başarının, internet kullanımının, bağımlılığının ve sanal ortam yalnızlık düzey ilişkilerinin belirlenmesi	2020	3
Katılımcı kültürde dijital yetkinlikleri değerlendirmek için ölçek ve sayısallaştırma projesi: Türkiye vakası	2019	4
Öğretim programında yer alan yetkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi	2022	5
Disiplin toplumundan bilgi toplumuna: Öğretmenin bilgi iktidarı	2022	6
Türkçe öğretmeni adaylarının e-öğrenme hazır bulunuşluğunun incelenmesi	2022	7
Ortaöğretim öğrencilerinin Türkiye yeterlikler çerçevesi anahtar yetkinliklerinin yapısal eşitlik modeli analizi ve yetkinlik düzeylerinin incelenmesi	2022	8
Çocuk dergileri metinlerinin Türkçe dersi öğretim programındaki kök değerler ve yetkinlikler açısından incelenmesi (2018-2020)	2022	9
Covid-19 (Koronavirüs) salgını sürecinde yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde yazma becerisinin öğretimi	2021	10
İstatistiksel kavramların teknoloji kullanımıyla öğretime yönelik tasarlanan bir öğretim modülünün etkililiğinin incelenmesi	2020	11
Hayat bilgisi ders kitaplarının Türkiye yeterlilikler çerçevesinde yer alan anahtar yetkinlikler açısından incelenmesi	2019	12
9.sınıf öğrencilerinin dijital yetkinliklerinin istatistik dersi kapsamında geliştirilmesi	2019	13

Temel eğitim programları ve ders kitaplarının dijital okuryazarlık bağlamında incelenmesi	2019	14
Akıllı Çağda Dijital Dönüşüm Bileşenlerinin Önceliklendirilmesi Ve Bir Uygulama	2019	15
Bilgisayar bilimleri dersi öğretim programının Türkiye yeterlilikler çerçevesi(TYÇ)'ne uyumunun incelenmesi	2019	16
Toplam		16

Tablo 3.1. incelendiğinde hazırlanan lisansüstü eserlerin özetinde dijital yetkinlik kavramına yönelik ifadelerin yer alması görülmüştür. Bu kapsamda özetinde dijital yetkinlik kavramını içeren toplam 16 lisansüstü tez çalışmasının hazırlandığı tespit edilmiştir. İncelenen lisansüstü tez çalışmalarının 2019-2022 yılları arasında hazırlandığı görülmektedir (Bkz. Tablo 3.1.).

3.2. Dijital Yetkinlik Kapsamında İncelenen Lisansüstü Eserlerin Düzeylerine Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü eserlerin yüksek lisans ve doktora düzeylerinin tespiti gerçekleştirilmiştir. İncelenen lisansüstü eserlerin hangi düzeyde hazırlandığına ait bulgular Tablo 3.2’de yer akmaktadır.

Tablo 3.2. Lisansüstü Eserlere Ait Sayısal Bulgular

Lisansüstü Eser Sırası	Düzy
1	Yüksek Lisans
2	Doktora
3	Yüksek Lisans
4	Doktora
5	Yüksek Lisans
6	Yüksek Lisans
7	Yüksek Lisans
8	Doktora
9	Yüksek Lisans
10	Yüksek Lisans
11	Doktora
12	Yüksek Lisans
13	Yüksek Lisans
14	Yüksek Lisans
15	Yüksek Lisans
16	Yüksek Lisans

Tablo 3.2. incelendiğinde araştırma kapsamında analiz edilen lisansüstü tezlerin 12 tanesinin yüksek lisans ve 4 tanesinin doktora düzeyinde hazırlandığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında elde edilen bulgudan hareketle dijital yetkinlik kapsamında doktora düzeyinde tezlerin sayısının yüksek lisans düzeyine göre daha düşük olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda ilerleyen yıllarda dijital yetkinlik kapsamında doktora düzeyine yönelik tezlerin hazırlanabilirliği söylenilebilir.

3.3. Dijital Yetkinlik Kapsamında İncelenen Lisansüstü Eserlerin Üniversitelere Ait Bulgular

Araştırma kapsamında Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan dijital yetkinlik kapsamında hazırlanan lisansüstü tezlerin hangi üniversiteler bünyesinde çalışma konusu olduğu Tablo 3.3.'te yer almaktadır.

Tablo 3.3. Lisansüstü Eserlerin Hazırlandığı Üniversitelere Ait Bulgular

Lisansüstü Eser Sırası	Üniversite
1	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
2	Marmara Üniversitesi
3	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
4	İstanbul Bilgi Üniversitesi
5	Mardin Artuklu Üniversitesi
6	Yıldız Teknik Üniversitesi
7	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
8	Mersin Üniversitesi
9	Trabzon Üniversitesi
10	Adıyaman Üniversitesi
11	Marmara Üniversitesi
12	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
13	Yeditepe Üniversitesi
14	Gazi Üniversitesi
15	Bahçeşehir Üniversitesi
16	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi

Tablo 3.3'e göre araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin 3 tanesinin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde 2 tanesinin Marmara Üniversitesinde ve diğerlerinin birer tane olarak Bahçeşehir Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi Mersin Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi bünyesinde hazırlandığı görülmüştür.

3.4. Dijital Yetkinlik Kapsamında İncelenen Lisansüstü Eserlerin Anabilim Dallarına Ait Bulgular

Araştırma kapsamında Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan dijital yetkinlik kapsamında hazırlanan lisansüstü tezlerin hangi anabilim dalları bünyesinde çalışma konusu olduğu Tablo 3.4.'te yer almaktadır.

Tablo 3.4. Lisansüstü Eserlerin Hazırlanmış Anabilim Dallarına Ait Bulgular

Lisansüstü Eser Sırası	Anabilim Dalı
1	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim
2	Gazetecilik Ana Bilim Dalı
3	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı
4	İletişim Ana Bilim Dalı
5	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
6	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
7	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
8	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
9	Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı
10	Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı
11	Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı
12	Temel Eğitim Ana Bilim Dalı
13	Bilgi Teknolojileri Ana Bilim Dalı
14	Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı
15	Mühendislik Yönetimi Ana Bilim Dalı
16	Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalı

Tablo 3.4.'e göre araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin; Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazetecilik Ana Bilim Dalı, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, İletişim Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Bilgi Teknolojileri Ana Bilim Dalı, Mühendislik Yönetimi Ana Bilim Dalı ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalında hazırlandığı tespit edilmiştir. İncelenen lisansüstü tezlerin çoğunlukla eğitim anabilim dallarında hazırlanması güncel olarak okullarda okutulan derslerin öğretim programında yer alan temel yetkinliklerin ön plana çıkmasından kaynaklandığı söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan dijital yetkinliğe yönelik incelenen lisansüstü tezlerin 4 tanesinin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi anabilim dalında hazırlanması bu konuda hazırlanacak tezler için önemli bir temel olabilir.

3.5. Dijital Yetkinlik Kapsamında İncelenen Lisansüstü Eserlerde Kullanılan Araştırma Yöntemlerine Ait Bulgular

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü eserlerde kullanılan araştırma yöntemlerinin tespiti gerçekleştirilmiştir. İncelenen lisansüstü eserlerde kullanılan araştırma yöntemlerine ait bulgular Tablo 3.5'te yer akmaktadır.

Tablo 3.5. Lisansüstü Eserlerde Kullanılan Araştırma Yöntemlerine Ait Bulgular

Lisansüstü Eser Sırası	Araştırma Yöntemi
------------------------	-------------------

1	Nitel Araştırma
2	Nicel Araştırma
3	Nicel Araştırma
4	Nitel Araştırma
5	Nicel Araştırma
6	Nitel Araştırma
7	Nicel Araştırma
8	Nicel Araştırma
9	Nitel Araştırma
10	Nitel Araştırma
11	Çoklu/Karma Yöntem
12	Nitel Araştırma
13	Nitel Araştırma
14	Nitel Araştırma
15	-
16	Nitel Araştırma

Tablo 3.5.'e göre araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin 9 tanesinde nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, 5 tanesinde nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve 1 tanesinde de çoklu/karma araştırma yönteminin kullanıldığı tespit edilmiştir. Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezler arasında 1 tezin içeriğinde araştırma yöntemi ile ilgili herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerde çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı buna karşın nicel ve çoklu/karma araştırma yöntemlerinin daha az kullanıldığı görülmektedir. İlerleyen zamanlarda hazırlanacak lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerinin tespitinde ulaşılan bu bulgu yol gösterici olabilir.

4. SONUÇ

Bu araştırmada Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan dijital yetkinlik kavramının lisansüstü tezlerin özet bölümünde yer alma sınırlılığına göre incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Araştırma kapsamında Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'nin lisansüstü tez veri tabanı olan Ulusal Tez Merkezinde erişime açık olarak 16 lisansüstü tez çalışmasının özet kısmında dijital yetkinlik kavramına yönelik ifadelerin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Son yıllarda yaşanan teknolojik gelişmelerin insanların günlük yaşamında meydana getirdiği değişimler dikkate alındığında dijital yetkinlik kavramının önemi ön plana çıkmaktadır.

Bilginin üretilmesi, erişimi, saklanması ve kullanımında bilinçli olmayı kapsayan dijital yetkinlik kavramına yönelik hazırlanacak lisansüstü tez çalışmalarının kavramın derinlenmesine incelenerek farklı boyutlarla ele alınmasına olanak sağlayabilir. Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tez çalışmalarının 2019-2022 yılları arasında hazırlandığı, bu tarihler öncesinde herhangi bir tez çalışmasının yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan bu sonuç doğrultusunda dijital yetkinlik konusunun lisansüstü tezler kapsamında kısıtlı sayıda ele alındığı ve henüz yeni bir çalışma alanı olarak karşımıza çıktığı sonucuna ulaşılmıştır. Akdemir (2022) yapmış olduğu tez çalışmada dijital yetkinlik konusunun henüz yeni bir çalışma konusu olduğunu vurgu

yapmaktadır. Bu nedenle ilgili literatürde diital yetkinlik kapsamında hazırlanan çalışmalarında kısıtlı sayıda olduğu ifade edilmiştir.

Araştırmada incelenen lisansüstü tez çalışmalarının 12 tanesinin yüksek lisans ve 4 tanesinin doktora düzeyinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç doğrultusunda dijital yetkinlik kavramına yönelik doktora tez çalışmalarının yüksek lisans tez çalışmalarına göre daha az sayıda olduğu ve ilerleyen yıllarda hazırlanacak doktora tezlerine konu olabileceği söylenilebilir. Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin 3 tanesinin Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesinde 2 tanesinin Marmara Üniversitesinde ve diğerlerinin birer tane olarak Bahçeşehir Üniversitesi, Gazi Üniversitesi, Yeditepe Üniversitesi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, Adıyaman Üniversitesi, Trabzon Üniversitesi Mersin Üniversitesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, İstanbul Bilgi Üniversitesi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi bünyesinde hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. Ulaşılan sonuç doğrultusunda farklı üniversiteler bünyesinde dijital yetkinlik kavramını konu alan lisansüstü tez çalışmalarının yapılabileceği ifade edilebilir.

Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerin; Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı, Gazetecilik Ana Bilim Dalı, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Ana Bilim Dalı, İletişim Ana Bilim Dalı, Eğitim Bilimleri Ana Bilim Dalı, Temel Eğitim Ana Bilim Dalı, Bilgi Teknolojileri Ana Bilim Dalı, Mühendislik Yönetimi Ana Bilim Dalı ve Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri Eğitimi Ana Bilim Dalında hazırlandığı sonucuna ulaşılmıştır. İncelenen lisansüstü tezlerin çoğunlukla eğitim bilimleri anabilim dallarında hazırlanması güncel olarak okullarda okutulan derslerin öğretim programında yer alan temel yetkinliklerin ön plana çıkmasından kaynaklandığı söylenebilir. Sosyal bilgiler öğretim programında yer alan dijital yetkinliğe yönelik incelenen lisansüstü tezlerin 4 tanesinin Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi anabilim dalında hazırlanması bu konuda ilerleyen yıllarda hazırlanacak tezler için önemli bir temel olabilir.

Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezlerin 9 tanesinde nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı, 5 tanesinde nicel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı ve 1 tanesinde de çoklu/karma araştırma yönteminin kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma kapsamında incelenen lisansüstü tezler arasında 1 tezin içeriğinde araştırma yöntemi ile ilgili herhangi bir veriye ulaşılamamıştır. Araştırmada incelenen lisansüstü tezlerde çoğunlukla nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı buna karşın nicel ve çoklu/karma araştırma yöntemlerinin daha az kullanıldığı görülmektedir. İlerleyen zamanlarda hazırlanacak lisansüstü tezlerin araştırma yöntemlerinin tespitinde ulaşılan bu sonuç yol gösterici olabilir.

KAYNAKÇA

- Akdemir, B. (2022). Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerileri Çerçevesinde Dijital Yetkinlik Düzeyi: Adana İli Örneği, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.
- Akkoyunlu, B. ve Soylu, Y. (2010). Öğretmenlerin sayısal yetkinlikleri üzerine bir çalışma. Türk Kütüphaneciliği, 24(4), s. 748-768.
- Çetin, O. (2016). Pedagojik formasyon programı ile lisans eğitimi fen bilimleri öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2), 658-685.
- Gallardo-Echenique, E. E., de Oliveira, J. M., Marqués-Molias, L., & Esteve-Mon, F. (2015). Bilgi Toplumunda Dijital Yeterlilik. MERLOT Journal of Online Learning and Teaching, 11(1), s. 1-16.
- Güneş, S. B. (2022). Öğretim programında yer alan yetkinliklere ilişkin öğretmen görüşlerinin incelenmesi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Mardin Artuklu Üniversitesi. Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Mardin.
- Ilomäki, L., Paavola, S., Kantosalo, A., & Lakkala, M. (2016). Digital Competence-an emergent boundary concept for policy and educational research. Educ. Inf. Technol (21), s. 655-679.
- Kozan, M. (2018). Bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi bölümü öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri ve siber zorbalığa ilişkin duyarlılıklarının incelenmesi, (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- MEB. (2018). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı (ilkököl ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı.
- OECD. (2011). Students, Computers and Learning: Making the connection. OECD Publishing.

- Özerbaş, M. A., ve Kuralbayeva, A. (2016). Türkiye ve Kazakistan ilkokul-ortaokul öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin karşılaştırılmalı olarak değerlendirilmesi. 15. Uluslararası Sınıf Öğretmenliği Eğitim Sempozyumu 11-14 Mayıs 2016, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Özetler Kitabı, Ankara: Pegem Akademi, 44.
- Şad, S. ve Nalçacı, Ö. (2015). Öğretmen adaylarının eğitimde bilgi ve iletişim teknolojilerini kullanmaya ilişkin yeterlilik algıları. Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 177-197.
- Üstündağ, M. T., Güneş, E. ve Bahçivan, E. (2017). Dijital okuryazarlık ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması ve fen bilgisi öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık durumları, Journal of Education and Future, 12, 19-29.
- Yaman, C. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi (Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesiörneği), (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Niğde Ömer Halisdemir ÜniversitesiEğitim BilimleriEnstitüsü, Niğde.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (2011). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yontar, A. (2019). Öğretmen adaylarının dijital okuryazarlık düzeyleri. Ana Dili Eğitimi Dergisi, 7(4), 815-824.

STEM Eğitimi Alanında Son Üç Yılda Yapılan Lisansüstü Tezlerin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi

Examination of Graduate Theses in the Field of STEM Education in the Last Three Years in Terms of Various Variables

Cem KAHRAMAN
Çamlıbel Ortaokulu
kahramancem20@gmail.com
Erhan KARAKILÇIK
Nasrettin Hoca Anaokulu
erhan485010@hotmail.com
Orhan ÇETİN
Selçuk İlkokulu
orhancetin45@hotmail.com
Metin İNCE
Mimar Kemal İlkokulu
mdincemetin@gmail.com

Makale Başvuru Tarihi / Received: 19.12.2022
Makale Kabul Tarihi / Accepted: 30.12.2022
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi

Anahtar Kelimeler:

STEM,
STEM eğitimi,
İçeri kanalizasyonu

ÖZET

Bu çalışmanın amacı Türkiye’de STEM eğitimi alanında 2020-2022 yılları arasında yayınlanan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve Türkiye’de STEM eğitimi alanında yapılan çalışmaların genel özeti ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda Türkiye’de son üç yılda yayınlanan ve anahtar kelimelerinde STEM eğitimi geçen 53 lisansüstü tezi incelenmiştir. Çalışma nitel yaklaşım ile gerçekleştirilmiştir ve doküman incelenmesi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analiz edilirken çalışmanın yılı, yaklaşımı, deseni, örnekleme ve veri toplama aracı değişkenleri incelenmiştir. Bu duruma göre STEM eğitimi alanında en çok çalışmanın 2020 yılında yapıldığı ve yayınlanan tez sayısının her geçen gün azaldığı görülmüştür. Karma yaklaşım kullanılan lisansüstü tez sayısının arttığı ve nicel yaklaşımda en çok tarama deseni kullanıldığı görülmüştür. Çalışmalarda katılımcı olarak en çok öğrencilerin kullanıldığı görülmüştür. Veri toplama aracı olarak ise en çok görüşme tekniği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda STEM eğitiminin ülkemizi için popüler bir konu olduğu fakat yapılan çalışma sayısında bir miktar azalma olduğu görülmüştür.

Keywords:

STEM,
STEM education,
Content analysis

ABSTRACT

The aim of this study is to examine the postgraduate theses published between the years 2020-2022 in the field of STEM education in Turkey in terms of various variables and to present a general summary of the studies in the field of STEM education in Turkey. For this purpose, 53 postgraduate theses published in Turkey in the last three years and with STEM education in their keywords were examined. The study was carried out with a qualitative approach and document analysis method was used. While analyzing the content, the variables of the year, approach, design, sample and data collection tool of the study were examined. According to this situation, it has been seen that the most studies in the field of STEM education were done in 2020 and the number of theses published is decreasing day by day. It has been observed that the number of postgraduate theses in which mixed approach is used has increased and the most survey method is used in the quantitative approach. It was observed that students were mostly used as participants in the studies. As a data collection tool, the interview technique was used the most. As a result of the study, it was seen that STEM education is a popular topic for Turkey, but there is a slight decrease in the number of studies.

1.GİRİŞ

Değişen yaşam koşulları, sanayileşme, kentleşme, hızlı nüfus artışı ve teknolojik gelişmeler gibi etkenler hayatımızın her alanında olduğu gibi eğitim alanında da farklılıklara neden olmaktadır. Her yeni değişiklik ve ihtiyaç pek çok soruna çözüm getirdiği gibi yeni sorunlar da ortaya çıkarabilmektedir. Bu sorunlarla baş edebilmek, yeni yaşam koşullarında ihtiyaçları karşılayabilmek ve sürekli değişimlere uyum sağlayabilmek için yeni beceriler kazanmak ve çocukları yirmi birinci yüzyılın ihtiyaç ve becerilerine göre yetiştirmek çok önemli hale gelmiştir (NRC, 2011).

Özellikle teknolojiye hızlı gelişmelerden ülkeler büyük ölçüde etkilenmiş ve uluslararası rekabet kritik bir konu haline gelmiştir. Dünyadaki bu değişim ve gelişmeler, insan ihtiyaçlarında da bazı değişimlere neden olmuş ve bu değişimlerin sonucunda “evrensel okuryazarlık” kavramı önemli bir konu olarak ortaya çıkmıştır. İletişim, eleştirel düşünme, işbirliği ve yaratıcılık becerileri 21. Yüzyıl Becerileri İçin Ortaklık (2019) belgesine göre evrensel okuryazarlık becerileri olarak adlandırılmıştır. Bu becerilerin yanı sıra öğrenme ve yenilenme becerileri, bilgi ve medya okuryazarlığı, sorumluluk alabilme, kültürel ve evrensel farkındalık, temel yaşam becerileri, kariyer seçimi ve planlama, girişimcilik ve liderlik becerileri gibi önemli beceriler yirmi birinci yüzyıl becerileri arasında yer almaktadır. (Herreid, 2007).

NRC (2011), yirmi birinci yüzyıl becerilerini üç boyutta tanımlamıştır: muhakeme ve karar vermeyi içeren bilişsel beceriler, sistem analizi ve değerlendirmesi ve soyut muhakeme; aktif dinleme, sözlü ifadelerin etkili iletişimi, sözsüz iletişim araçlarının etkin kullanımı, iletişimsel ve işbirlikçi becerileri kullanarak organize olabilmek, güvenme ve yaratma, farklılıkları anlama ve saygı duyma, farklı fikirlere değer verme ve üzerinde sosyal etki yaratma dahil olmak üzere kişilerarası beceriler olarak tanımlanmıştır (NRC, 2011). Buna ek olarak ise bireylerin

öz-yönetim, öz-disiplin ve öz-denetim sahibi olabilmelerini sağlayacak içsel beceriler, kişisel gelişim becerilerine ve zaman yönetimi becerisine sahip olmaları da yirmi birinci yüzyıl becerileri tanımına eklenmiştir (NRC, 2011). Benzer şekilde Kuzey Merkez Bölgesel Eğitim Laboratuvarı (NCREL) (2003) yirmi birinci yüzyıl becerilerini evrensel okuryazarlık, yaratıcılık, iletişim becerileri ve üretkenlik olmak üzere küreselleşme ve dijitalizm başlıkları altında dört bölümde sınıflandırmıştır (EnGauge, 2003).

Geçen yüzyılda bilgiye ve enformasyona ulaşmak önemliyken, yirmi birinci yüzyılda bilginin nasıl kullanıldığını bilmek çok daha önemli hale gelmiştir (NRC, 2011). Kısacası 21. yüzyılda bilgiyi ezberlemeye çalışmadan sorgulayan, var olan bilgiyi yeni öğrenilenlerle değiştirip dönüştüren donanımlı bireylere ihtiyaç duyulmaktadır (Çevik ve Şentürk, 2019). Bu durumun farkına varan bazı ülkeler eğitim politikalarında bazı değişikliklere giderek yukarıda belirtilen niteliklere sahip bireyler yetiştirmek amacıyla bazı çalışmalar yapmaya başlamışlardır (Gewertz, 2008; Moyer, 2016). Eğitim politikalarındaki değişikliklerin yanı sıra yirmi birinci yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmeye yardımcı olmak için STEM ve tasarım odaklı düşünme gibi farklı öğretim modelleri ve yaklaşımları ortaya çıkmıştır (Aydeniz, 2018).

Günümüzde değişen dünya şartlarına uyum sağlamak için bireylerin STEM becerilerine sahip olmaları ve bu becerileri zamanlar geliştirmeleri gerektiğine dair yagın bir inanış bulunmaktadır (Wagner, 2008). Sistematik ve yaratıcı düşünebilen, sorunların çözümüne farklı yöntemlerle yaklaşabilen, modelleme ve tasarlama gibi becerilere sahip olan ve toplum faydasına üretim becerilerini kullanma konusunda istekli olan bireyleri yetiştirebilmek için STEM eğitimine odaklanmak gerekmektedir (MEB, 2016). Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirtilen özelliklerde öğrencilerin yetiştirilmesi hedefine ulaşabilmek için Dünya üzerinde pek çok ülkede öğretim programının içerisine STEM eğitimi entegre etmek için çalışmalar yürütmekte ve bu duruma ek olarak STEM eğitiminin önemini vurgulayan raporlar ve politika belgeleri yayınlamaktadır (Broderick, 2018).

STEM eğitiminin bu denli önemli olmasına, pek çok ülke tarafından önemsenmesine ve bu STEM alanında yetişmiş nitelikli birey ihtiyacına rağmen yayınlanan araştırma ve raporlara göre öğrencilerin fen, matematik,

teknoloji ve mühendislik alanlarına olan ilgi her geçen gün azalmaktadır (Aydeniz, 2018; NRC, 2012). Öğrencilerin bu alanlara olan ilgilerinin azalmasının sebebi olarak hem fen, matematik ve mühendislik alanlarının derslerinin birbirleri ile ilişkili olarak öğretilmemesi hem de derslerin içeriklerinin ve kazanımlarının günlük hayat ile ilişkilendirilmemesi gösterilmektedir (Roberts, 2012). Gelişmekte olan ülkelerin özellikle fen, matematik ve mühendislik alanlarında inovatif ve yetişmiş bireylere ihtiyaçları vardır (Şardağ, Ecevit, Top, Kaya ve Çakmakçı, 2018). Ülkemizde 2000-2014 yılları arasında uygulanan üniversite yerleştirme sınavlarının sonuçlarına göre en başarılı olan ve ilk 1000 öğrenci içerisinde yer alan adayların STEM alanlarını seçme oranında düşüş gözlenmektedir (Akgündüz, Aydeniz, Çakmakçı, Çavaş, Çorlu, Öner ve Özdemir, 2015). Bu durum ülkenin gelişme hızına ket vurmakta ve inovasyon becerisine zarar vermektedir (Aydeniz, 2018). Belirtilen bu sorunun önlemek amacıyla 2016 yılında STEM Eğitim Raporu Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanmıştır ve Fen Bilimleri Öğretim Programı'nın içeriğine fen, mühendislik ve girişimcilik uygulamaları eklenerek STEM eğitime vurgu yapılmıştır (MEB, 2016; 2018).

Öğrencilerin fen, matematik ve mühendislik alanlarına ilgilerini arttırmak, başarılı öğrencilerin bu alanlara yönelmesini sağlamak, bu alanlarda uzman personel yetişmesini sağlamak toplumların gelişmesi için büyük önem arz etmektedir (Page, Lewis, Autenrieth, ve Butler-Purry, 2013). STEM eğitimi 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yaratıcılık, iş birliği, eleştirel düşünme gibi becerileri geliştirmektedir (NRC, 2012). Ulusal Araştırma Konseyi'ne (NRC) göre, K-12 STEM eğitiminde tanımlanan üç hedef vardır: (1) STEM becerilerine sahip iş gücünü genişletmek, (2) STEM alanlarında yüksek öğrenim ve kariyerler farkındalıklarını artırmak ve (3) tüm öğrenciler için bilimsel okuryazarlığı artırmak (NRC, 2011). Başka bir deyişle, okullar için STEM eğitiminin kapsayıcı hedefi öğrencilere yüksek kaliteli STEM eğitimi sağlamak ve dolayısıyla öğrencileri STEM içeriklerine dahil etmek ve onları yüksek öğretime ve iş piyasasına hazırlamaktır (NRC, 2012).

Son on yılda, STEM dikkate değer bir olgu olmuştur ve bunun nedeni, “iklim değişikliği, aşırı nüfus, sağlık, biyoçeşitlilik, azalan enerji ve su kaynakları” gibi bilim ve teknoloji destekli ve disiplinler arası bir bakış açısıyla çözülmesi gereken birçok küresel sorunlardır (NRC, 2007). Bununla birlikte, STEM eğitiminin iyileştirilmesi, birçok ülkede bu alanlarda artan iş gücü talebini karşılamak için önemli hale gelmektedir (English, 2016). Hükümetler, STEM disiplinlerini iş gücü için kritik ve küresel ekonomik rekabette diğer ülkelerin önüne geçebilecek alternatif bir yol olarak görmektedir (Brown, 2003). Büyüyen küresel ekonomide rekabetçi kalabilmek, harekete geçebilmek ve yukarıda belirtilen tüm ulusları ilgilendiren karmaşık sorunları çözebilmek için öğrencilerin STEM alanlarındaki başarılarının artırılması gerekmektedir (Moore, Stohlmann, Wang, Tank, Glancy, Roehring, 2014).

Fen Bilimleri Öğretim Programı 2018 yılında güncellenmiş ve mühendislik ile girişimcilik uygulamaları öğretim programına eklenmiştir (MEB, 2018). Gerçekleştirilen bu değişikliğin ardından araştırmacılar STEM eğitimi alanında daha fazla araştırma yapmaya yönelmiştir ve son 10 yıllık dönemde STEM eğitimi alanında yapılan çalışmaların sayısında artış gözlenmiştir (Günbatar ve Bakırcı, 2019). Tezel ve Yaman (2017) yaptığı çalışmada Türkiye’de STEM alanında yapılan çalışmaları incelemiştir ve araştırmaları sonucunda Türkiye’de STEM ile ilgili yapılan araştırmaların 2014 yılının ardından artış gösterdiğini ortaya koymuşlardır.

Kızılay (2018) Türkiye’de STEM eğitimi alanında yapılan 13 çalışmayı incelemiştir. Çalışma sonucunda, gerçekleştirilen araştırmaların genellikle nitel yaklaşım ile gerçekleştirdiği, örneklemelerinin genellikle fen bilgisi öğretmen adayları tarafından oluşturulduğu ve STEM disiplinleri arasındaki ilişkilerin en çok çalışılan bileşen olduğunu ortaya koymuştur.

Daşdemir, Cengiz ve Aksoy, (2018), Türkiye’de STEM eğitimi ile ilgili yapılan makale ve lisansüstü tezleri içerik analizi yöntemi ile incelemiştir. Çalışma sonucunda Türkiye’de gerçekleştirilen akademik çalışmaların büyük oranının makalelerden oluştuğunu ve makale sayısının lisansüstü tez sayısından fazla olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca STEM eğitimi ile ilgili gerçekleştirilen araştırmaların en çok 2017 yılında gerçekleştirildiğini

ve bu araştırmaların büyük çoğunluğunun nitel yaklaşım kullanılarak gerçekleştirildiğini belirtmiştir. Ayrıca örneklem seçiminde en çok çalışılan kitlenin ortaokul öğrencileri olduğu ortaya konmuştur.

İncelenen çalışmalar göz önüne alındığında STEM eğitimi alanında yapılan çalışmaların ülkemiz örneğinde arttığı görülmektedir. Buna ek olarak son dönemde artan önemine rağmen literatürde lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından analiz edilmesine ihtiyaç duyulduğu düşünülmektedir. Ayrıca STEM eğitimi alanı günümüzde hala önemini korumakta, pek çok araştırmacı tarafından çalışılmakta ve sürekli çalışmaların güncellenmesi sebebiyle güncel çalışmaların eklenmesi önem taşımaktadır. Bu sebeple, bu çalışmanın amacı Türkiye’de STEM eğitimi alanında 2020-2022 yılları arasında yayınlanan lisansüstü tezlerin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi ve Türkiye’de STEM eğitimi alanında yapılan çalışmaların genel özetini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de 2020-2022 yılları arası gerçekleştirilen STEM eğitimi lisansüstü tezlerinin yıllara ve türe göre dağılımı nasıldır?
2. Türkiye’de 2020-2022 yılları arası gerçekleştirilen STEM eğitimi lisansüstü tezlerde kullanılan desen türleri, veri toplama araçları, veri analizi yöntemleri ve çalışılan örneklem grupları nelerdir?

2. YÖNTEM

Çalışmanın amacı STEM eğitimi alanında yapılan çalışmaları farklı değişkenler açısından inceleyerek gelecekte yapılacak olan çalışmalara yol göstermektir. Bu amaç doğrultusunda son üç yılda (2020-2022) Türkiye’de lisansüstü tezi olarak yayınlanan ve anahtar kelime aramasında STEM eğitimi terimini içeren 53 tez incelenmiştir. Çalışma nitel yaklaşıma uygun olarak tasarlanmıştır. Veri toplama tekniği olarak doküman analizi benimsenmiştir. Veri analizi tekniği olarak ise betimsel içerik analizi kullanılmıştır.

Çalık ve Sözbilir (2014) içerik analizini meta analiz, meta sentez ve betimsel içerik analizi olmak üzere üç kısımda incelemiştir. Betimsel içerik analizi; belirli bir konu üzerinde gerçekleştirilecek çalışmaların incelenerek eğilimlerinin ve araştırma sonuçlarının tanımlayıcı bir boyutta değerlendirilmesini içeren sistematik çalışmalardır (Çalık ve Sözbilir, 2014).

Çavaş, Ayar, Turuplu ve Gürcan (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada 2010 ile 2020 yılları arasında gerçekleştirilen ve STEM eğitimi alanına odaklanan makale ve lisansüstü tezlerinin durumu ortaya konmuştur. Bu çalışmanın ardından gelen sürede ise yapılan lisansüstü tezlerinin ne şekilde ilerlediği ve alanın gelişimi incelenmek amaçlandığından dolayı araştırmacılar tarafından son 2020-2022 yılları arasında yayınlanan lisansüstü tezlere odaklanılmıştır.

2.1 Verilerin Toplanması

Bu çalışmada 2020-2022 yılları arasında STEM eğitimi ile ilgili 53 tez incelenmiştir. Tezlerin aranmasında TÖK Ulusal Tez merkezi veri tabanı kullanılmıştır ve anahtar kelime olarak “STEM Eğitimi, STEM ve FeTeMM” kullanılmıştır.

İncelenen araştırmaların ayrıntılı ve açık olarak kaydedilmesi için üç aşamadan oluşan bir form oluşturulmuştur. İlk aşamada araştırmaların kimliğini gösteren bilgiler forma not edilmiştir. Burada araştırmaların tanınmasına yarayacak yazar veya yazarların isimleri, çalışmanın ismi ve yılı ve derginin künyesi not edilmiştir. İkinci aşamada araştırmaların yöntemsel bilgileri kaydedilmiştir. Bu bölümde çalışmanın yaklaşımı, deseni ve örnekleme ayrıntılı olarak incelenmiş ve not edilmiştir. Üçüncü aşamada ise analiz verileri not edilmiştir. Çalışmalarda hangi yöntemlerle veri toplandığı ve verilerin hangi yöntemlerle analiz edildiği kaydedilmiştir. Sonuç olarak elde edilen 53 lisansüstü tezi Ek-1’de verilmiştir.

2.2. Verilerin Analizi

Veri analizi yöntem olarak içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analiz, yapılacak olan uygulamaların çalışmaların, politikaların şekillenmesinde ve üzerinde çalışılan konunun yaygınlaştırılmasında önemli bir role sahip olan bir

araştırma sentezidir (Suri ve Clarke, 2009). Bu çalışmada ise içerik analizi çeşitlerinden olan betimsel içerik analizi deseni kullanılmıştır.

Birbirinden bağımsız gerçekleşen değerlendirme sürecinin ardından oluşturulan tablolar karşılaştırılmış ve ortaya çıkan farklı maddeler tartışmalar sonucunda giderilmiştir. Süreç sonucunda araştırmacılar arasındaki tutarlılık katsayısı 0,87 olarak tespit edilmiştir.

Veri toplama sürecinde araştırmaya dahil edilecek tezler yayın yılı, yaklaşım, desen, örneklem ve veri toplama araçları değişkenlerine göre sınıflandırılmış ve değerlendirilmiştir. Araştırmada incelenen her bir tez belirlenen değişkenlere göre sınıflandırılmış ve her sınıf en küçük anlamlı parçalara göre kodlanmıştır. Kod ve kategorilerin belirlenmesinde tezlerde yazılı olarak belirtilen ifadeler temel alınmıştır. Örneğin tarama çalışması olarak belirtilen bir çalışmada veri toplama aracı olarak bir ölçek kullanıldığı düşünülüyorsa fakat tezin herhangi bir yerinde veri toplama aracı olarak ölçek belirtilmemişse bu kod işaretlenmemiştir. Tezler belirtilen değişkenlere göre iki makale yazarı tarafından değerlendirilmiştir. Bağımsız gerçekleştirilen değerlendirme sürecinin ardından ortaya çıkan tablolar karşılaştırılmış ve kaydedilen farklı maddeler tartışmalar sonucunda ortadan kaldırılmıştır. Süreç sonucunda iki araştırmacı arasındaki tutarlılık katsayısı 0,91 olarak tespit edilmiştir.

3. BULGULAR VE TARTIŞMA

Bu bölümde STEM eğitimi alanında yayınlanan 54 lisansüstü tezi yaklaşım, desen, yayın yılı, örneklem ve veri toplama araçları değişkenlerine göre tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 1 incelendiğinde son üç yıl içerisinde en çok tezin 2020 yılında yayınlandığı görülmektedir. Yayınlanan tezlerin son üç yılda her yıl düştüğü gözlenmiştir fakat 2022 yılının son çeyreğinde yayınlanan tezler araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu sebeple 2022 yılında tez sayısının biraz daha artması beklenebilir fakat sayısının 2020 yılına ulaşması zor görünmektedir. Bu durum son yıllarda STEM eğitimi alanında yayınlanan tez sayısının düşmesi olarak yorumlanabilir ve bu alanın günümüzde popülerliğini kaybettiğini söylenebilir. Bu duruma karşın olarak ise çalışmaların mühendislik ya da teknoloji gibi özel bir alana yoğunlaşmasından dolayı STEM eğitimi anahtar kelimesini kullanmadıkları da düşünülebilir.

Tablo 1. *STEM Eğitimi Alanında Son Üç Yılda Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yıllara Göre Dağılımı*

Yıllar	f	Yüzde
2022	13	24.5
2021	18	34
2020	22	41.5

Tablo 2 incelendiğinde son üç yıl içerisinde doktora tezi sayısında yıllara göre düşüş olduğu fakat yüksek lisans tez sayısının benzer seviyede kaldığı görülmektedir. Bu durum doktora seviyesinde araştırmacıların STEM eğitimi yerine başka konulara yöneldiği şeklinde yorumlanabilir. Buna karşın yüksek lisans tezlerini bitirecek araştırmacıların takip edilmesi ve hangi alanlarda çalışacaklarının irdelenmesi gelecek çalışmalar için önerilmektedir.

Tablo 2. *STEM Eğitimi Alanında Son Üç Yılda Yapılan Lisansüstü Tezlerin Seviyelerine Göre Dağılımı*

Yıllar	Doktora	Master
2022	1	12
2021	3	15
2020	7	15

Tablo 3 incelendiğinde geçmiş yıllara göre karma yaklaşım deseninin 2020 yılında daha çok kullanıldığı görülmektedir. Kızılay (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmada incelenen çalışmaların büyük çoğunluğunun nitel yaklaşım ile ortaya konulduğu belirtilmiştir fakat son üç yılda gerçekleştirilen lisansüstü tez çalışmalarının

büyük çoğunluğu karma yaklaşım kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak 2022 yılında nicel çalışma sayısı yeniden artmış ve bazı araştırmacıların yeniden saha analizlerine yöneldiği gözlenmiştir.

Tablo 3. *STEM Eğitimi Alanında Son Üç Yılda Yapılan Lisansüstü Tezlerin Yaklaşımlara Göre Dağılımı*

Yıllar	Nitel	Nicel	Karma	Toplam
2022	5	6	2	13
2021	6	4	8	18
2020	4	8	10	22
Toplam	15	18	20	53

Tablo 4 incelendiğinde gerçekleştirilen çalışmaların büyük çoğunluğunun tarama deseni ile gerçekleştirildiği görülmektedir. Tarama deseni ile gerçekleştirilen bu çalışmaların büyük çoğunluğunu yüksek lisans tezleri oluşturmaktadır ve bu durum yüksek lisans seviyesinde araştırmacıların alanın genel yapısını ortaya koyması ve araştırma becerilerini geliştirmesi bakımından önemlidir. Tablo 3 incelendiğinde yapılan nicel çalışma sayısının 18 olduğu ve bu çalışmaların 10 tanesinin tarama çalışmasından oluştuğu görülmektedir. Alanın ileriye gidebilmesi ve kullanılan yöntemlerin ne derece etkili olduğunun anlaşılabilmesi için gelecekte yapılacak çalışmalarda deneysel yöntemlerin kullanılması önerilmektedir. Buna ek olarak son üç yıl içerisinde herhangi bir ölçek geliştirme çalışması gerçekleştirilmemiştir. Bu durum alanda gerçekleştirilecek ölçek çalışmalarına katkı sağlamaktan uzaktır. İnce ve Özgelen (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada bilimin doğası alanında gerçekleştirilen 127 çalışma incelenmiştir ve bu çalışmalar arasında ölçek geliştirme çalışmaları %2,4 oranında gerçekleştirilmiştir. Bu durumun benzerinin STEM çalışmaları için gerçekleşmesi de beklenmektedir. Gerçekleştirilen çalışmaların 20 tanesi karma yaklaşım ile gerçekleştirilmiştir ve karma yaklaşım desenleri arasında pek çok farklı desen kullanıldığı gözlenmiştir. Buna ek olarak son üç yıl içerisinde hiç teori geliştirme deseni kullanılmamıştır ve bu durumun sebebi irdelenmelidir. Lederman (2007) tarafından yapılan çalışmada bu durumdan bahsedilmiştir ve alanın genişlemesi ve öğrencilerin görüşlerinin ilerleyebilmesi için yeni teorilere ihtiyaç duyulmaktadır.

Tablo 4. *STEM Eğitimi Alanında Son Üç Yılda Yapılan Lisansüstü Tezlerin Desenlerine Göre Dağılımı*

Desen	f	Yüzde
Durum çalışması	8	15
Doküman inceleme	1	1.8
Yarı deneysel	4	7.5
Basit deneysel	1	1.8
Deneysel	1	1.8
Tarama	10	18.8
İç içe karma	5	9.4
Eylem araştırması	3	5.6
Sıralı karma desen	1	1.8
Yakınsak karma	2	3.6
Tasarım temelli	1	1.8
Karşılaştırmalı araştırma	1	1.8
Açımlayıcı sıralı	1	1.8
Yakınsak paralel	4	7.2
Eylem araştırması	3	5.4
Fenomenolojik	2	3.6
Eş zamanlı karma	1	1.8
Yakınsak paralel karma	4	7.2
Sıralı açıklayıcı	1	1.8
Tasarım tabanlı araştırma	1	1.8
Metasentez	1	1.8
Tasarım tabanlı araştırma	1	1.8

Tablo 5 incelendiğinde yapılan çalışmaların büyük çoğunluğunun öğrencilerle (28) gerçekleştirildiği ve öğrencilerden sonra en çok çalışılan örneklem grubunun ise öğretmenler (10) olduğu görülmektedir. Örneklem seçiminde çalışmaların belirli alanlara odaklanmış gibi görülmektedir. Bu durum alanın gelişimi için tehlike arz etmektedir çünkü örneklem seçimine göre alanın kendini tekrara girdiği düşünülebilir. Bu sebeple araştırmacıların farklı örneklem grupları ve farklı desenler ile çalışılması önerilmektedir. Buna ek olarak gerçekleştirilen tarama çalışmalarının büyük çoğunluğunun öğrenciler ile gerçekleştirildiği gözlenmiştir. Ayrıca akademisyenler ile herhangi bir çalışma gerçekleştirilmemiş ve bu örneklem grubunun STEM görüşleri ve bilgi düzeyleri hakkında bilgiye rastlanılmamıştır. Özellikle doktora tezlerinde farklı örneklem ile çalışıldığı görülmüştür. Bu durum doktora seviyesinde alanın farklılaştırılmaya çalışıldığı şeklinde yorumlanabilir.

Tablo 5. *STEM Eğitimi Alanında Son Üç Yılda Yapılan Lisansüstü Tezlerin Örneklemlerine Göre Dağılımı*

Örneklem	f	Yüzde
Öğretmen	10	18.8
Öğrenci K-12	28	52.8
Öğretmen adayı	6	11.3
Lisansüstü öğrenci	1	1.8
Öğretmen ve öğrenci	2	3.6
Öğretmen ve akademisyen	1	1.8
Belge	3	5.4
Okul yöneticisi	1	1.8
Öğretmen ve öğretmenadayı	1	1.8
Toplam	53	%100

Tablo 6 incelendiğinde nitel araştırmaların büyük çoğunluğunda veri toplama aracı olarak görüşme yöntemi kullanılmıştır. Görüşme tekniğinin ardından ise en çok gözlem ve doküman analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırmanın doğası gereği bu tekniklerin kullanılması araştırma öncesinde beklenmektedir. En az tercih edilen yöntemler ise fotoğraf analizi ve anket olmuştur. İnce ve Özgelen (2015) tarafından yapılan çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır ve incelenen çalışmalarda en çok görüşme tekniğinin kullanıldığı görülmüştür.

Tablo 6. *STEM Eğitimi Alanında Son Üç Yılda Yapılan Lisansüstü Tezlerin Nitel Veri Toplama Araçlarına Göre Dağılımı*

Nitel Veri Toplama Araçları	f	Yüzde
Yarı yapılandırılmış görüşme	11	29.7
Odak grup görüşmesi	2	5.4
Gözlem	4	10.8
Video kaydı	2	5.4
Doküman analizi	4	10.8
Fotoğraf analizi	1	2.7
Ses kaydı	3	8.1
Açık uçlu ölçek	2	5.4
Anket	1	2.7
Ölçek	2	5.4
Değerlendirme ölçeği	5	13.5

4. SONUÇ ve ÖNERİLER

Çalışma belirlenen değişkenlerle sınırlandırılmış olmasına rağmen çalışmanın STEM eğitimi alanında gelecekte yapılacak çalışmalar için referans kaynağı olacağı düşünülmektedir. Son üç yılda yayınlanan lisansüstü tezlerinin mevcut durumlarını ortaya çıkarma ve gelecek dönemlerde yapılacak çalışmalara yön vermede etkili olabilmesi beklenmektedir.

Çalışmada yapılan betimsel içerik analizleri sonucunda STEM eğitimi alanının son yıllarda popüler bir çalışma alanı olduğu ortaya çıkmaktadır. Bu duruma karşı olarak ise alanda yapılan teori geliştirme çalışmalarının az olması sebebiyle alanın geleceği için bir tehdit oluşabilir. Bu tehdit gelecekte yapılacak araştırmaların birbirini tekrar etmesine sebep olabilir ve alanda yeni yapılacak çalışmaların gelişimine ket vurabilir. Bu nedenle araştırmacıların farklı yaklaşım ve yöntemlerle araştırma yapmaları ve bu yolla yeni araştırma sorularının aladan ortaya çıkması sağlanmalıdır.

Araştırma sonucuna dayanarak STEM eğitimi alanında gelecekte yapılacak çalışmalara çeşitli önerilerde bulunulacaktır. İlk olarak dergi yayımcıları ve editörleri öğretmenlerin akademik yayına yönlendirmek amacıyla sadece öğretmenlerin yaptığı araştırmaların yer aldığı özel sayılar çıkartabilirler. Öğretmenlerin akademik dergilerde yayın yapabilecek yetkinliklere erişmesi gerekmektedir ve bu yetkinliklere erişmeleri için de öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora programlarına yönlendirilmesi gerekmektedir (Özcan, 2013).

İkinci olarak ise alanda yapılan çalışmaların desenlerinin çeşitlendirilmesi gerekmektedir. STEM eğitimi alanında uzun yıllardır ülkemizde araştırmalar yürütülmektedir fakat hala pek çok araştırmacı benzer tarama araştırmaları yaparak benzer sonuçlar elde etmektedir. Bu noktada araştırmacıların daha çok deneysel çalışmalara yönelmesi ve kullanılan yöntemlerin verimliliğinin araştırılması gerekmektedir.

Üçüncü olarak ise alanda yapılan çalışmaların örneklemelerinin de çeşitlendirilmesi gerekmektedir. Bu noktada çalışmaların karma örneklemeler ile yürütülmesi araştırmacılar tarafından önerilmektedir. Farklı örneklemelerin bir arada kullanılması STEM eğitimi alanının genişlemesine olanak sağlayacaktır.

5. KAYNAKÇA

Aydeniz, M. (2017). Eğitim sistemimiz ve 21. Yüzyıl hayalimiz: 2045 hedeflerine ilerlerken, Türkiye için STEM odaklı ekonomik bir yol haritası. *University of Tennessee, Knoxville*.

Akgündüz, D., Aydeniz, M., Çakmakçı, G., Çavaş, B., Çorlu, M. S., Öner, T., & Özdemir, S. (2015). *STEM eğitimi Türkiye raporu*. İstanbul: Scala Basım.

Broderick, N. (2018). The Future 'Vision' for Science Education: A Critical Analysis of the STEM Education Policy in an Irish Context broderick (Abstract). Paper presented at the The 8th Science and Mathematics Education Conference (SMEC). Dublin, İrlanda.

Çalik, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Egitim Ve Bilim-Education and Science*, 39(174), 33-38.

Çavaş, P., Ayar, A., & Gürçan, G. (2020). Türkiye’de STEM eğitimi üzerine yapılan araştırmaların durumu üzerine bir çalışma. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 823-854.

Çevik, M., & Şentürk C. (2019). Multidimensional 21th century skills scale: Validity and reliability study. *Cypriot Journal of Educational Sciences*, 14(1), 011–028.

Daşdemir, İ., Cengiz, E., & Aksoy, G. (2018). Türkiye’de FeTeMM (STEM) eğitimi eğilim araştırması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1161-1183.

EnGauge. (2003). *En Gauge 21st Century Skills*. Bu sayfadan alındı https://www.cwasd.k12.wi.us/highschl/newsfile1062_1.pdf (12.12.2022).

English, L. D. (2016). STEM education K-12: Perspectives on integration. *International Journal of STEM education*, 3(1), 1-8.

Gewertz, C. (2008). States press ahead on 21st-century skills. *Education Week*, 28(8), 21–23.

- Günbatar, M. S., & Bakırcı, H. (2019). STEM teaching intention and computational thinking skills of pre-service teachers. *Education and Information Technologies*, 24(2), 1615-1629.
- Herreid, C. F. (2007). What is a case? In J. Cocke & B. Smith (Eds.), *Start with a story: The case study method of teaching college science* (pp. 41–44). Arlington, VA: National Sciences Teachers Association.
- İnce, K., & Özgelen, S. (2015). Bilimin Doğası Alanında Son 10 YıldaYapılan Çalışmaların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Mersin University Journal of the Faculty of Education*, 11(2).
- Kızılay, E. (2018). Türkiye’de öğretmen eğitimi konusundaki STEM çalışmaları. *Tarih Okulu Dergisi*, 11(34), 1221-1246.
- MEB. (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- MEB. (2016). STEM eğitim raporu. Ankara: YenilikveEğitimTeknolojileriGenelMüdürlüğü. Ankara: Milli EğitimBakanlığı
- Moore, T. J., Stohlmann, M. S., Wang, H. H., Tank, K. M., Glancy, A. W., & Roehrig, G. H. (2014). Implementation and integration of engineering in K-12 STEM education. *Engineering in Precollege Settings: Research into Practice*, 35–60.
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.
- NGSS Lead States. (2013). *Next generation science standards: For states, by states*. Washington, DC: The National Academy Press.
- North Central Regional Educational Laboratory and the Metiri Group-NCREL (2003). 21st-century skills: Literacy in the digital age. <http://pict.sdsu.edu/engauge21st.pdf>. 05.10.2022 tarihinde erişildi.
- Özcan, M. (2013). Okulda üniversite: Türkiye’de öğretmen eğitimi yeniden yapılandırmak için bir model önerisi. *İstanbul: TÜSİAD*.
- Page, C., Lewis, C. W., Autenrieth, R., & Butler-Purry, K. (2013). Enrichment Experiences in Engineering (E3) for Teachers Summer Research Program. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 14(3).
- Partnership for 21st-century Skills. (2019). P21 framework definitions <http://static.battelleforkids.org/documents/p21/P21EarlyChildhoodFramework.pdf> (03.09.2022 tarihinde erişildi)
- Roberts, A. (2012). A justification for STEM education. *Technology and engineering teacher*, 71(8), 1-4.
- Suri, H., & Clarke, D. (2009). Advancements in research synthesis methods: From a methodologically inclusive perspective. *Review of Educational Research*, 79(1), 395- 430.
- Şardağ, M., Ecevit, T., Top, G., Kaya, G., & Çakmakçı, G. (2018). Fen ve mühendislik uygulamaları. *Fen Bilimleri Öğretimi ve STEM Etkinlikleri içinde*, (239-264 ss). Nobel Yayınları, Ankara.
- Tezel, Ö., & Yaman, H. (2017). FeTeMM eğitimine yönelik Türkiye’de yapılan çalışmalardan bir derleme. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 135-145.
- Wagner, T. (2008). Even our “best” schools are failing to prepare students for 21st-century careers and citizenship. *Educational leadership*, 66(2), 20-25

Yıldırım, A., &Şimşek, H. (2011). Sosyalbilimlerdearaştırmayöntemleri. *Ankara: SeçkinYayınları*.

Ek 1. İncelenen Lisansüstü Tezleri

Adanır, Y. (2021). *Proje Tabanlı STEM Eğitiminin 7. Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Okuryazarlıklarına ve Üretici Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Akkoyun, M. N. (2020). *STEM eğitimi almış sınıf öğretmenlerinin fen bilimleri öğretiminde yaşadıkları kaygı düzeyleri ve STEM temelli ders etkinlikleri hakkındaki görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Akyar, D. (2021). *STEM Eğitiminin İlkokul Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Girişimcilik Becerileri Üzerine Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Akyıldız, T. Y. (2020). *Eğitim yöneticilerinin stem eğitimi farkındalığının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi*. Harran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.

Alan, Ü. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen STEM eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ata, O. A. (2021). *Fen Bilimleri Öğretmenlerinin STEM Eğitimi Yaklaşımına Yönelik Hazırbulunuşlukları Hakkındaki Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Düzce Üniversitesi, Düzce.

Atabaş, Ü. (2020). *STEM Eğitiminin Fen Bilimleri Dersinde Dördüncü Sınıf Öğrencilerinin Bilimsel Yaraticılıklarına, Problem Çözmeye Yönelik Yansitici Düşünme Becerilerine ve STEM Eğitime İlişkin Görüşlerine Etkisi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Aydın, H. (2021). *Robotik ve Kodlama Eğitiminin İlkokul 4. Sınıf Öğrencilerinin STEM Eğitime Yönelik Tutum, Temel Becerileri ve STEM Kariyer İlgilerine Etkileri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırşehir.

Bike, Ö. (2020). *Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin stem eğitime yönelik tutum düzeylerinin öğrenme stilleri açısından incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.

Büyükkör, B. (2021). *Türkiye’de STEM Eğitimi Uygulayan Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Kullandıkları Yöntem, Teknik ve Materyaller ile Karşılaştıkları Sorunların İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.

Ceran, E. (2021). *Sınıf Öğretmenlerinin Bir Mesleki Gelişim Programı Kapsamında STEM Eğitime İlişkin Pedagojik Alan Bilgileri ve İnançlarının Gelişimi*. Yayınlanmış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Çalışkan, A. (2022). *STEM Eğitiminin İnovatif (Yenilikçi) Düşünmeye Etkisini Belirlemeye Yönelik Ölçek Geliştirme Çalışması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. İnönü Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Malatya.

Çavdar, E. (2020). *Ortaokul düzeyinde değer eğitimiyle bütünleştirilmiş STEM eğitimi uygulamalarının tasarlanması ve etkinliğinin değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Rize.

Çelik Keser, H. (2021). *STEM Eğitiminin Fen Bilgisi Öğretmen Adaylarının STEM Eğitimine Yönelik Farkındalıklarına, Bilimsel Yaratıcılıklarına ve Problem Çözme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Trakya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Edirne.

Çiftçi Akkuş, E. (2021). *STEM Eğitimi Yaklaşımına Dayalı Hazırlanan Uygulamaların Sınıf Öğretmeni Adaylarının Akademik Başarılarına ve Bilimsel Süreç Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, Ağrı.

Değirmenci, S. (2020). *STEM eğitimi almış öğretmenlerin STEM öz yeterliliklerinin ve uygulamalarında teknoloji ve mühendislik entegrasyonu açısından yaşadıkları sorunların belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Demir, N. (2021). *Ortaokul Matematik Dersinde STEM Eğitimine Geçişte Disiplinler Arası Matematiksel Modelleme Etkinlikleri Kullanımının İncelenmesi: Bir Karma Yöntem Çalışması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Bilimleri Üniversitesi, Van.

Demirkaynak, K. (2022). *STEM Eğitimine Yönelik Öğretmenlerin Farkındalık Düzeyleri ile Öğrencilerin Tutumlarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kahramanmaraş.

Deniz, Ş. (2020). *Ortaokul Öğrencilerinin Model Oluşturma Etkinlikleri (MOE) Aracılığıyla STEM Eğitiminde Matematiksel Modelleme Süreçlerinin İncelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi), Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü. Mersin.

Doğan, H. (2020). *Beşinci sınıf fen bilimleri dersi ünitelerinin bütünlük STEM eğitimi yaklaşımı ile tasarlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi*. Doktora Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Düzağaç, S. A. (2022). *Ortaokul Matematik Öğretmenlerinin STEM Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyon.

Eker, M. (2020). *STEM eğitimi uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin fen motivasyonlarına ve girişimciliklerine etkisinin incelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Ekmekçi, M. (2022). *5E Öğrenme Modeline Göre Hazırlanmış STEM Eğitimi Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinin Kuvvet ve Enerji Ünitesindeki Kavramsal Anlamalarına Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.

Emir, Z. A. (2021). *Değerlerin STEM Eğitimine Entegrasyonu: Değerler Temelli STEM Eğitiminin İlkokul Öğrencilerinin Fen Bilimleri Dersi Akademik Başarılarına ve STEM Tutumlarına Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, Hatay.

Ercan, M. (2020). *Öğretimsel Lider Olarak Okul Yöneticilerinin Stem Eğitimi Hakkındaki Görüşleri*. Harran Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Şanlıurfa.

Ergenç, K. (2022). *Fen Bilimleri Eğitimi Yüksek Lisans Öğrencilerinin Uzaktan STEM Eğitimi ve Bu Kapsamda Gerçekleştirilen Uygulamalar Hakkındaki Görüşleri*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Bülent Ecevit Üniversitesi, Zonguldak.

Gökcül, M. (2022). *Türkiye’de STEM Eğitimine Yönelik Öğretmen Yetiştirme Uygulamalarının Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Güngör, A. (2021). *Öğretmen ve öğretmen adaylarının bütünlük STEM eğitime yönelik teknolojik pedagojik alan bilgilerinin belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.

- Hanas, K. (2022). *STEM Eğitiminin Fen Bilimleri Öğretmenleri Tarafından Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.
- Kahraman, E. (2021). *STEM Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin STEM Mesleklerine Yönelik İlgilerine, Bilimsel Yaratıcılıklarına ve Fen Öğrenmeye Yönelik Motivasyonlarına Etkisinin Araştırılması*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Kaplan, Y. (2022). *Hesaplamalı bilimlerin stem eğitimi üzerine uygulamaları*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Karabulut, G. (2022). *Ortaokul Öğrencilerinin STEM Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Uygulanması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, On Sekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Kavak, Ş. (2020). *STEM eğitime dayalı etkinliklerin okul öncesi çocukların temel bilimsel süreç becerilerine etkisi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Kaya, A. (2020). *Türkiye örneklemindeki STEM eğitimi çalışmalarının meta sentezi*. İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kelleci Yanış, H. (2020) *Eğitsel Robotik Uygulamalarına Dayalı Stem Eğitimi Kapsamında Öğretmen Adaylarının Eğitsel Robotik Tıbbi Öz-Yeterlik İnançlarının Bilimsel Yaratıcılık ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerilerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Köse, A. (2020). *Stem eğitime ilişkin öğretmen ve öğrenci algıları: Maltepe İlçesi özel okulları örneği*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Maltepe Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kutru, Ç. (2022). *Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (Atbö) Destekli Stem Eğitiminin 7.Sınıf Öğrencilerinin 21.yy Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Giresun Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Giresun.
- Murat, İ. (2021). *Mühendislik Temelli Robotik Uygulamalarının STEM Eğitiminde Kullanılmasının Programlamaya Karşı Tutum, Katılım ve Beceri Düzeylerine Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Örgüt, M. (2022). *Türkiye’de Stem Eğitimi Araştırmalarının İncelenmesi ve STEM Eğitimi Model Önerisinin Sunulması*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Amasya Üniversitesi, Amasya.
- Özkan, C. (2020). *Stem eğitimi bağlamında öğretmenlerin el becerilerinin ölçümü ve değerlendirmesi*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Bursa Uludağ Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bursa.
- Özkul, H. (2021). *İlkokul Öğrencilerinin Fen Kariyer Bilinçlerinin ve Bilimsel Süreç Becerilerinin Bütünleştirilmiş STEM Eğitimi Yoluyla Geliştirilmesi: Bir Eylem Araştırması*. Yayınlanmış Doktora Tezi. Dumlupınar Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Kütahya.
- Şimşek, V. (2022). *STEM Eğitimi Uygulamalarının Okul Öncesi Dönemde Yaratıcılık ve Eleştirel Düşünme Becerilerine Etkisi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya.
- Tekin, S. (2020). *Mühendislik temelli robotik uygulamalarını içeren STEM eğitiminin eleştirel düşünme ve mesleki tercihlerine etkisi* (Yüksek Lisans Tezi), Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Tetik, Z. (2021). *Türkiye’de Yapılan STEM Eğitimi Konulu Çalışmaların Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Toksöz, A. K. (2022). *Türkiye’de İlkokul Öğretmenlerinin ve Konu Alanı Uzmanlarının STEM Eğitimi Algısı*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Uyanık, S. (2021). *Ortaokul Öğrencilerine Sosyobilimsel Konu Temelli Çevrimiçi Stem Eğitimine Yönelik Örnek Bir Tasarım Geliştirilmesi ve Değerlendirilmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Varol, D. G. (2020). *Tasarım Temelli STEM Eğitimi Etkinliklerinin 7. Sınıf Öğrencilerinde Akademik Başarılarına, STEM’e Yönelik Tutumlara ve STEM Meslek İlgisine Olan Etkisinin Belirlenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Elazığ.

Yaman, F. (2020). *Öğretmenlerin STEM Eğitime Yönelik Farkındalık, Tutum ve Sınıf İçi Uygulama Özyeterlik Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi, Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Yazıcı Üspolat, Z. (2021). *STEM Eğitimi Alan ve Almayan Okul Öncesi Öğretmenlerinin 21. Yüzyıl Becerilerinin Öğretimine İlişkin Öz Yeterlik Algılarının İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Üsküdar Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.

Yetkin, N. (2020). *İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin öğrenme anlayışları ve STEM eğitime yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yüksek Lisans Tezi). Dicle Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Diyarbakır.

Zengin, N. (2021). *STEM Eğitime Yönelik Yapılan Lisansüstü Çalışmaların Ölçme Değerlendirme Süreçlerinin ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Stem Eğitiminde Ölçme Değerlendirme ile İlgili Görüşlerinin İncelenmesi*. Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi. Kastamonu Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Kastamonu.

Usûlî'nin "Var İmiş" Redifli Gazelinin Şerhi ve Tasavvufi Açidan İncelenmesi

Annotation Of Usûlî's "Var İmiş" Redified Gazel and Its Examination In Terms Of Sufism

Murat ŞEKER

Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Türk Dili ve Edebiyatı ABD Yüksek Lisans Öğrencisi
muratseker521@gmail.com

Makale Başvuru Tarihi / Received: 19.12.2022

Makale Kabul Tarihi / Accepted: 31.12.2022

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi

ÖZET

Divan şiiri, İslâm kültürü çerçevesinde oluşan ortak edebî geleneğin Türkler elinde almış olduğu şekildir. Bu şiir geleneği, Osmanlı coğrafyasında ulusal ve yerel bir özellik kazanmayı başararak muazzam bir eser yekünü ortaya çıkarmıştır. Eski şâirlerimizden günümüze kalan bu muazzam birikim, okuyucusunun okumaktan keyif alacağı nice beyitleri ihtiva eder. Bir edebî esere özellikle de şiire sadece bir anlam yüklemek mümkün değildir. Divan şiirinin en çok rağbet gören nazım şekli gazellerdir. Gazellerin derinliklerine doğru bir anlam yolculuğuna çıkılınca tasavvufi açıdan oldukça zengin içeriklere sahip oldukları görülmektedir. Edebî metinlerin şerh ve incelemelerinde özellikle gazeller ilk bakışta tamamen beşerî bir aşkı anlatan görünüm sergilemektedir. Ancak gazellerin derinliklerine doğru bir anlam yolculuğuna çıkılınca tasavvufi öğeler açısından oldukça zengin içeriklere sahip oldukları görülmektedir. Biz de bu çalışmamızda Usûlî'nin "Var İmiş" redifli gazelini şerh etmeye ve tasavvufi anlamları açısından incelemeye çalışacağız. Usûlî'nin kişiliğinin oluşmasında tasavvuf ne derece etkin bir role sahipse şâirliği söz konusu olunca bu durum yine aynı derece önemle karşımıza çıkmaktadır. Tasavvuf onun şiirlerinde çok önemli bir unsurdur. Tasavvuf onun şiirlerinde hemen hemen aynı yüzyılda yaşayan Fuzûlî'nin ve Nâilî'nin şiirlerindeki gibi derinliklerde değil yüzeyde, açıkça görülebilen bir konumdadır. Bu yüzden Usûlî'nin şiiri mesajlarla örülmüş, bir nevi bildiri şiiridir.

Anahtar kelimeler:
Divan şiir ,
Tasavvuf,
Şerh, Usûlî,
Gazel

ABSTRACT

Divan poetry is the form that the common literary tradition formed within the framework of Islamic culture has taken in the hands of the Turks. This tradition of poetry succeeded in gaining a national and local feature in the Ottoman geography and created an enormous amount of work. This tremendous accumulation of our old poets includes many couplets that the reader will enjoy reading. It is not possible to attribute only one meaning to a literary work, especially poetry. Gazelles are the most popular verse form of Divan poetry. When a journey of meaning goes into the depths of ghazals, it is seen that they have very rich content in terms of Sufism. In the commentaries and analyzes of literary texts, especially the ghazals, at first glance, show a completely human love. However, when a journey of meaning goes into the depths of ghazals, it is seen that they have very rich content in terms of mystical elements. In this study, we will try to annotate Usûlî's ghazal with "Var İmiş" redif and examine it in terms of its mystical meanings. If Sufism plays an active role in the formation of Usûlî's personality, this situation is equally important when it comes to his poetry. Sufism is a very important element in his poems. Sufism is in a position that can be seen clearly on the surface, not in the depths, as in the poems of Fuzûlî and Nâilî, who lived in almost the same century. That's why Usûlî's poetry is a kind of statement poetry, woven with messages.

Keywords:
Divan Poetry,
Sufism,
Commentary,
Usûlî, Gazel

1.GİRİŞ

"Latîfî, Usûlî'nin şiiirlerinin çoğunlukla Seyyid Nesîmî tarzında yazılmış öğüt ve ilâhilerden meydana geldiğini, zamane dervişmeşreplerinin şâire Fazlullah-ı Sâni, Sırr-ı Nesîmî dediklerini kaydeder. Âşık Çelebi, Usûlî'yi Sünnî inancına aykırı hareketlerde bulunan şâirler zümresine dahil eder ve ağır bir dille eleştirir. Kınalızâde'nin, "Sûfiyâne şiiirleri ve fakr u fenâyâ dair sözleri vardır." demekle yetindiği görülmektedir. Gerek tezkirelerde verilen bilgiler gerekse şiiirlerinden hareketle Usûlî'nin ârif, derviş, kalendermeşrep, kimseye boyun eğmeyen, kanaat içinde yaşamayı şîâr edinmiş, pervâsız, coşkun, dolayısıyla melâmet neşesini ve ilâhî aşkı daima ön planda tutan bir kişiliğe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Şiir dünyasını inancı ve hayat görüşü etrafında şekillendiren, çağı ve çağdaşlarıyla karşılaştırıldığında Nesîmî-Fuzûlî çizgisinde yer alan şâirler içinde önemli bir halkayı oluşturan Usûlî, divan edebiyatının estetik zevkine bağlı, özellikle bazı şiiirlerinde düşüncelerini duygu planına yükselterek şiiirle mesajı bir araya getirmeyi başarmış mutasavvıf şâirlerden biridir (İsen 1990: 16).

"Usûlî'nin eser olarak elimizde sadece Divan'ı vardır. Fakat bu kitap içinde klasik divan tertibinin dışında kullanılan başka edebî türler de bulunmaktadır. Mevcut nüshaların bir kısmında yer alan hadis tercümeleri bunların örneklerinden biridir.

Usûlî'nin klasik divan tertibi içinde yer almayan bir diğer çalışması da mirâciyyesidir. Mirâciyye, mesnevi tarzında kaleme alınmıştır. Divan başında mürettep kısımdan önce yer alan bir başka çalışma da şehrengizdir. Bunlardan başka yine bu kısımda, mesnevi tarzında yazılmış Pend ya da Münâcât başlığı altında 18 ile 30 beyit arasında değişen didaktik manzûmeler yer alır. Bu kısımda Varsağı başlıklı ve halk şiiiri tarzında kaleme alınmış örneklerle de karşılaşmaktayız. Bu şiiirlerden sonra mürettep divan gelmektedir. Divanda Farsça bir kaside dışında kalan bütün şiiirler Türkçedir. Başta kasideler, sonra terci-bend, muhammes, müseddes, murabba, tahmis gibi musammatlar, daha sonra gazeller ve kıtalar gelir" (İsen 1990: 19).

"Usûlî'nin çok okunup beğenilmesini sağlayan asıl şiiirleri gazelleridir. Çeşitli divan nüshalarında bulunan bu gazellerin sayısı 147'dir. Konularını genelde ilâhî sevgiliden ve aşktan alan, düşündüklerini fazla dolandırmadan sade bir tarzda anlatan, basit teşbihler, mecazlar ve tasavvufi sembollerle süslenen bu şiiirleri asıl çekici kılan unsur, şâirin samimiyetidir" (İsen, 1990: 21).

Usûlî'nin tasavvufa olan ilgisi açık bir şekilde görülmektedir. Tasavvuf onun şiiirlerinin derinliklerinde değil yüzeyde, açıkça görülebilen bir konumdadır.

Bu yüzden Usûlî'nin şiiiri bir nevi bidiri şiiiridir. Usûlî'nin şiiirlerinde tasavvufi unsurları bulmak adına şerh ve inceleme çalışması yapacağız.

Şerh, lügatlerde genel anlamıyla bir ifadeyi açma, açık anlatma, izah etme şeklinde tanımlanır. Edebiyatta ise şerhi edebi bir metnin ya da bir kitabın ayrıntılarına kadar inilerek açıklanması ve yorumlanması olarak tarif edebiliriz. Elbette bir metnin şerh edilmesi için ilk bakışta görülebilenin arkasında izaha ve yorumuna ihtiyaç duyulan anlam katmanlarının bulunması gerekir. Şerh çalışmaları da böyle bir gerekliliğin sonucunda ortaya çıkmıştır. Divan şiiirleri, tam da bu çalışmalar için temel kaynak özelliği gösteren metinlerdir. "Özellikle İslami Türk edebiyatı döneminde; Arapça ve Farsça metinlerin çözümünde kullanılan şerh, daha sonra tasavvufi metin çözümlemelerinde görülmektedir. Türk edebiyatında şerh edilen eserler arasında en çok dinî-tasavvufi muhtevalı olanlar yer almaktadır" (Ceylan, 2007: 24).

Usûlî'nin şiiirlerinin tasavvufi unsurlar açısından incelemesine yönelik çalışmaların yeterince yapılmadığı kanaati öne çıkmaktadır. Onun şiiirleri bu bakımdan ihmal edilmemesi gereken şiiirlerdir. Bu alandaki eksikliğin giderilmesine katkı sağlamak adına bahse konu edilen "Var İmiş" redifli gazelde şerh ve inceleme çalışması yapılarak tasavvufi unsurlar ve bunların mana bakımından karşılıkları ifade edilmeye çalışılacaktır.

2.GAZEL

1. Dilde haylîden hayâl-i zülf-i dilber var imiş

Cânım içinde yatar bin başlı ejder var imiş

2. Olmadın levh u kalem dahı hat-ı ma'suk ile

Levh-i dilde yazılı dîvân u defter var imiş

3. Yakdı âh-ı âteşin ile cihân mülkûn gönül

Neylesin bîçârenin bağrında ahker var imiş

4. Kâfir etdiler beni feryâd bu büthânede

Dîn u dil gâret ider sîmîn sanemler var imiş

5. Ey dirigâ hîçe satdım kıymetini bilmedim
Âb u hâkimde benim bir pâk-gevher var imiş
 6. Secdeler eylen gelin abdâllar kim bunda bir
Tekye-i Hakda tıraş olmuş kalender var imiş
 7. Zâl-i dünyaya gönül verme Usûlî var imiş
Gülşenî derler vilâyet içre bir er var imiş
- (Fâilâtün / Fâilâtün/ Fâilâtün/ Fâilün)

2.1.Dilde hayliden hayâl-i zülf-i dilber var imiş Cânım içinde yatar bin başlı ejder var imiş

Günümüz Türkçesi ile Nesre Aktarım

(Gönlümde o gönül çalan güzelin saçlarının hayâli ne kadar çok yer edinmiş. Meğer canımın içinde sevgilinin saçlarını, o tılsımlı hazineyi bekleyen bir ejderha, bekçi var imiş.)

Gazel, “var imiş” redifine sahiptir. Bütün beyitlerin bu ifade etrafında şekillenmesi âşığın bildiği halde bilmezlikten geldiği durumları ortaya koymaktadır. Gazele er, harflerinin tekrarıyla tam kafîye hâkim olmuştur. “l ve r” harflerinin tekrarı ile aliterasyon sanatı yapılmıştır. Â harflerinin tekrarıyla asonans sanatı yapılmıştır. Ejderha: “Edebiyatta sevgilinin saçları bir ejderhayı andırır. Saç ve uçlarının bolluğu ile bin başlı bir ejderhaya benzer. Ayrıca tılsımlı hazineleri de ejderhaların beklediğine inanılır” (Pala, 2010: 136).

Zülf: “Divân şiirinde en çok kullanılan güzellik unsuru sayılabilir. Mû, gîsû, gibi adlar altında ve birçok yönden ele alınan zülf (saç), sayısız teşbih ve mecazlara konu olmuştur. Şekli, kokusu, rengi vs. yönlerden birçok beyte anlam verir.

Şekil yönünden: Resen , rişte, rîsmân, zincîr, silsile, mâr, ejderha, zehr, çevgân, âb-ı revân, dâm, olta, halhâl, çenber, sünbül, fitne vs.

Koku yönünden: Misk, nâfe, anber, semen, reyhân, ud, âbir, galiye.

Renk yönünden: Gece, Leylâ, leyl, şâm, şebistân, zulumât, mağrib, duman, Hind, hindû, küfr, kâfir, bîdin, bütperest, zunnâr “(Pala, 2010: 136).

Saç, kıvrım kıvrım olduğu için ejderha/yılana benzetilmiş, yılının beklediği hazine ise can, yani gönüldür. Gazelin geneline hâkim olan “var imiş” redifiyle şâirin bildiği bir durumu bilmezlikten geldiği görülmektedir.

Dil ile can, zülf ile ejder kelimeleriyle mürettep leff ü neşr sanatı yapılmıştır.

Sevgilinin saçları binbaşlı ejderhaya teşbih edilmiştir. “var imiş” kelimelerinin tekrarıyla ayrıca tekrar sanatına başvurulmuştur.

Dil: “Farsça, gönül. Bu terim tasavvufta, nefs-i natika, sırlar hazinesi, Allah'ın baktığı yer.

(Allah şekillerinize değil kalblerinize ve amellerinize bakar) hadis-i şerif'inde bildirildiği gibi.

İlâhî kemalin (olgunluğun) ve cemalin(güzelliğin) en güzel tecelli ettiği yer” (Cebecioğlu, 2005: 86).

Beyitte dil sözcüğünü tasavvufî açıdan düşünecek olursak şâir, bezm-i elesti işaret etmektedir.

Dilber: “Farsça, gönül götüren demektir. Tasavvufta tutukluk (kabz) halini bildirir. Bu, gönülde üzüntünün sevgi ile birlikte bulunduğu bir haldir” (Cebecioğlu, 2005: 86).

2.2.Olmadın levh u kalem dahı hat-ı ma'suk ile Levh-i dilde yazılı dîvân u defter var imiş

Günümüz Türkçesi ile Nesre Aktarım

(Levh u kalem yaratılmadan önce gönül levhasında sevgilinin hattı ile yani ayva tüyü ile yazılmış defter ve divanlar vardı.)

Tenâsüp sanatı üzerine kurulu bu beyitte iki durum arasında mukâyese yapılmıştır. Bir tarafta sevgili için derlenmiş yazılar ve defterlerin bulunduğu gönül kitabı, diğer tarafta Allah'ın takdir etmiş olduğu kitap vardır. Şâir, bu beyitte iki durumu karşılaştırmış, Allah'ın takdir etmiş olduğu kader kitabında bile sevgilinin

yazısı/ adı olmadığı halde gönül kitabında sevgiliye dair derlenmiş nice defter ve yazı olduğunu ifade etmiştir. Bu yönüyle mübâlağa sanatına yer verilmiştir. Divan, defter, hat kelimeleri arasında tenâsüp sanatı yapılmıştır. Levh u kalem: "Allah'ın âlem yaratılmadan önce ezelde yazdığı, yaratılacak olanlar hakkında takdir ettiği kaderlerin yazılmış olduğu levha. Bu nedenle lev u mahfuz ile levh u kalem eş anlamlı olarak da kullanılmıştır. Levh u kalem İsrâfil sorumludur. İnsanların kaderi levh u kalemde yazılır. Yazılı olanlar ne eksik ne fazla olmayıp zamanı gelince ortaya çıkarlar. Bu levha yedi kat gökte bulunur ve doğu ile batı uzunluğu kadar en ve boya sahiptir. Bu boyutları ilâhî takdir olarak düşünmek gerekir"(Pala, 2010: 287).

Şâir, levh u kalem sözleriyle telmih sanatına başvurmuştur.

Divân: "Tarihte devlet işlerini idare etmekle yükümlü kişilerin oluşturduğu topluluk. Divân kelimesi en özel ve en yaygın kullanımını İslâm edebiyatlarında, bir şâirin klasik edebiyat çerçevesine uygun olarak yazdığı şiirlerin belli bir düzen içinde derlendiği dergi ve kitaplarda bulmuştur" (Pala, 2010: 119).

2.3. Yakdı âh-ı âteşin ile cihân mülkûn gönül Neylesin bîcârenin bağrında ahker var imiş

Günümüz Türkçesi ile Nesre Aktarım

(Ey Sevgili! Gönül, âhının ateşiyle dünyanın bütün mülkünü yaktı. Ne yapsın, zavallının bağrında kor ateşi var imiş.)

Beyitte âşık ile mâşuk münâsebeti çerçevesinde sevgilinin âşığa ilgisizliği işlenmiştir. Bu ilgisizlik sonucunda âşığın ateşli âhı bütün dünya mülkünü yakmıştır. "Yakdı" kelimesinin yıldız, ay ve güneşi aydınlatma doğrultusunda da kullanıldığı düşünülebilir. Bu bağlamda hüsn-i ta'lil sanatına başvurulmuştur. Âh ile ahker kelimeleri arasında şibh-i iştikak sanatının olduğu görülmektedir. Âh denildiği zaman, ağızdan çıkan buğu münasebetiyle hüsn-i ta'lil sanatı kullanılır. "Ağızdan çıkan buğu göğe doğru yükselmesi nedeniyle mazlumun âhı yerde kalmaz / çıkar âheste âheste atalar sözüne de konu olmuştur. Âşık bazen öyle ateşli âh eder ki onun ateşinden gökte yıldızlar, ay ve güneş tutulur, yanar. Nitekim bu nedenle parlamaktadır. Divan edebiyatında âh ile ilgili birçok teşbih ve mecazlar kullanılmıştır. Birkaçını şöyle sıralayabiliriz:

"Rüzgâr, bād-ı seher, hava, bayrak, mancınık, ok, râh, ferrâş, ateş, duman, چراغ" (Pala, 2010: 10).

Âh: "Arapça bir iç çekiş ve iştiağ nidası. Aşk ateşi ile kulun inleyişi. Allah kelimesinin ilk ve son harflerinin bitişmesiyle oluşan ah, eskiden minyatürlerde şu şekilde resmonulurdu : Dağlar, vadiler, ağaçlar, sular, çayırırlar hepsi yanıyor, hepsi alevler içinde, ok girmiş bir kalb, kan damlıyor ve üzerinde "ah mine'l-aşk" şeklinde bir yazı. Bu şekildeki bir minyatür, Ankara Kalesi içindeki Devduran Mescidi'nde, kible duvarına asılı olarak, değerli din adamlarımızdan sayın Abdülhalim Ünal Beyefendi tarafından muhafaza edilmektedir. Hz. İbrahim (a) çok âh eden(evvah)lerdendir" (Cebecioğlu, 2005: 17).

Usûlî'nin bu beyitte kullandığı âh kelimesini tasavvufi açıdan düşündüğümüzde onun dervişâne bir kişiliğe sahip olduğunu söyleyebiliriz.

2.4.Kâfir etdiler beni feryâd bu büthânede Dîn u dil gâret ider sîmîn sanemler var imiş

Günümüz Türkçesi ile Nesre Aktarım

(Beni kafir ettiler. Eyvah/feryat ki, yetişin ey dostlar ki bu puthanede, güzellerin bolca bulunduğu bu dünyada dini ve gönlü yağmalayan, insanları dinden eden ne gümüş/beyaz tenli güzeller var imiş.)

Beyitte sevgilinin âşığa karşı ilgisizliği, bunun sonucunda ise âşığın feryâd ede ede artık dinden çıktığı, kâfir olduğu anlatılır. Meğer gönül çalan, insanı dinden çıkaran ne çok merhametsiz sevgili var imiş. Birinci mısradaki kâfir, büthâne ikinci mısradaki dîn, sanem kelimeleri arasında mürettep leff ü neşr sanatı yapılmıştır. Ayrıca kâfir, dîn, ve büthâne, sanem kelimeleri arasında tenâsüp sanatı görülmektedir.

"Büt, divan edebiyatında istiâre yoluyla sevgiliye benzetilmiştir. Buradaki büt daha çok kilise duvarlarındaki mozaik işlemeli tasvirler yerine kullanılır ve sevgilinin o tasvirler kadar güzel olduğu anlatılmak istenir. Büt kelimesi Çin ile birlikte kullanıldığında ortak yön resim olur. Çünkü resmin Çin'den çıktığı ve en güzel resimlerin orada yapıldığı görüşü yaygındır" (Pala, 2010: 78).

Kâfir kelimesinin kara renk ile alâkası vardır. Bazen sevgili âşığa ettiklerinden dolayı da kâfir olarak nitelenir. Kâfir, sevgili için kullanıldığında kelimenin takdir edici, övücü anlamı ile tevriye yapılabilir.

Feryâd: "Farsça, çığlık demektir. Mecburi ve yüksek sesle yapılan zikir. Kendinden geçerek ve kendini bırakarak yüksek sesle Allah'a yalvarma." (Cebecioğlu, 2005: 17).

Beyitte feryâd kelimesi tasavvufi anlamda düşündüğümüzde şâir artık ilâhî aşkın verdiği coşkuyla kendinden geçmiştir.

2.5. Ey dirigâ hiçe satdım kıymetini bilmedim Âb u hâkimde benim bir pâk-gevher var imiş

Günümüz Türkçesi ile Nesre Aktarım

(Benim toprağında ve suyumda ne kadar değerli bir maden varmış. Benim suyum ve toprağında temiz ve yüce bir cevher varken yazık ki ben onun kıymetini bilemedim, onu hiçe sattım. Ruh cevherini fani dünyanın geçici işleriyle meşgul ettim.)

Şâir, beyitte Ey, kelimesini kullanarak sevgiliye nida etmektedir. Sevgilinin kıymetini bilemediği için hayıflanmaktadır. Âb u hâk kelimeleriyle anâsır-ı erba'a doğrultusunda tenâsüp sanatı yapılmıştır.

Şâir, toprağı kıymetli şeylerin gömüldüğü bir yer olarak düşünmüştür. Bu doğrultuda meğer benim suyumda ve toprağında bir temiz cevher var imiş ifadesini kullanıyor.

İnsanın yaradılışı noktasında düşünüldüğünde Allah insana kendi ruhundan üflemiştir. Şâir, bundan ötürü suyum ve toprağında temiz bir cevher var imiş diyerek telmih sanatını kullanmıştır. Pâk- gevher sözcüğüyle yalnızca kendisine benzeten öge söylenerek açık istiâre sanatını kullanmıştır.

Gevher: “Farsça, cevher demektir. Mânalar ve İlâhî sıfatlar.” (Cebecioğlu, 2005: 120).

2.6. Secdeler eylen gelin abdâllar kim bunda bir Tekye-i Hakda tıraş olmuş kalender var imiş

Günümüz Türkçesi ile Nesre Aktarım

(Ey Allah dostları! Gelin bu doğrultuda secdeler eyleyin, diz çöküp kulluk edin. Hakk'ın divanında dünyadan el çekip hakikat arayan nice kimseler var imiş.)

Şâir, bu beyitte secdeler eyleyin, abdallar kelimeleri ile Tekye-i Hak, kalender kelimeleri arasında mürettep leff ü neşr sanatını kullanmıştır. Tekye-i Hakda tıraş olmuş kalender var imiş mısrasında kalenderlik tarikatının inanç sistemine telmihte bulunmuştur.

“Bunlar yalnız farzları yerine getirirler. Başlarında on iki terkli/ dilimli, kubbesi sivri keçe külahlar bulunur. Çâr-darp (saç, sakal, bıyık ve kaşlar usturayla kazınmış) bir halde gezerler. Kulaklarına halka takarlar. Toplu halde davul ve nefir sesleri arasında ellerindeki bayraklarıyla şehir şehir dolaşırlar. Bu tarikât orta Asya'da Melâmetîlikten doğmuştur. Bu dervişlerin hayat sistemlerinden dolayı ‘kalender’ kelimesi dilimizde hiçbir şeye aldırış etmeyen ve bohem hayatı yaşayan kişiler için de bir sıfat olmuştur. Abdallar, nefislerini ruhlarına bedel ettikleri, diledikleri zaman diledikleri yerde kendilerine bedel bir cesaretle görünebildikleri, yahut erenlerden biri ölünce Allah tarafından bir başkasının onun yerine geçirilmesi dolayısıyla Hakk âşıklarının bir kısmına abdal denilmiştir. Allah'ın sevgili kullarından kabul edilirler ve herkesten yardım görürler” (Pala, 2010: 2).

2.7. Zâl-i dünyaya gönül verme Usûlî var imiş Gülşenî derler vilâyet içre bir er var imiş

Günümüz Türkçesi ile Nesre Aktarım

(İhtiyar/fani dünyaya gönül verme. Bu dünyanın bir yöntemi/ nizamı var imiş. Bu şehir içinde Gülşenî denilen bir er var imiş. Varıp ona intisap etmeli.)

Şâir, bu beyitte hüsn-i tahallüs yapmıştır. Usûlî'yi hem kendi ismi hem de yöntem, nizam anlamına gelecek şekilde kullanmıştır. Zâl kelimesiyle Rüstem'in babasına telmihte bulunulmuştur. Zâl doğduğu zaman saç, kaşı, kirpikleri bembeyaz olduğu için bu adla anılır. Babası onun bu şekilde doğuşunu uğursuz sayarak götürüp Elburz dağına atmış.

Zâl orada simurg-ı Anka tarafından beslenmiş. “Gülşenî” kelimesiyle halvetiye tarikatının kollarından olan tarikate telmihte bulunmuştur.

“Tasavvuftaki usûl-i aşere (on usul) denilen ve seyr ü sülûka giren mürid için gerekli görülen on esas yerinde kullanılır” (Pala, 2010: 465).

1.Tevbe: Günahtan kendi isteğiyle dönüştür.

- 2.Zühhd: Nefsini dünya nimetlerinden sıyırmaktır.
- 3.Tevekkül: Allahtan gayrîden kurtuluştur.
- 4.Kanaat: Bir hırka bir lokmaya rızadır.
- 5.Uzlet: Halk ile teması kesmektir.
- 6.Zikir: Gece- gündüz Allahın adını anmaktır.
- 7.Teveccüh: Her şeyiyle Allaha yönelmektir.
- 8.Murakabe: Allaha yönelme sonucu ağlayıp inlemek, coşup çağlamaktır.
- 9.Rıza: Kendi nefsinin rızasından çıkıp Allah'ın rızasına yönelmektir.
- 10.Takvâ: Her şeyiyle Allah'ta olmaktır.

SONUÇ

Usûlî ile hemen hemen aynı yüzyılda yaşayan Fuzûlî, tasavvufu her ne kadar bir amaç olarak görmemiş olsa da tasavvufa ait unsurları ustaca kullanmasını bilmiştir. Onun şiirlerinde ilk bakışta tasavvufu görmek mümkün değildir. Ancak dikkatli ve derinlemesine yapılan bir okumayla tasavvufi manaları ne kadar ustaca kullandığı görülebilmektedir. Usûlî'nin kişiliğinin oluşmasında ise tasavvuf ve şâirliği aynı derece önemle karşımıza çıkmaktadır. Tasavvuf Usûlî'nin şiirlerinde Fuzûlî'den farklı olarak açıkça görülebilen bir konumdadır. Şiirlerinden hareketle yapılacak bir değerlendirme bize Usûlî'nin dervişane bir ruha sahip, kadere razı olmuş, rind bir yaşayışı olan biri olduğunu gösteriyor. "Var İmiş" redifli gazelinin de anlaşılacağı üzere Usûlî'nin Gülşenilerden etkilendiği görülmektedir. Gazelden Usûlî'nin İbrahim Gülşenî'ye bağlandığı anlaşılmaktadır. Tasavvuf, Usûlî'nin şiirlerinde çok önemli bir unsurdur. Usûlî, önce mutasavvıf sonra şâirdir. Yani Usûlî, tasavvufu sanat yönünden değerlendirir. Usûlî'de tasavvuf, diğer konular yanında yer alan, ilhama son derece uygun gelen bir konudur. Fuzûlî, Nâilî gibi şâirlerde şiir ve sanat ön planda yer alır. Tasavvuf bunun içinde eritilmiştir. "Var İmiş" redifli gazelinin ve diğer gazellerinden kolayca anlaşılacağı üzere Usûlî'nin şiirlerinde tasavvuf, derinliklerde değil yüzeyde, açıkça görülebilen bir konumdadır. Bu yüzden Usûlî'nin şiiri, mesajlarla yüklü bir nevi bildiri şiiridir.

Bu çalışmada Usûlî'nin aşk temini işlerken dil, dilber, levh u kalem, âh, feryâd, gevher, tekve-i hak, abdal, usûl gibi ifadeleri tasavvufi unsurları ihtiva eder bir manada nasıl maharetle kullandığı tespiti yapıldı.

Gazelden hareketle aşkın ve âşıklığın tasavvufi açıdan muhtemel anlamları üzerinde birtakım tespitlerde bulunuldu. Netice olarak Usûlî'nin bu gazelinde ustalıkla yoğurmuş olduğu tasavvufi unsurları gözler önüne sermek hedeflendi.

KAYNAKÇA

- Banarlı, N. S. (2001). Resimli Türk Edebiyatı Tarihi. MEB Yayınları: Ankara.
- Cebecioğlu, E. (2005). Tasavvuf Terimleri ve Deyimleri Sözlüğü. Anka Yayınları: İstanbul.
- Ceylan, Ö. (2007). Tasavvufi Şiir Şerhleri. Kapı Yayınları: İstanbul.
- Devellioğlu, F. (2006). Osmanlıca Türkçe Ansiklopedik Lügat. Aydın Kitabevi: Ankara.
- Dilçin, C. (2009). Örneklerle Türk Şiir Bilgisi. Türk Dil Kurumu Yayınları:Ankara.
- İpekten, H. (1986). "Gazel Şerhi Örnekleri." Türk Dili Dergisi, Türk Şiiri Özel Sayısı s.2(2), ss.415-417.
- İsen, M. (1990). Usûlî Divânı. Akçağ Yayınları: Ankara.
- İz, M. (2001). Tasavvuf. Kitabevi Yayınları: İstanbul.
- Kanar, M. (2010). Arapça-Türkçe Sözlük. Say Yayınları: İstanbul.
- Kanar, M. (2010). Farsça-Türkçe Sözlük. Say Yayınları: İstanbul.
- Macit, M. (2016). Divân Şiirinde Âhenk Unsurları. Kapı Yayınları: İstanbul.
- Mengi, M. (2014). Eski Türk Edebiyatı Tarihi. Akçağ Yayınları: Ankara.
- Pala, İ. (2010). Ansiklopedik Divan Şiiri Sözlüğü. Kapı Yayınları: İstanbul.
- Sami, Ş. (1983). Kâmus-ı Türkî. Enderun Kitabevi Kültür ve Turizm Bakanlığı: Ankara.
- Şenödeyici, Ö. (2014). Gazeller ve Güzeller Üzerine. Kesit Yayınları: İstanbul.

Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığının Akademik Başarıları Üzerindeki Etkisi

The Effect Of University Students' Internet Addiction On Academic Achievements

Tuba KARACA BELLİ

Bilişim Teknolojileri Öğretmeni,
15 Temmuz Şehitler İ.H.O. tubaka1982@hotmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-0717-7792>.

Şahin BELLİ

Şube Müdürü, Bahçelievler İlçe Milli Eğitim Müdürlüğü
Sahinbelli74@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-6335-4568>.

İşıl AKINCI

Okul Müdür Yardımcısı, Şehit Erdoğan Türkel İlkokulu,
canisil@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-1979-1071>.

Özkan KELEŞ

Okul Müdürü, Toki Şehit Fikret Yukseler İlkokulu,
ozkan_keles01@hotmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-9640-8611>.

Orhan ALTUN

Okul Müdürü, Semiha Yücel akdegirmen ilkokulu,
orhanal01@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-1038-6755>

Makale Başvuru Tarihi / Received: 22.11.2022

Makale Kabul Tarihi / Accepted: 30.12.2022

Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi

Anahtar Kelimeler:

İnternet
Bağımlılığı,
Akademik Başarı,
İnternet Kullanımı

ÖZET

Son dönemde sosyal hayatı etkileyen en önemli etkenlerden birisi internet kullanımıdır. Yetişkinlerin sosyal ilişki ve hayatlarında etkili olan internet kullanımı, eğitim amacı ile kullanıldığında başarılı sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir. Ancak son dönemde bağımlılaşan internet kullanımı bir çok psikolojik sağlık sorununa sebep olduğu gibi öğrencilerin akademik başarılarını da olumsuz etkilemektedir. Bu araştırma ile üniversite öğrencilerinin akademik başarılarının internet bağımlılığına göre değişip değişmediğini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesinde öğrenim gören 525 öğrenciye Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu uygulanmıştır. Uygulanan anket formları SPSS programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Araştırmada nicel araştırma yöntemlerinden olan survey araştırma, korelasyonel araştırması ve nedensel karşılaştırma araştırma yöntemlerinden faydalanılmıştır. Elde edilen veriler, veri analiz programları kullanılarak yorumlanmıştır. Veriler üzerinde yapılan inceleme neticesinde, ankete cevap veren öğrencilerin birçoğunun cep telefonu aracılığı ile internete erişim sağladığı ve günlük yaklaşık olarak 2-6 saat aralığında bir internet kullanım sürelerinin olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sonuç olarak araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarıları ile internet bağımlılığı arasında pozitif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir.

Keywords:

Internet addiction,
Academic success,
Using Internet

ABSTRACT

One of the most important factors affecting social life in recent years is the usage of the internet. Internet usage, which is effective in adults' social relationships and lives, can provide successful results when used for educational purposes. However, internet usage, which has recently turned into addiction, causes many psychological health problems and negatively affects the academic success of students. With this research, it is aimed to determine whether the academic achievement of university students changes according to internet addiction. In order to achieve this aim, the Young Internet Addiction Test Short Form was applied to 525 students studying at Kahramanmaraş Sütçü İmam University. The applied questionnaires were analyzed through the SPSS program. Survey research, correlational research and causal comparison research methods, which are quantitative research methods, were used in the research. The obtained data were interpreted using data analysis programs. As a result of the analysis on the data, it was concluded that most of the students who answered the questionnaire had access to the internet via their mobile phones and students had approximately 2-6 hours of internet usage per day. As a result, a positive relationship was determined between the academic achievement of the students participating in the research and internet addiction.

1. GİRİŞ

İnternet bağımlılığı, gençlerdeki mevcut sosyal sorunları ve sosyal deneyim eksikliğini arttıran, çeşitli psikolojik sorunların oluşmasına da yol açan bir bağımlılık türüdür. Toplumun şu anki gelişim aşamasında yeni nesil, bilgisayar ve İnternet ağları üzerinden iletişimde giderek daha fazla zaman harcıyor. İnsanlığın büyük ölçekli bilgisayarlaşması son yıllarda hızlı bir şekilde ortaya çıkarak insanlara yeni bir sorun oluşturmakta, bilgisayar ruhunun insan ruhuna etkilerinin ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Bilgisayar ve internet teknolojilerinin etkisi ve gençler arasında yeni boş zaman etkinlikleri ve iletişim formlarının ortaya çıkmasının etkilerini azaltmak için genel kültürel değişim perspektifinden analiz edilmelidir.

Yapılan araştırmalar anne ve babaların da artık zorunlu olarak gördüğü internet erişimi günümüzde en fazla ihtiyaç duyulan ve gelişen teknolojik bilgi kaynağı haline gelmiştir. TÜİK “Türkiye İstatistik Kurumu” tarafından düzenlenen anketler bize diğer ülkeler ile paralel bir internet kullanımı artışı olduğunu göstermiştir. (TÜİK, 2020). Dünyaya paralel olarak artan internet erişim oranları bilgi ve beceriye erişimi ve aynı zamanda paylaşımı kolay kılmaktadır. Bununla beraber olarak denetimsiz bir ağ olan internet erişimi tüm yaş grupları için tehlike arzetsede özellikle ergenliğe adım atan gençler ve çocuklar için ciddi bir risk oranı taşımaktadır.

Yapılan çalışmalarda farklı yaş grupları ve demografik değişkenler incelenerek internet kullanımının akademik başarıya olan etkisi ortaya konulmuştur. Bu çalışma ile üniversite öğrencilerinin internet kullanımı ve internet bağımlılığının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediği ortaya konulmuştur. Bu çalışma ile nicel araştırma metodu kullanılarak evrende olabildiği kadar kişiye ulaşıp hem survey araştırma hem de korelasyon ve nedensel karşılaştırma araştırması yapılmıştır. Bu araştırma metodlarını gerçekleştirebilmek üzere kullanılan anket formundan elde edilen veriler SPSS program aracılığıyla analiz edilmiştir. Yapılan analiz metodlarının başında frekans analizi gelmektedir. Frekans analizinin yanında T Testi ve ANOVA ve korelasyon analizi uygulanmıştır. Çalışma iki temel bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde araştırma ile ilgili teorik çerçeve ortaya konulmuş ve temel kavramlar üzerinde tanımlamalar yapılmıştır. İkinci bölümde ise alan araştırmasına ilişkin analizler yapılarak bulgular elde edilmiştir. Çalışma sonuç bölümü ile tamamlanmıştır.

2. İNTERNET BAĞIMLILIĞI SOSYAL YAŞAM VE AKADEMİK BAŞARI İLİŞKİSİ

Sanayi toplumu sonrası küreselleşme ile birlikte gelişen Bilgi toplumu ve kullanılan bilgi teknolojisi sürecinde oldukça büyük bir etkiye sahip olan internet, bireylerin yaşamında daha iyiye ya da daha kötüye doğru derinlemesine bir etki yaratarak gelişmektedir. Bilişim toplumu ve küreselleşmenin temel ikonu olan İnternet, özellikle ergen ve gençlerin hayatında vazgeçilmez bir araçtır. Yaklaşık 20 yıl önce, internetin en az telefon ya da televizyonun hayatımıza girmesi kadar etkili bir teknoloji olduğu ifade edilerek, toplumsal katılımı artırsa da azaltsa da bireylerin ve toplumun psikolojik iyilik hallerine zarar verebileceğine ilişkin görüşler ortaya konulmuştur. Geçtiğimiz 10 yılda ise cep telefonu ve diğer elektronik cihazlar vasıtasıyla, kişiler oyun, kumar, alışveriş ve pornografi gibi sakıncalı çevrimiçi tabanlı içeriklere kolaylıkla ulaşırken; çocukluktan yetişkinliğe kadar, internetin bu şekilde kullanımı giderek çeşitli alanlarda sorunların ortaya çıkmasına neden olmuştur. Nitekim internet, bir yandan anında ve dünyanın her yerinden bilgiye ulaşma imkanı sağlarken, bir yandan da bağımlılık oluşturabilmektedir (Andiç ve Durak Batıgün, 2021: 34; Bayhan, 2011: 917).

Başlangıçta hem akademik hem de askeri kurumlar arasında araştırmayı kolaylaştırmak için tasarlanmış olan internet, ancak bazı insanlar tarafından uzun süreli kullanım, ruh sağlığı camiasında İnternet bağımlılığı hakkında çok fazla tartışmaya neden olan bir farkındalık yarattı. Nitekim çoğu insan İnternet'i, otel rezervasyonu veya uçak rezervasyonu yapmak gibi günlük kişisel hedeflerini gerçekleştiren işlevsel bir araç olarak kullanır. Bununla birlikte, bazı kişiler internet kullanımlarını kontrol edememekte ve bu da psikolojik bağımlılığın rahatsız edici semptomlarına yol açmaktadır (Smyth vd., 2018: 194). İnternetin hayat alanlarındaki etkisi bağlamında gelişen “İnternet Bağımlılığı”, psikiyatride tanımlanan yeni bağımlılık türlerinden birisidir. İnternet bağımlılığı, her yaşta görülebilesine rağmen, en büyük risk grubu 12-18 yaş arası gençlerdir (Bayhan, 2011: 917).

İnternet bağımlılığı, genellikle kullanıcının zararına olacak şekilde aşırı internet kullanımı ile karakterize edilen zihinsel bir durumdur. Bağımlılık genellikle zorlayıcı davranışları içeren bir zihinsel bozukluk olarak anlaşılır. Birisi sürekli çevrimiçi olduğunda, o bağımlı olarak tanımlanabilir. Bir sorun olarak kabul edilse de profesyoneller terimin ayrı bir bağımlılık biçimi olarak kabul edilip edilmeyeceği konusunda henüz fikir birliği bulunmamaktadır. İnternet bağımlılığı, internet bağımlılığı bozukluğu, patolojik internet kullanımı, internet bağımlılığı, problemlili internet kullanımı, internetin aşırı kullanımı ve kompulsif internet kullanımı gibi birçok başka terimle de bilinir (techopedia, 2022).

Literatürde "bağımlılık" teriminin yalnızca kimyasal maddeler içeren durumlara uygulanması gerektiğini savunan görüşler bulunsada patolojik kumar oynama gibi bir dizi sorunlu davranış için benzer tanı ölçütleri de uygulanmıştır. Terimin popüler kullanımı, "bağımlılığı" hemen hemen her madde veya faaliyetle ilişkilendirebilir. İnsanların yemek, sigara, kumar, alışveriş, iş, oyuna "bağımlı" olduğu söylenir. Shotten (1991) tarafından yürütölene benzer ilk araştırmalar, bazı bilgisayar bilimcileri ve teknisyenlerinin "bilgisayar bağımlılığını" inceledi. Tipik araştırma katılımcısı, teknoloji ve bilime uzun süredir ilgi duyan genç bir "yalnız erkek" idi. İnternetin son on yıldaki patlayıcı büyümesi, "bilgisayar bağımlısı" profilini neredeyse kesin olarak değiştirmiştir (Chou vd., 2005: 364). İnternet bağımlılığı ile ilgili yapılan araştırmalar bu bağımlılık türünün madde bağımlılığına benzer özellikler gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Bu bağlamda patolojik düzeyde internet kullanımı genel olarak "teknolojik bağımlılıklar" olarak adlandırılan bağımlılık türü içerisinde yer alır. Teknolojik bağımlılıklar; yukarıda da belirtildiği üzere kimyasal olmayan davranışsal bağımlılıklar kapsamına girmekte olup, insan-makine etkileşimi ve iletişimine dayanır. Teknolojik bağımlılıklar televizyon izleme gibi pasif bir bağımlılık şeklinde olabileceği gibi, bilgisayar oyunları oynama gibi aktif bir bağımlılık şeklinde de kendini gösterebilir ve genellikle söz konusu davranışın bağımlılık oluşturuıcı, uyarıcı ve pekiştirici özellikleri bulunmaktadır (Arısoy, 2009: 57-58).

Doyuma ulaşmak için büyük miktarlarda alkol tüketmesi gereken bir alkolikle aynı şekilde, bir İnternet bağımlısı rutin olarak çevrimiçi olarak önemli miktarda zaman harcar ve çevrimiçi faaliyetlerini ve İnternet davranışlarının kapsamını gizlemek için büyük çaba sarf edebilir. İnternet bağımlılığı terimi Fu ve diğerleri tarafından tanımlanmıştır. (2010) büyüyen bir psikiyatrik bozukluk olarak, ancak bu tanımla ilgili çok fazla tartışma bulunmaktadır. İnternet bağımlılığı ve tanımıyla ilgili olarak, onu meşru bir ruh sağlığı bozukluğu olarak adlandıranın geçerliliğinden emin olmayan birçok sağlık uzmanı ve araştırmacı vardır (Smyth vd., 2018: 194).

Sağlıklı internet kullanımı, internetin makul bir süre içinde, bilişsel veya davranışsal rahatsızlık olmaksızın, belirtilen bir amaç için kullanılmasıdır. Problemlı internet kullanımı uyumsuz düşünceler ve patolojik davranışlar içeren psikiyatrik bir durumdur. Problemlı internet kullanımı, kullanıcının fiziksel ve psikolojik sağlığı üzerinde olumsuz etkileri olabilecek ölçüde, internette sosyal, akademik, profesyonel ve evlilik ilişkileri gibi çeşitli etkinliklerde geçirilen aşırı süredir (Koç, 2011: 143).

Bir kişinin internet bağımlısı olarak nitelendirilebilmesi için aşağıda sekiz maddeden en az ben tanesini karşılaması gerekir. Bunu karşılan kişiler internet bağımlısı olarak ifade edilebilir (Young, 1996b: 238-239'den akt. Büyükgebiz Koca ve Tunca, 2020: 80):

- "İnternet ile alakalı aşırı miktarda zihinsel uğraş (devamlı bir şekilde interneti düşünme, internette gerçekleştirilen oyunların ve yapacak olduğu aktivitelerin hayalini kurma vb. gibi durumlar)
- Arzu edilen keyfi alabilmek amacıyla giderek artan oranda interneti kullanma ihtiyacı hissetme.
- İnternet kullanımını kontrol etmeye, azaltmaya ya da tamamen bırakmaya yönelik girişimlerin başarısız olması.
- İnternet kullanımının azaltılması ya da tamamen kesilmesi durumunda geçmek bilmeyen huzursuzluk, bitkinlik ya da kızgınlık gibi çeşitli duygudurumlarının hissedilmesi.
- Başlangıçta planlanan süreden daha uzun süre internette vakit geçirme.
- İnternette çok fazla vakit geçirildiği için etrafındakilerle sorunlar yaşama, eğitim veya kariyer hayatıyla ilgili bir fırsatı tehlikeye atma ya da bu fırsatı elden kaçırma.
- Etrafındaki kişilere (aile, arkadaşlar, terapist, vb. bireylere) internette geçirdiği süreyle ilgili yalanlar söyleme.
- İnterneti problemlerden kaçmak veya olumsuz duygulardan uzaklaşmak için kullanma."

İnternet bağımlılığının ergenler arasında akademik performans üzerindeki olumsuz etkilerinin neler olduğunu tespit etmek için çeşitli bilimsel çalışmalar yapılmıştır. Birçok akademik çalışma öğrenciler arasındaki öğrenmede, genellikle doğrudan okul performansında düşüşe yol açan dikkat dağıtma ve sapma davranışlarına odaklanmıştır. Ayrıca, internet bağımlılığının akademik performans üzerindeki olumsuz etkisine kaygı ve depresyonun aracılık ettiği bulunmuştur. Son kanıtlar, internet bağımlılığının öğrencilerin psikolojik öğrenme sürecini de kesintiye uğratabileceğini ve akademik değerler ve motivasyonda sorunlar yaratabileceğini göstermektedir. Örneğin, problemlı internet kullanımının akademik performans üzerinde olumsuz etkileri olan akademik motivasyon, öğrenme verimliliği ve psikososyal durum üzerinde olumsuz bir etkisi olduğu bulunmuştur (Dou ve Shek, 2021: 2).

Antalya’da lise öğrencileri üzerinde nicel veri analizi yapan Büyükediz Koca ve Tunca internet ve sosyal medyanın öğrenciler üzerindeki etkisinin ne olduğunu ölçmüşlerdir. Araştırma sonucunda internet ve sosyal bağımlılığı olan öğrencilerde daha fazla uyku bozuklukları, yorgunluk hissettikleri ve derslerde başarısızlıklarla karşılaştıkları sonucuna ulaşmıştır (Büyükgebiz Koca ve Tunca, 2020).

İnternet bağımlılığı konusunda belgesel tarama modeli ile “İnternet Bağımlılığı ve Tedavisi” adlı teorik bir çalışma yapan Özden Arısoy internet bağımlılığının türleri ve internet bağımlılığına yönelik Amerika Birleşik Devletlerindeki uygulamalara yer vermiş ve Türkiye’de ilerleyen yıllarda Amerika’daki tesislere benzer tesislere ihtiyaç duyulacağını belirtmiştir (Arısoy, 2009).

Çağdaş Tıp Dergisinde yayımlanan “İnternet Bağımlılığı: Güncel Bir Gözden Geçirme” adlı makalede Bozkurt ve arkadaşları (2016); İnternet bağımlılığına yönelik tanı ve tedaviye yönelik uygulamaları ve bu konudaki akademik çalışmaları inceleyen araştırma ile bağımlılığın Epidemiyoloji ve Etiyolojisini incelemiştir.

Dikmen ve Tuncer (2018), “İnternet Bağımlılığının Aile İlişkilerine Etkisi” adlı çalışması ile Medipol Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu’nda öğrenim gören 312 öğrenciye anket uygulamış ve internet bağımlılığının aile ilişkilerine olan etkisini incelemiştir. Araştırma sonucunda araştırmaya katılan kişilerin internet bağımlılıklarının düşük düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bununla birlikte internet kullanım düzeylerinin aile ilişkilerini düşük düzeyde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Erden ve Hatun (2015) “İnternet Bağımlılığı ile Başa Çıkma Bilişsel Davranışçı Yaklaşımın Kullanılması: Bir Olgu Sunumu” adlı çalışması ile İstanbul ili Fatih ilçesinde bir ilköğretim okulunun 8. Sınıf öğrencilerinin 112 bireye uygulanan BAPİ İnternet Formu (BAPİNT) uygulanmıştır. Araştırma neticesinde internet bağımlılığının bireysel bir sorun gibi algılanmaması gerektiği üzerinde durularak bağımlılığın oluşumunda etkili olan farklı faktörler olduğu da tespit edilmiştir. Bireyin bağımlılık sorunu yaşamasında sosyal çevresi ve aile ilişkilerinin önemli bir yer tuttuğu tespit edilmiştir. Ayrıca bağımlılığın oluşmasında “anlaşılamama, yalnızlık, önemsenmeme, değersizlik” gibi olumsuz algılama ve duygulanımlar önemli birer faktör olduğu görülmüştür.

Durmuş ve arkadaşları (2018) “Üniversite öğrencilerinde internet bağımlılığı ve üniversite yaşamı boyunca değişimi” adlı çalışması 2013-2016 yılları arasında Erciyes Üniversitesinde öğrenim gören öğrenciler arasında kesitsel olarak yapılmıştır. Çalışma aynı grubun zaman içerisindeki internet bağımlılığı değişimini incelediği için bu alanda yazılmış önemli araştırmalar arasındadır. Yaptıkları çalışmada bağımlı olduğunu düşünen öğrenci sayısının iki kat arttığı ancak hiçbir öğrencinin bağımlı kategorisinde olmadığı bulgularına ulaşılmıştır. Araştırmada internetin bir araç olduğu bağımlılığa neden olan faktörlerin neler olduğu tespit edilerek sorunun temeline inilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.

Yılmaz ve arkadaşları (2014) 2853 lise öğrencine uygulanan anket çalışması ile lise öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerin ne düzeyde olduğu tespit edilmiş ve demografik değişkenlere göre öğrencilerin bağımlılık düzeylerinin değişip değişmediği üzerine analizler yapılmıştır. Çalışma sonucunda günlük internet kullanımı ile bağımlılık arasında bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin interneti ödev ve araştırmadan çok oyun ve sohbet amacı ile kullandığı ulaşılan bir başka sonuçtur.

Ceyhan (2008), "ergen", "internet" ve "ruh sağlığı" anahtar kelimeleri kullanılarak bazı veri tabanlarındaki araştırma makalelerini inceleyerek internet bağımlılığı ergen ruh sağlığı açısından bir risk faktörü olarak görmüştür. Çalışma sonucunda internet bağımlılığının gençler arasında yaygın olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Giderek artan oranda gelişen internet bağımlılığı gençlerin sosyal hayatları açısından da bir risk faktörü oluşturmaktadır.

Hekim ve arkadaşları (2019) tarafından kesitsel bir araştırma ile çocuk ve ergen psikiyatri polikliniğine çeşitli duygusal ve davranışsal sorunlar ile ilk kez başvuran, 13-17 yaş aralığında, 161 ergene sosyo-demografik bilgi formu ve internet bağımlılığı ölçeği uygulanmıştır. Çalışma sonucunda internet bağımlılığı ile Psikiyatrik bozukluklar arasında yakın bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

Baltacı ve arkadaşları (2020) COVID-19 pandemi döneminde üniversite öğrencilerinin internet bağımlılık düzeylerini ve bu bağımlılığın olumsuz etkilerinin neler olduğunu tespit etmek üzere iki farklı üniversiteden 52 öğrenci ile yarı yapılandırılmış mülakat gerçekleştirerek bir araştırma yapmışlardır. Araştırma sonucunda pandemi döneminde öğrencilerin internet kullanımını kontrol etmekte güçlük çektiklerini ve internet kullanımının aile ve sosyal ilişkileri olumsuz etkilediği tespit edilmiştir.

Üneri ve Tanıdır (2011) tarafından Ankara’da lise öğrenimi gören 211 öğrenci ile gerçekleştirilen kesitsel araştırma ile internette kalma süresi ve depresyon skoru arttıkça bağımlılık ölçek puanının da arttığı ve

erkeklerin kızlara göre bağımlılık ölçek puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Çalışma sonucunda gençlerin internette geçirdiği süre tespit edilmiş ve depresyon ve bağımlılıkta cinsiyetin bir değişken olduğu tespit edilmiştir.

Tohumcu ve arkadaşları (2019) akıllı telefon ve internet bağımlılığı ile benlik saygısı ve yalnızlık arasındaki ilişkiyi tespit etmek üzere ilişkisel tarama modeli kullanılarak 230 kişiye anket uygulamıştır. Araştırma sonucunda “akıllı telefon bağımlılığı ile benlik saygısı ölçeği toplam puanlar arasında negatif, orta düzeyde ve anlamlı; telefon bağımlılığı ile yalnızlık ölçeği toplam puanları arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir korelasyon katsayısı elde edilmiştir. İnternet bağımlılığı ile benlik saygısı ölçeği toplam puanlar arasında negatif, orta düzeyde ve anlamlı bir korelasyon katsayısı; internet bağımlılığı ile yalnızlık ölçeği toplam puanlar arasında pozitif, orta düzeyde anlamlı bir korelasyon katsayısı hesaplanmıştır.”

Balcı ve Gülnar (2009) tarafından Selçuk Üniversitesi’nde öğrenimini sürdüren 953 öğrenciye uygulanan anket çalışması ile katılımcıların yüzde 23,2’si internet bağımlılığı belirtisi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Demografik değişkenler açısından anlamlı farklılıklar tespit edilmemiştir. Çalışma sonucunda internet bağımlılarının internet kullanım sürelerinin arttığı ve internete olan güvenlerinin yüksek olduğu tespitleri yapılmıştır.

3. YÖNTEM

Araştırmamız ilişkisel tarama modeli, betimsel yöntemli bir yordama çalışma özelliği taşımaktadır. Betimsel araştırmalar, verilen bir durumu olabildiğince tam ve dikkatli bir şekilde tanımlarken ilişkisel araştırmalar iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkileri belirlemek ve neden sonuç ile ilgili ipuçları elde etmek amacıyla yapılan araştırmalardır (Büyüköztürk vd., 2009).

Araştırmada Kutlu ve arkadaşları (2016) tarafından Türkçeye uyarlanan Young (1998) tarafından geliştirilen ve Pawlikowski ve arkadaşları (2013) tarafından kısa forma dönüştürülen Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu uygulanmıştır. Anket formu iki bölümden oluşmaktadır. İlk bölümde katılımcıların demografik bilgilerine ilişkin sorular yer almıştır. İkinci bölümde ise Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa formu 12 madde olarak beşli Likert (1=Hiçbir zaman, 5=Çok sık) tipi bir ölçek ile uygulanmıştır.

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 yılları arasında Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi öğrenim göre öğrenciler oluşturmaktadır. Bu araştırma sonucu adı geçen üniversitede öğrenim gören öğrenciler ve ankette yer alan sorular ile sınırlıdır. Örneklem kütesi olarak 525 öğrenciye ulaşılmıştır.

Veri analiz sürecinde betimsel istatistikler yoluyla frekans ve yüzde analizleri yapılmıştır. Ayrıca internet bağımlılığının gruplara göre değişip değişmediğini tespit etmek üzere t testi ve ANOVA test de uygulanmıştır. Nitekim çalışma kapsamında nicel araştırma yöntemlerinden olan nedensel karşılaştırma araştırması yöntemi kullanılmıştır. Bununla birlikte değişkenler arası ilişkiyi belirlemek üzere korelasyon araştırması yöntemi de kullanılmıştır.

Araştırma için incelenen önceki çalışmalara bakıldığında uygun seçilen hipotezler şu şekildedir:

H₁: Katılımcıların akademik başarıları ile internet bağımlılığı arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

H₂: Yaş ile internet bağımlılığı arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

H₃: İnternet kullanım süresi ile internet bağımlılığı arasında pozitif yönlü ilişki vardır.

H₄: Cinsiyet değişkeni açısından internet bağımlılığı istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

H₅: Katılımcıların sosyo-ekonomik durumu internet bağımlılığı açısından farklılık göstermektedir.

4. BULGULAR

Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu ölçeğinin alt boyutlarını tespit etmek amacıyla faktör analizi yapılmıştır. Veri setinin faktör analizine uygunluğunun test edilmesi için, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem yeterliliği testi ve Bartlett küresellik testi uygulanmış, KMO değeri 0,50’nin üzerinde olduğu ve Bartlett testi de 0,05 önem derecesinden anlamlı olduğundan veri seti faktör analizine uygun bulunmuştur (KMO= 0,885, Bartlett test (66)=1721,503, p=0,000).

Temel bileşenler yöntemi ve Varimax döndürme yöntemi kullanılarak Örneklem yeterliliği ölçüsü 0,30’un üzerinde faktör yüküne sahip olan sorular ölçeğe dahil edilmiştir. Uygulanan faktör analizi sonucunda internet bağımlılığı isimli bir boyut elde edilmiştir. Örneklem yeterliliği değerini ölçen anti image korelasyon matrisinde yer alan ve a üst indislerine sahip olan değerler 0,5’ten büyük olduğu için örneklem yeterliliğine göre testten çıkartılan soru bulunmamaktadır (Altunışık, vd., 2010: 284-285).

Toplam açıklanan varyans oranı %37,410 olarak tespit edilmiştir. Faktörlerin içsel tutarlılıklarının hesaplanmasında Cronbach's Alpha değerleri kullanılmıştır. Güvenirlilik katsayısının 0,70 ve daha yüksek olması test puanlarının güvenilirliği için genel olarak yeterli görülmektedir (Büyüköztürk, 2011: 171).

Soru gruplarına yapılan faktör ve güvenilirlik analizleri sonucunda araştırmanın hipotezlerini test edecek yeni değişken elde edilmiştir. Yeni değişkenlerin hesaplanmasında toplam değer hesaplama yöntemlerinden ortalama alma yöntemi kullanılmıştır.

Faktör Adı: İnternet Bağımlılığı (Faktörün açıklayıcılığı %37,410 ve güvenilirliği 0,845)

Soru İfadesi	Faktör Ağırlığı
“İnternete bağlanamadığınızda hangi sıklıkta kendinizi bunalımda, karamsar ve sinirli hissedip, internete bağlandığınızda bu şikayetlerinizin hemen geçtiğini görürsünüz?	,687
Ne kadar süre internette olduğunuzu hangi sıklıkta saklamaya çalışırsınız?	,669
Birileri siz internette iken canınızı sıkarsa hangi sıklıkta onları tersler, onlara bağırır ve öfkeli davranırsınız?	,662
İnternette iken hangi sıklıkta kendinizi ‘birkaç dakika daha’ derken bulursunuz?	,653
İnternete bağlı değilken hangi sıklıkta internetle avunur veya internete bağlı olduğunuz hayalini kurarsınız?	,652
Hangi sıklıkta başkalarıyla dışarı çıkmak yerine internette daha fazla zaman harcamayı tercih edersiniz?	,625
Hangi sıklıkta ailenizle ilgili işleri ihmal ederek internette daha fazla zaman harcarsınız?	,618
Hangi sıklıkta gece internette harcadığınız süre yüzünden uykusuz kalırsınız?	,607
Birileri internette ne yaptığınızı sorduğunda hangi sıklıkta sır gibi saklar veya savunmaya geçersiniz?	,582
Hangi sıklıkta internette harcadığınız zamanı azaltmak için uğraşırsınız ve başarısız olursunuz?	,579
Okul veya ders ile ilgili çalışmalarınız hangi sıklıkta internette harcadığınız süre yüzünden zarar görmektedir?	,560
Hangi sıklıkta planladığınızdan daha fazla internette kalırsınız?”	389

4.1. Betimsel İstatistik Sonuçları

Anket uygulaması yapılan Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi öğrencilerine ait sosyo-demografik özelliklerine (cinsiyet, sosyo-ekonomik durum, yaş, günlük internet kullanım süresi, internet kullanım aracı, akademik başarı durumu) ilişkin, yüzde ve frekans aralıkları aşağıdaki tablolarda verilmiştir. Anket uygulamasına katılan 525 öğrencinin 248’i kız öğrenci, 277’si erkek öğrencidir.

Tablo 1. Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

Cinsiyet	Sayı	Yüzde
Erkek	248	47,2
Kız	277	52,8
Toplam	525	100

Tablo 1’e göre katılımcılar cinsiyet açısından birbirine yakın oranlarda katılım göstermiştir.

Tablo 2. Araştırmaya Katılanların Sosyo-Ekonomik Durumu

Sosyo-Ekonomik Durum	Sayı	Yüzde
Kötü	71	13,5
Orta	387	73,7
İyi	67	12,8
Toplam	525	100

Araştırmaya katılan kişilerin sosyo-ekonomik durumlarına ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin %73,7’si sosyo-ekonomik durumlarının iyi olduklarını ifade etmişlerdir. Sosyo-ekonomik durumlarının kötü olduğunu ifade eden katılımcıların oranı %13,5’dir.

Tablo 3. Araştırmaya Katılanların Yaş Durumu

Yaş Aralığı	Sayı	Yüzde
-------------	------	-------

18-23	425	80,95
24-29	55	10,48
30-35	19	3,62
36 ve üzeri	26	4,95
Toplam	525	100

Yaş sorusu açık uçlu şekilde sorulmuş ve katılımcıların yaşları doğrudan tespit edilmiştir. Analiz süreçlerinde yaş olduğu gibi alınacak olup betimsel olarak frekans analizi yapabilmek için kategorilere ayrılmıştır. Buna göre katılımcıların çoğunluğu lisans öğrencisi olduğundan 18-23 yaş aralığında toplanmışlardır. Ankete yüksek lisans öğrencileride katıldığından az da olsa 30 yaş üzeri katılımcı bulunmaktadır.

Tablo 4. Günlük İnternet Kullanım Süresi

Günlük İnt. K. Süresi	Sayı	Yüzde
0	2	,4
1	18	3,4
2	51	9,7
3	67	12,8
4	79	15,0
5	109	20,8
6	54	10,3
7	29	5,5
8	43	8,2
9	12	2,3
10	24	4,6
12	9	1,7
15	12	2,3
18	1	,2
Toplam	510	97,1
Cevap yok	15	2,9
Total	525	100,0

Katılımcıların 510 tanesi günlük kaç saat internet kullanıyorsunuz sorusuna cevap vermiştir. Tablo 4’de görüldüğü gibi ankete katılanların çoğunluğu 2-6 saat arasında internet kullanmaktadır. Sonuçlardan dikkate değer bir diğer bulgu ise öğrencilerin internet kullanım sürelerinin bağımlılık düzeyine ulaşmış olmasıdır.

Tablo 5. Araştırmaya Katılanların İnternete Bağlandıkları Yer

İnternete Bağlandığı Yer	Sayı	Yüzde
Cep Telefonu	464	88,4
Bilgisayar	54	10,3
Tablet	5	1,0
Diğer (Telefon ve Bilgisayar)	2	0,4
Toplam	525	100

Katılımcılara İnterneti daha çok hangi araç ile kullanıyorsunuz? Sorusu sorulmuştur. Ankete katılanların büyük çoğunluğu internete telefonla bağlandıklarını ifade etmişlerdir.

Tablo 6. Katılımcıların Akademik Başarı Durumu

Akademik Başarı Durumu	Sayı	Yüzde
Çok Kötü	14	2,7
Kötü	50	9,5
Ne iyi ne kötü	200	38,1
İyi	224	42,7
Çok iyi	36	6,9
Toplam	525	100

Katılımcılara “Akademik başarı durumunuzun nasıl olduğunu düşünüyorsunuz?” sorusu yöneltilmiştir. Ankete katılanların %42,7’si iyi olarak ifade ederken %38,1’i ne iyi ne kötü olarak ifade etmiştir. Akademik başarı durumlarını kötü ve çok kötü olarak ifade eden katılımcıların oranı % 12,2’dir.

4.2. İnternet Bağımlılığına Yönelik Hipotez Testleri ve Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu kısmında korelasyon araştırması ve nedensel karşılaştırma araştırmalarına yönelik oluşturulmuş olan hipotezlerin analizi yer almaktadır.

H₁: Katılımcıların akademik başarıları ile internet bağımlılığı arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

Tablo 7. Akademik Başarı Durumu ve İnternet Bağımlılığı İlişkisine İlişkin Korelasyon Analizi

		Akademik Başarı Durumu
İnternet Bağımlılığı	Pearson	
	Correlation	-,143
	Sig. (2-tailed)	,001
	N	524

H₁ hipotezini test etmek üzere korelasyon analizi yapılmıştır. Korelasyon analizinin değişkenlerinden birisi internet bağımlılığı iken diğeri akademik başarı durumudur. Analiz sonucuna göre p değeri (0,001) 0,05’den küçük olduğu için hipotez kabul edilmiş olup katılımcıların akademik durumları ile internet bağımlılığı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmuştur. İlişkinin şiddetine bakıldığında düşük düzeyde (- 0,143) bir ilişki olduğu tespit edilmiştir.

H₂: Yaş ile internet bağımlılığı arasında negatif yönlü bir ilişki vardır.

Tablo 8. Yaş ve İnternet Bağımlılığı İlişkisine İlişkin Korelasyon Analizi

		Yaş
İnternet Bağımlılığı	Pearson Correlation	-,131
	Sig. (2-tailed)	,003
	N	525

H₂ hipotezini test etmek üzere gerçekleştirilen korelasyon analizinde iki değişken bulunmaktadır. Bu değişkenlerden ilki yaş iken ikincisi internet bağımlılığıdır. Hipotez testi sonucunda p değeri (0,003) 0,05’den küçük olduğu için H₂ hipotezi kabul edilmiştir. Buna göre yaş ile internet bağımlılığı arasında negatif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. Katılımcıların yaşı arttıkça internet bağımlılıkları azalmaktadır. İlişkinin şiddetine bakıldığında düşük düzeyde (- 0,131) bir ilişki olduğu görülmektedir.

H₃: İnternet kullanım süresi ile internet bağımlılığı arasında pozitif yönlü ilişki vardır.

Tablo 9. İnternet Kullanım Süresi ile İnternet Bağımlılığı İlişkisine İlişkin Korelasyon Analizi

		İnternet Kullanım Süresi
İnternet Bağımlılığı	Pearson Correlation	,112
	Sig. (2-tailed)	,012
	N	510

H₃ hipotezini test etmek üzere uygulanan korelasyon hipotezinde internet kullanım süresi ve internet bağımlılığı olmak üzere iki değişken bulunmaktadır. Bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelemek üzere uygulanan korelasyon analizine göre internet kullanım süresi ile internet bağımlılığı arasında pozitif yönlü bir ilişki bulunmaktadır. İlişkinin şiddeti düşük düzeyde (0,112) bulunmuştur.

H₄: Cinsiyet değişkeni açısından internet bağımlılığı istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir.

Tablo 10. Cinsiyet ile İnternet Bağımlılığı Değişkenine İlişkin T-testi

		N	Ort.	Std. Sap.	t değeri	p değeri
İnternet	Kadın	277	2,26	,6508232359	1,620	0,106

Bağımlılığı Erken 248 2,35 ,6573511602

H₄ hipotezini test etmek üzere öncelikle Levene testinin sonucuna bakılmış ve cinsiyet açısından internet bağımlılığı değerlerinin varyanslarının eşit olmadığı tespit edilmiştir. Yapılan T-testi sonucuna göre p değeri 0,05’den büyük olduğundan H₄ hipotezi ret edilmiştir.

H₅: Katılımcıların sosyo-ekonomik durumu internet bağımlılığı açısından farklılık göstermektedir.

Tablo 11. Sosyo-ekonomik Durum-İnternet Bağımlılığı ANOVA Analizi

	Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Gruplar arası	2,799	2	1,400	3,292	,038
Grup içi	221,961	522	,425		
Toplam	224,760	524			

Katılımcıların sosyo-ekonomik durumu değişkeni 3 kategoriden oluştuğu için ANOVA analizi uygulanmıştır. H₅ hipotezini test etmek üzere uygulanan ANOVA analizine göre hipotez kabul edilmiştir. Farklılığın hangi gruplar arasında gerçekleştiğini tespit etmek üzere Duncan testi yapılmış ve sosyo-ekonomik durumunun iyi olduğunu düşünenlerin orta ve kötü olduğunu düşünenlerden farklı olduğu tespit edilmiştir.

5. SONUÇ

İnternet bağımlılığı, hasarlı ilişkilerin başlıca nedenlerinden biri olarak kabul edilir. Bir kişi çevrimiçi aktivitelere dahil olduğunda, genellikle internet bağımlılığının herhangi bir etkisinden habersizdir. İnternette sürekli gezinme alışkanlığı dolaylı olarak da yıkıcı olabilir. Etkileri, birisinin diğer insanlarla etkileşime giremeyeceği bir noktaya kayma şeklinde görülebilmektedir. İnsanların birbirleriyle bire bir görüşme yapma yeteneklerini tehlikeli bir şekilde etkilemektedir. Bu nedenle bireylerde özellikle de gençlerde internet kullanım süresi ve internet kullanım amacı kontrol altında tutulmalıdır.

Araştırmada, öğrencilerin cinsiyetlerine göre internet bağımlılığı ve sosyal hayat düzeylerine ilişkin bakış açıları arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. İnternet bağımlılığı ile akademik başarı ilişkisi kapsamında internet bağımlılığının akademik başarı arasında pozitif yönlü bir ilişkide olduğu tespit edilmiştir. Yaş ile internet bağımlılığı arasında negative yönlü bir ilişki bulunmuştur. Yani katılımcıların yaşı arttıkça internet bağımlılık düzeyleri azalmaktadır. İnternet kullanım süresindeki artış neticesinde internet bağımlılığında artış göstermektedir. İnternet bağımlılığını azaltmanın yollarından birisi internet kullanım süresini azaltmaktır. Ayrıca akademik başarı ile internet bağımlılığı arasındaki ilişki kapsamında bağımlılık düzeyinin azaltılmasının akademik başarıya olumlu katkısı olacaktır. Sosyo-ekonomik durum açısından iyi durumda olan katılımcılar kötü ve orta durumda olan katılımcılardan daha fazla düzeyde internet bağımlılığı yaşamaktadır.

Öğrenciler, bilgisayar ve internet üzerinden okul çalışmaları ve ödevleri yapmaya teşvik edilmelidir. Böylece kullanımlarının olumlu yanları olabilecektir. İnternet bağımlılığını azaltmak, okul bağlılığı seviyeleri üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir. Okulda yapılacak sosyal ve kültürel etkinliklerle okul öğrenciler için çekici hale getirilebilir. Bu faaliyetler okulla bağlantılı olmayan sorunların ortaya çıkmasını da engelleyebilir. Doktorlar, hemşireler, psikologlar gibi sağlık çalışanları aşırı internet kullanımı konusunda bilgilendirme sorumluluğuna sahip olmalıdır. Bu tür sorunlarla karşılaşacak hemşire, psikiyatrist, psikolog gibi sağlık profesyonellerinin duyarlı hale getirilmesi için konferans ve çalıştaylarda internet bağımlılığı konuları yer almalıdır.

KAYNAKÇA

- ALTUNIŞIK, Recai, COŞKUN, Remzi, BAYRAKTAROĞLU, Serkan ve YILDIRIM, Engin (2010), *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri SPSS Uygulamalı*, Sakarya Yayıncılık.
- ANDIÇ, Sezin ve BATIGÜN, D. Ayşegül (2019). “DSM-5 Tanı Ölçütleri Temelinde İnternet Bağımlılığı Ölçeği’nin Geliştirilmesi: İnternet Oyun Oynama Bozukluğu Açısından Bir Değerlendirme”, *Türk Psikiyatri Dergisi*, 32 (1), ss. 33-42.
- ARISOY Özden (2009), “İnternet Bağımlılığı ve Tedavisi”, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 1(1), ss. 55-67.
- BALCI, Şükrü ve GÜLNAR, Birol (2013), “Üniversite Öğrencileri Arasında İnternet Bağımlılığı ve İnternet Bağımlılarının Profili”, *Selçuk İletişim*, 6 (1), ss. 5-22 .

- BALTACI, Önder, AKBULUT, Ömer F. ve ZAFER, Rabia (2020), “COVID-19 Pandemisinde Problemlerli İnternet Kullanımı: Bir Nitel Araştırma”, **Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi**, 1 (3), ss. 126-140.
- BAYHAN, Vehbi (2011), “Lise öğrencilerinde internet kullanma alışkanlığı ve internet bağımlılığı (Malatya Uygulaması)”, **Akademik Bilişim Konferansı**, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- BOZKURT, Hasan, ŞAHİN, Serkan ve ZOROĞLU, Salih (2016), “İnternet Bağımlılığı: Güncel Bir Gözden Geçirme”, **Çağdaş Tıp Dergisi**, 6(3), ss. 235-247.
- BÜYÜKGEBİZ KOCA, Eda ve TUNCA, Mustafa Zihni (2020), “İnternet ve Sosyal Medya Bağımlılığının Öğrenciler Üzerindeki Etkilerine Dair Bir Araştırma”, **Alanya Akademik Bakış Dergisi**, 4 (1), ss. 77-103.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, (2011), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*, Pegem Akademi, Ankara.
- BÜYÜKÖZTÜRK, Şener, KILIÇ ÇAKMAK, Ebru, AKGÜN, Özcan. E., KARADENİZ, Şirin, ve DEMİREL, Funda (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (1. baskı). Pegem Yayıncılık.
- CEYHAN, Esra (2008), “Ergen Ruh Sağlığı Açısından Bir Risk Faktörü: İnternet Bağımlılığı”, **Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi**, 15(2), ss. 109-116.
- CHOU, Chien, CONDRON, Linda ve BELLAND, John C. (2005), “A Review of the research on internet addiction”, **Educational Psychology Review**, 17(4), ss. 363-388.
- DIKMEN, Melih ve TUNCER, Murat (2018), “İnternet Bağımlılığının Aile İlişkilerine Etkisi”, **Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying**, 5 (1) , ss. 34-52.
- DOU, Diya ve SHEK, T.L. Daniel (2021), “Predictive Effect of Internet Addiction and Academic Values on Satisfaction With Academic Performance Among High School Students in Mainland China”, **Journal Frontiers in Psychology**, 12, ss. 1-12.
- DURMUŞ, Hasan, GÜNAY, Osman, YILDIZ, Serkan, TİMUR, Ahmet, BALCI, Elçin, ve KARACA, Sabri (2018), “Üniversite Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı ve Üniversite Yaşamı Boyunca Değişimi”, **Anadolu Psikiyatri Dergisi**, 19 (4), ss. 383 – 389.
- ERDEN, Seval ve HATUN, Osman (2015), “İnternet bağımlılığı ile başa çıkmada bilişsel davranışçı yaklaşımın kullanılması: bir olgu sunumu”, **Türkiye Yeşilay Cemiyeti**, 2 (1), ss. 53-83.
- FU, K. W., Chan, W. S., WONG, P. W., ve YIP, P. S. (2010), “Internet addiction: Prevalence, Discriminant Validity and Correlates Among Adolescents in Hong Kong”, **The British Journal of Psychiatry**, 196(6), ss. 486–492.
- HEKİM Özlem, GÖKER Zeynep, AYDEMİR Hilal, ÇÖP Esra, DİNÇ Gülser ve ÜNERİ Özden (2019), “Ergenlerde İnternet Bağımlılığı ve Psikopatoloji ile İlişkisi: Kesitsel Bir Çalışma”, **Klinik Psikiyatri Dergisi**, 22(3), ss. 329-337.
- <https://www.techopedia.com/definition/15454/internet-addiction>, E.T.: 10.11.2022.
- KOÇ, Mustafa (2011), “Internet Addiction and Psychopathology”, **The Turkish Online Journal of Educational Technology**, 10(1), ss. 143-148.
- KUTLU, Mustafa, SAVCI Mustafa, DEMİR, Yasin ve AYSAN, Ferda (2016), “Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması”, **Anadolu Psikiyatri Dergisi**, 17 (Ek1), ss. 69-76.
- PAWLIKOWSKI Mirko, ALTSTÖTTER-GLEICH Christine ve BRAND Matthias, (2013), “Validation and psychometric properties of a short version of Young’s Internet Addiction Test”, **Comput Human Behav**, 29(3), ss. 1212-1223.
- SHOTTEN, A. Margaret (1991), “The Costs and Benefits of Computer Addiction”, **Behaviour & Information Technology**, 10: 219–230.
- SMYTH, Shaun Joseph, CURRAN, Kevin ve KELVEY, M. Nigel, (2018), “Internet Addiction: A Modern Societal Problem”, <https://kevincurran.org/papers/Internet-Addiction -A-Modern-Societal-Problem.pdf>, E.T.: 12.11.2022.

TOHUMCU, M. Utku, KARSLI, Temel A., BAHADIR, Erdi, KALENDER, Bilal, (2019), "*İnternet Ve Akıllı Telefon Bağımlılığı İle Benlik Saygısı Ve Yalnızlık Arasındaki İlişkinin İncelenmesi*", **Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi**, 21 (2), ss. 773-787.

TUİK, www.tuik.gov.tr, E.T.: 12.11.2022.

ÜNERİ Ş. Özden ve TANIDIR Canan (2011), "*Bir Grup Lise Öğrencisinde İnternet Bağımlılığı Değerlendirmesi: Kesitsel Bir Çalışma*", **Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi**, 24(4), ss. 265-272.

YILMAZ, Eray, ŞAHİN, L. Yusuf, HASESKİ, Halil İbrahim ve EROL Osman, ((2014), "*Lise Öğrencilerinin İnternet Bağımlılık Düzeylerinin Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi: Balıkesir İli Örneği*", **Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi**, 4 (1), ss. 133-144.

YOUNG Kimberly, S. (1998), *Caught in the Net: How to Recognize the Signs of Internet Addiction and a Winning Strategy for Recovery*, New York: John Wiley & Sons.

21. Yüzyılda Eğitim Ve COVID-19 Pandemisi Döneminde Uzaktan Eğitim Üzerine Değerlendirme

Education in 21st Century and Evaluation of Distance Education in Covid 19 Pandemic

Sebatı ÇİK
Okul Müdürü, Milli Eğitim Bakanlığı
sebatıcik46@gmail.com
Yaşar ÖZDEMİR
yasarozdemir026@gmail.com

Makale Başvuru Tarihi / Received: 22.11.2022
Makale Kabul Tarihi / Accepted: 30.12.2022
Makale Türü / Article Type: Araştırma Makalesi

ÖZET

Anahtar Kelimeler:

Eğitim, Uzaktan Eğitim, Öğrenme Modelleri, COVID-19, Dezavantajlı Bölge,

Eğitim, teknolojinin de gelişmesi ve eğitimde kullanılmasıyla birlikte her yaştan bütün bireylere ulaşma seviyesi artmış, daha geniş kitlelere ulaşmak için kendine alan bulmuştur. Uzaktan eğitim, örgün eğitime ulaşma imkanı olmayan bireyler için 1900 lü yıllardan itibaren kullanılmaya başlanan bir eğitim sistemi olmakla birlikte dünyada baş gösteren COVID-19 salgını ile birlikte ülkelerin kullanmak zorunda kaldıkları bir çare olarak yaygınlaşmıştır. Geçmişte ortaya çıkan Sars, Ebola gibi salgınlara göre COVID-19 pandemisinin etkileri sosyo ekonomik hayat başta olmak üzerine hayatın bütün alanlarını etkilemiştir. 2019'un sonlarından itibaren Dünya'da hızla yayılan COVID -19 (Coronavirüs) toplumların yaşayış tarzlarının yanında eğitim sistemlerini de değiştirmiştir. Pandeminin başlaması ile birlikte dünyada yüz yüze eğitime ara verilmiş ve açık ve uzaktan eğitim şeklinde yürütülmeye çalışılmıştır. Türkiye de bu salgından en fazla etkilenen ülkelerden birisi olarak örgün eğitimin her kademesinde çevrimiçi (Online) eğitime geçmiştir. Bu süreci Milli Eğitim Bakanlığı, Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve TRT işbirliği ile yürütmeye çalışmıştır. Ancak bu kanallardan yapılan eğitim faaliyetleri gerekli alt yapı ve donanımın olduğu yerlerde mümkün olabilmektedir. Türkiye çok farklı coğrafi özelliklere ve sosyo-ekonomik yapıya sahip olduğu için bu durum dezavantajlar oluşturmuştur. Özellikle kırsal bölgelerde (belde, köy vs.) yaşayan öğrencilerin imkânsızlıklar sebebiyle çevrimiçi ders derslere katılımda dezavantajlı gruplar haline geldiği görülmüştür. Dezavantajlarının yanında avantajları da bulunan uzaktan eğitim COVID-19 gibi acil durumlar için vazgeçilmez bir alternatif öğrenme türüdür.

ABSTRACT

Keywords:

Education, Distance education, Learning models, COVID-19, Disadvantaged region,

With the development of education, technology and its use in education, the level of reaching all individuals of all ages has increased and it has found a space for itself to reach a wider audience. Distance education is an education system that has been used since the 1900s for individuals who don't have the opportunity to access formal education, but it has become widespread as a remedy that countries have had to use with the COVID 19 pandemic that has started in the world. Compared to epidemics such as SARS and Ebola that emerged in the past, the effects of the COVID-19 pandemic have been more on socioeconomic life. COVID -19 (Coronavirus), which has been spreading rapidly around the world since the end of 2019, has had an impact on education systems as well as making changes in lifestyles of societies. Face-to-face education was suspended in the world and it was tried to be carried out in the form of open and distance education. As one of the countries most affected by this epidemic, Turkey has switched to online education at all levels of formal education. The Ministry of National Education carried out this process in cooperation with Education Information Network (EBA) and TRT. However, training activities made through these channels are only possible where the necessary infrastructure and equipment are available. Since Turkey has very different geographical features and socioeconomic structure, this situation has created disadvantages. It has been observed that the inability of students living in rural areas (towns, villages, etc.) to have sufficient opportunities prevents them from participating in online courses. Distance education, which has advantages as well as disadvantages, is becoming an indispensable education system when the developments in the world are considered.

1. GİRİŞ

İnsanlık tarihi süresince çeşitli felaketler ve salgın hastalıklar yaşanmıştır. Günümüzde de bu süreçlerden birisi yaşanmaktadır. Pandemi, Dünya üzerinde kıtalar arasında ya da birkaç ülkede aynı anda görülen salgın hastalığa denilmektedir. Dünya Sağlık Örgütü (DSÖ) COVID-19 ismini “korona” için “CO”, “virüs” için “VI”, “hastalık” için ise “D” şeklinde tanımlamıştır (Türkiye Bilimler Akademisi[TÜBA], 2020). Uzaktan eğitim, kavramı COVID-19 pandemisinin ortaya çıkmasıyla daha sık duyulmasına rağmen geçmiş günümüzden yaklaşık üç asır öncesine dayanmaktadır. Türkiye’de uzaktan eğitim teknolojinin ilerlemesiyle daha çok gündeme gelmiş ve savaştan çıkmış bir milletin tüm fertlerini eğitmesi açısından sonraki dönemlerde önemli bir rol oynamıştır. Eğitimin bireyselleşmesiyle birlikte daha önemli hale gelen uzaktan eğitim hızlı bir değişim ve gelişim geçirmiştir. Özellikle bilgiye ulaşmanın kolaylaşması ve bilginin artması uzaktan eğitim sürecini hızlandırmıştır. Dünya genelinde aniden okulların eğitim ve öğretime ara vermesi ve eğitimin genellikle evde dijital ortamlarda gerçekleştirilmeye çalışılması tabii olarak ülkelerin büyük çoğunluğunu hazırlıksız yakalamıştır. Ülkeler bütün öğrenciler için uzaktan eğitime hazır olmamasının yanında öğrenci ve veliler arasında mevcut bulunan sosyal ve ekonomik eşitsizlikler, imkân olasılıkları ve dijital okuryazarlık olasılıkları da uzaktan eğitimin gelecekte oluşabilecek sonuçlarını tartışmaya açmıştır(Özer, 2020:1026).

Bazı kaynaklarda uzaktan eğitim kavramı, hayat boyu öğrenme diye de geçmektedir. Örgün eğitimi tamamlayan bireylerin, hayatlarının geri kalanında da öğrenmeyi sürdürmek ve kendilerini geliştirmek istemeleri uzaktan eğitimin önemini daha da artırmıştır. Bu uzaktan eğitim süreci hem çevirim içi hem de çevirim dışı olmak üzere yapılmaktadır. Uzaktan eğitim, öğrenen, öğreten ve öğrenme kaynaklarını teknolojiyle bir araya getiren pragmatist bir disiplinel bir alandır. Uzaktan eğitim öğretmen ve öğrencinin farklı ortamlarda ve farklı iletişim araçlarını kullanarak yapılan bir modeldir(Tuncer ve Bahadır, 2017: 30).

Okul öncesi eğitiminden başlamak üzere bütün eğitim kademelerinde yapılan uzaktan eğitim için çok farklı modeller geliştirilmiştir. İlk uzaktan eğitim mektupla verilmeye çalışılıyorken daha sonra televizyon ve teknolojinin gelişmesiyle bilgisayar ve internet aracılığıyla da dijital bir ortama taşınmıştır. Uzaktan öğrenme, öğrencilerin okula gitmeden yer ve zaman olarak kısıtlanmadan sunulabilen, kişilere eğitsel materyallerin dijital ortamlarda uygun ve elastiki olarak yapılandırabilme, güncelleyebilme ve değişik teknoloji ürünlerini öğrenme işlevine katabilme, günün her saatinde kullanma gibi özellikleri olan yenilikçi ve etkili bir öğrenme biçimidir. Uzaktan öğretim kavramı gelişen teknolojiler ile birlikte gelişimini tamamlayarak, e-öğrenme ya da dijital öğrenme denen kavrama dönüşmüştür. Farklı öğrenim kademesinde bulunan öğrenciler tarafından kullanılan uzaktan eğitim modelinde eğitim verilirken bazı noktalar göz önünde bulundurulmalıdır. Bunlar; ulaşılabilirlik, etkileşim, kontrol, sosyal bulunululuk. Öğrenciler kendilerini ortama ne kadar ait hissederse eğitiminde o denli iyi ve kaliteli olacağı söylenilebilir. Çok iyi bir şekilde organize edilmiş bir uzaktan eğitim ortamı öğrencinin hiçbir sınırlamaya maruz kalmadan hızlı bir şekilde eğitim alabilmesine katkı sağlamaktadır. Uzaktan eğitim modeli kullanılırken sadece ders materyallerinde resim ve yazının kullanılması niteliği düşüreceği için video, ses, animasyon gibi öğelerin kullanılması kaliteyi artıracaktır. Aynı zamanda her öğrencinin farklı öğrenme stili olduğu ilkesinden hareketle öğrencilerin çoklu zekâ kuramı gereği daha iyi öğrenmeleri sağlanabilir. Uzaktan eğitimin, fırsat eşitliği sağlandığı belirtilse de iyi bir planlama gerektirdiği gözden kaçırılmamalıdır. Öğrencilere gereken zamanda etkin bir şekilde geri dönüt verilebilmelidir. Öğrenciler süreçte yalnız bırakılmamalıdır. Teknolojik olarak bir sorunla karşılaşan öğrenci etkin bir geri dönüt alamazsa kendisini yalnız hissetmekte ve eğitim sürecinin istenilen şekilde sonuçlanmasına engel olmaktadır. Öğrenciye süreçte rehberlik verilmesi de oldukça önemlidir(Yamamoto ve Altun, 2020: 30).

Uzaktan eğitim süreci, çok iyi bir şekilde planlansa bile, öğretim sürecine katılan öğrencilerin bazı temel becerilere sahip olması gerekmektedir. Çünkü geleneksel eğitimde öğretmen daha fazla aktif olduğu görüldüğü halde uzaktan eğitimde öğrencilerde şu özellikleri bulunması öğrenmeyi kolaylaştıracaktır. Kendi başına öğrenebilme, temel bilgisayar becerilerine sahip olma, küçük problemleri, aksaklıkları kendi başına çözebilme, yazarak kendini ifade edebilme, diploma, sertifika gibi belgeleri almak için istekli olması gereklidir. İnsanların öğrenmeye yönelmeleri daha çok öğrenme yaşantılarını düzenleyebilmeleriyle mümkün olmaktadır. Bu yöntem de öğrenme yöntemlerini kullanma gerekliliğini doğurmaktadır. Pandemi süreciyle birlikte uzaktan eğitimin daha yoğun bir şekilde kullanılmasının birçok yararlı özelliğinin yanında, öğrencilerin yalnızlaşmasına, sosyal izolasyona neden olmakta ve stres seviyesini daha da artırmaktadır. Özellikle Türkiye’de okulların kapatılması, mezuniyet törenlerinin iptal edilmesi, toplu organizasyonların yasaklanması bu süreci hızlandırmıştır. Öğrencilerin sürekli evde bulunması stresin en büyük kaynağı olarak görülse de bunun seviyesini azaltma görevi ebeveynlere düşmektedir. Teknolojik gelişmeler, insanoğlunu her zaman etkilediği görülse de uzaktan eğitimde

de öğrencilerin daha iyi motive olmasının sağlanması ve eğitimin eğlenceli bir hale getirilmesinde öncülük etmesi sağlanmalıdır(Bayındır, 2006: 36).

İngiltere 1840 yılında stenografi eğitimi için mektupla uzaktan eğitim uygulamalarına başlamıştır. ABD de mektup yolu ile eğitim vermesi planlanan Ithaca üniversitesi 1883 yılında kurularak ilk uzaktan eğitim çalışmalarını gerçekleştirmiştir(Nizam, 2004). 1856 yılında ise uzaktan eğitim sistemini kullanmaya başlayan Almanya “Tele Colleg”, “Schulfernsehen”, “Fern Universität” ve “Deutsch Institut Fur Fern studien” gibi kurumlar hala aynı şekilde eğitim vermeye devam etmektedir. Fransa’da 1907 yılında bazı gelişmeler olmuş 1939 senesinde resmi olarak Uzaktan Eğitim Merkezi kurulmuştur. 1920 yılında Amerika Birleşik Devletleri radyodan eğitim vermeye başlamış bu amaçla üniversitelerin kendilerine ait radyo istasyonları kurmaları sağlanmıştır. Radyo programlarının geniş kitlelere yayılması ile birlikte bilim ve teknoloji, tarım, ulaşım gibi alanlarda vatandaşları bilgilendirici yayınlar yapılması sağlanmıştır. Teknolojinin pahalı olması ve kolay ulaşılabilirliğinin düşük olması nedeniyle az tercih edilirken 1900’ lü yıl teknolojiyi kullanmanın pahalı olması sebebiyle uzaktan eğitim çalışmaları sınırlı kalsa da 1945 ’li yıllardan sonra teknolojiye ulaşmanın kolay ve ucuz olması sebebiyle gelişimi hızlanmış ve eğitimde olumlu çalışmalar gerçekleştirilmeye başlanmıştır. Japonya da ilk uzaktan eğitim çalışmaları 1948 de öğretim yasası okula ulaşımı olmayanlara, okulu terk edenlere ve askerlere eğitim vermek amacıyla başlamıştır. Daha sonraları eğitimin her kademesinde uzaktan eğitim yaygın hale getirilmiştir(Kırık, 2016: 73-94).

Bu makalede uzaktan eğitimi ve tarihçesini, pandemi döneminde kullanımı tüm dünyada mecburi hale gelen uzaktan eğitim uygulamalarını irdeledik. Pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitim uygulamalarının olumlu ve olumsuz yönleri ile özellikle yapılamayan eksik yönlerini sebepleri ile özetledik. Teknoloji kullanımının pandemi döneminde artması ile birlikte öğrenciler üzerindeki etkilerini göstermeye çalıştık. Kırsal bölgelerde eğitim gören öğrencilerin uzaktan eğitim döneminde karşılaştıkları güçlükleri ve bunların çözüm yollarını ele aldık. Böylece uzaktan eğitimi planlayan ve uygulayanlara uzaktan eğitimin tüm katılımcılarına nasıl ulaşılabilirliği ve uzaktan eğitimden nasıl daha fazla faydalanılabileceğini göstermeyi amaçladık. Bu araştırma Covid 19 döneminde dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin uzaktan eğitime ulaşmada yaşadıkları durumları elde etmeyi amaçlayan bir literatür çalışmasıdır

2. 21. YÜZYILDA EĞİTİM

21. yüzyılda meydana gelen teknolojik gelişmelerle birlikte artık insanların iletişim ağı daha kolay hale gelmiş, kilometrelerce uzakta olan insanların birbirleriyle istedikleri zaman görüşebilmeleri dünyanın artık küresel bir köy haline geldi söylemini ortaya çıkarmıştır. 2020 yılının Aralık ayında başlayan COVID-19 pandemisi Çin’de çıkmış olmasına rağmen 3 ay gibi kısa bir sürede dünyanın geneline yayılması insanların birbirleriyle yakın bir ilişki de olduklarını göstermektedir. Gelişen teknolojiyle üretilen teknolojik ürünlerin birbirleriyle eş zamanlı ve bütünleşik bir şekilde çalışmasını (örneğin televizyonun internete bağlanması) sağlamıştır. Bu teknolojik bütünleşme kullanıcının bilgiye ulaşmasını kolaylaştırmıştır. Bilgi çağı olarak diye isimlendirilen 21. Yüzyıl, eğitimde dönüşümün, yeniliğin ve değişimin çağı olarak nitelendirilmektedir. Özellikle internetin gelişmesi bu yüzyılda olmuştur. Web 2.0 ile başlayan süreç günümüzde daha da ilerlemiş ve akıllı telefonlar, tabletler, smart tv gibi teknolojik araçlarla eğitim daha kolay ve çeşitli hale gelmiştir. Bu gelişmeler öğrenmede tarz değişimlerine neden olmuştur. Öğrencilerin bu kadar beceriye sahip olmaları tabi ki kendi başlarına olabilecek bir şey değildir. Öğrencilere öğretmenlerin rehberlik etmesi son derece önemlidir. Yapılan bazı çalışmalarda öğrencilerin yardım almadan kendi başlarına yaptıkları ödevleri daha çok kopyala yapıştır sonucu oluşan basit ve gerekli bilgiyi içermeyen ödevler olduğu tespit edilmiştir. Ancak bir öğretmen rehberliğinde yapılan ödevlerin daha yaratıcı olduğu ve yeni öğrenmeleri sağladığı görülmüştür(Gürer, 2015: 36).

21. yüzyılda öğrencilere yeni beceriler kazandırmak hedeflenirken bu becerilerin her öğrenci için eşit şartlarda kazandırılmaya çalışılmadığı görülmektedir. 2019 yılında ortaya çıkan ve günümüzde de etkileri devam eden COVID-19 pandemisi uzaktan eğitimle öğrencilerin daha çok içli dışlı olmasına neden oldu. Yeterli becerilere ve imkânlara sahip olmayan öğrenciler yapılan eğitsel çalışmalardan gerekli düzeyde faydalanamadı. Eğitimde teknoloji kullanımının artmasından önce milli eğitimin temel amaçlarından biri olan fırsat eşitliğini okullarda uygulamak öğrenci sayısı ve maddi imkanlar olarak düşünüldüğünde çok zor bir durumdu. Uzaktan eğitim fırsat eşitliğinin uygulanmasını ve gerçekleştirilmesini biraz kolaylaştırmıştır. Burada karşılaşılan zorluk ise toplumun tüm kesimlerinin internet tablet, bilgisayar gibi uzaktan eğitimde gerekli olan araçlara sahip olmamasıdır. Pandemi dolayısıyla uygulanan uzaktan eğitim, bireylerin teknolojik aletlere olan ilgisini artırarak

mecburen de olsa bu araçlara sahip olmayı ve kullanmayı zorunlu kılmıştır. Uzaktan eğitim her türlü eğitim kademesinde pandemi koşulları ortadan kalksa dahi eğitimde vazgeçilemez bir hale gelmiştir(Fırat, 2016: 148).

2.1.Öğrenme Modelleri: Öğrenme modelleri, öğrenmenin nasıl gerçekleştiği, öğrenmeye hangi faktörlerin etki ettiği, öğrenmenin gerçekleşmesi için nasıl bir ortamın olması gerektiği gibi konuları ele almaktadır. Öğrenme modelleri incelendiğinde her öğrenme modelinin bir önceki öğrenme modelinin temel prensiplerini dikkate alsa da farklı noktaları ele aldığı görülmektedir. Sırasıyla öğrenme modelleri şunlardır:

2.1.1. Okulda Öğrenme Modeli (Caroll) : Bu modelin en önemli özelliklerinden bir tanesi öğrenmeye etki eden değişkenleri ters orantılı iş, zaman denklemleriyle açıklamıştır. Yani öğrenmeye ayrılan zaman, ihtiyaç duyulan sürenin üzerine çıkıldıkça işin niteliği azalır. Öğrencilerin öğrenmesini öğrencinin özellikleri ve öğretim hizmetinin niteliği etkilemektedir(Sever, 1994: 126).

2.1.2. Tam Öğrenme (Bloom): Bu modelde öğrenmeye yeterli zaman ve tekrar imkanı verilirse her öğrenci öğrenebilir ilkesi benimsenmiştir. Tam öğrenmede en düşük düzeyde öğrenen öğrenci ünitenin en az %70 bilir. Bu modele göre öğrenemeyen öğrenci yoktur. Bu modelde bazı temel değişkenler bulunmaktadır. Öğrencinin giriş davranışları, Öğretim hizmetlerinin niteliği, Öğrenme ürünleri gibi değişkenler(Yeşilyurt,2020: 1554).

2.1.3. Etkin (Aktif) Öğrenme: Öğrencinin en aktif olduğu modeldir. Bu modelin en önemli etkisi, öğrenciye öğrenmeyi öğretme becerisi kazandırmasıdır. Aktif öğrenmede öğrenciler kimi zaman bireysel kimi zaman ise işbirliği içinde çalışır. Aktif öğrenmenin olduğu sınıflarda sevgi, güven, öz denetim, gruba ait olma, karar verme, duyarlı olma gibi beceriler gelişir(Kardaş ve Uca,2016: 121).

2.1.4. İşbirliğine Dayalı (Kubaşık) Öğrenme: Bu öğrenme modelinde öğrenciler birlikte ve birbirinden öğrenir. Paylaşma ve dayanışma en üst seviyeye çıkarken yarış ve rekabet en alt düzeydedir. Her öğrencinin sorumluluğu sırayla üstlenbildiği demokratik bir anlayışa sahiptir. Öğrenciler grup halinde çalışmayı öğrenir ve grupta bulunan her bireyin üzerine düşen sorumluluğu yapması beklenir. İşbirliğine dayalı öğrenmenin birkaç farklı uygulaması vardır. Bunlar; Takım oyunu turnuva, Başarı grupları - öğrenci timleri, Ayrılıp birleşme Bilgi Ajanlığı gibi(Özer, 2005: 113).

2.1.5. Proje Temelli Öğrenme: Öğrenciler belirlenmiş bir konuda bireysel çalışma ya da ekip çalışması yaparak ortaya bir eser, ürün ya da rapor çıkartıp konuyla ilgili sunum yapar. Bilginin teoriden uygulamaya geçmesini sağlar. Öğrencilerde yaratıcılık, sosyal farkındalık, problem çözme, işbirliği, bağımsız çalışma gibi beceriler kazandırabilmektedir. Bu öğrenme yönteminde öğretmen konuları belirler ve öğrencilere önerir, öğrenciler önerilenlerden istediğini seçer(Güntaş, 2019: 83).

2.1.6. Beyin Temelli Öğrenme: İnsan beyninin yapı ve işlem bakımından öğrenmeyle olan ilişkisini açıklar. Beyin nasıl öğrenir? Sorusuna yanıt verir. Beyin bilgileri ilişkilendirerek yeni örüntüler oluşturmaktadır. En iyi öğrenmeler beynin her iki lobunun birlikte çalışmasıyla gerçekleşir(Polat, 2014: 268).

2.1.7. Yapılandırmacı Öğrenme: Bu öğrenmede asla bilgi aktarımı olmaz, öğrenci bilgiye kendisi ulaşır. Öğretmeden çok öğrenme üzerine odaklanır. Bilgi özeldir. Her bireyin kendi deneyimleriyle bilgiyi yapılandırması beklenir(Karadağ vd., 2008: 384-385).

2.1.8. Kuantum Öğrenme: Bireyin öğrenmeyi gerçekleştirirken bilgiyi kendisi yapılandırmalıdır. Öğrencilerin farklı görüş ve düşünceleri desteklenmelidir. Bu öğrenme şekli çok üst düzey bir nitelik taşımaktadır. Her birey/öğrenci öğrenebilir. Ama herkes farklı şekillerde öğrenir. Öğrencilerin hafızalarını geliştirme, hızlı düşünme ve etkili not alma ve okuma gibi becerilerini geliştirmeyi hedefler(Kanadlı vd., 2015: 138-139).

2.1.9. Probleme Dayalı Öğrenme: Öğrencilerin gerçek hayattan alınmış karmaşık yapıdaki bir sorunu bilimsel araştırma yöntemini kullanarak çözmesi temeline dayanır. Bilginin kullanılmasını sağlar. Bir problem çözülürken kullanılan basamaklar şunlardır; Problemin belirlenmesi, Problemin tanımlanması ve sınırlandırılması, Hipotezlerin oluşturulması, Verilerin toplanması, Verilerin analiz edilmesi ve Çözüm-sonucun yazılması şeklindedir(Kılınç, 2007: 563).

2.1.10. Yaşam Boyu Öğrenme: Okulda etkin öğrenmeyi öğrenen öğrenci, öğretmene ihtiyaç duymadan yaşam boyu öğrenebilir. Yaşam boyu öğrenme bireyin kendisini ve hayatı anlamasıdır. Yaşam boyu öğrenme kendi kendine öğrenme, yaratıcılık ve süreklilik gerektiren bir anlayıştır(Güleç vd., 2012: 35-36).

2.1.11. İnternet Tabanlı Öğrenme: Bilgi teknolojilerinin gelişmesi ve insanların bilgiye hızlı bir şekilde ulaşma arzusu internet tabanlı öğrenmenin en önemli çıkış noktasıdır. Mekân, zaman ve öğretmen bağımsızlığı sunan bireysel bir öğrenme yaklaşımıdır. Çok kısa sürede çok fazla bilgiye erişilmesine karşın giderek artan bilgi kirliliğini içinde barındırır. Zengin bir teknolojik donanım gerektirdiği için pahalıdır(Tüysüz ve Aydın, 2007: 73).

2.1.12. Uzaktan Öğrenme: Öğretmen ve öğrencilerin farklı mekânlardan eğitim sürecine dâhil olmasını ifade eder. Ekonomiktir. Okul ve sınıf gibi mekânlardan bağımsızdır. Fırsat ve imkân çeşitliliği sağlar. Çok sayıda bireyin eğitim almasını sağlar. Yüz yüze etkileşim eksikliği bulunur. Eğitim materyalinde meydana gelecek bir hata çok sayıda öğrenciyi yanıltabilir(Demir, 2014: 206-207).

3.UZAKTAN EĞİTİM

3.1Uzaktan Eğitim

Eğitici ile eğitilenin zaman ve sınıf yani yer olarak bağımsız bir şekilde okula gelme mecburiyeti olmadan bilgisayar ve internet aracılığı ile sanal ortamda sesli olarak ve görüntülü olarak derslerin verildiği ve istendiği takdirde yapılan eğitimin tekrar izlenebileceği 21. Yüzyıl çağdaş eğitim yaklaşımlarına uygun olan bir eğitim şeklidir. Bazı yorumcular uzaktan eğitimi; yüz yüze eğitimin yapılamadığı durumlarda başvurulacak bir eğitim yolu olarak görse de aslında uzaktan eğitim gelişmiş ülkelerde teknolojik araçların kullanıldığı bunun yanında bu eğitime uygun ölçme araçlarının kullanıldığı yenilikçi bir eğitim sistemi olarak tanımlanmaktadır(CBU, 2022).

3.2. Uzaktan Eğitimin Avantaj ve Dezavantajları

Günümüze kadar her dönemde örgün eğitim hakkında çeşitli değerlendirmeler yapılmıştır. Örgün eğitimin avantajları ve dezavantajları üzerinde durulmaktadır ve sorunlara çözümler aranmaktadır. Dünya küreselleşmeyle birlikte hızlı bir şekilde değişmeye başlamış, çok uzak mesafelere dahi hızlı bir şekilde ulaşılabilme, o noktalarla anlık olarak haberleşebilme imkânına sahip olunmuştur. Teknolojinin bu denli hızlı bir şekilde gelişmesi ve dönüşmesi uzaktan eğitim ile insanlığın tanışmasına neden olmuştur. Birçok eğitim uzmanı uzaktan eğitim hakkında çeşitli değerlendirmeler yapmışlardır. Bazı uzmanlar uzaktan eğitimin, eğitim sistemine zarar vereceğini bazılarının ise öğrenmenin sağlanmasında çeşitliliğin olmasının faydalı olacağını söyledikleri görülmüştür(Özüçelik, 2019: 10).

3.3. Uzaktan Eğitimin Avantajları

Uzaktan eğitim, geleneksel eğitimden farklı bir yapıda olduğu görülmektedir. Özellikle öğrencilerin sınıf içerisine sıkışmadan istediği yerde eğitim alabilmelerinden dolayı daha cazip gelmektedir. Bu avantajları birey olarak ve kurum olarak değerlendirsek;

3.3.1Birey kapsamında;

Uzaktan eğitim, eğitimin başlıca ilkelerinde olan imkân ve fırsat eşitliğinin sağlanmasında oldukça etkilidir. Eğitime ihtiyacı olan her insan istediği her yerde ve her şekilde bu ihtiyacını giderebilmektedir. Toplumun eğitim seviyesinin kısa sürede yükselmesinde oldukça etkilidir. Özellikle ortam özgürlüğü sunan uzaktan eğitim öğrencilerin daha çok dikkatini çekmektedir. Öğrencinin belirli bir ortama sıkıştırılmaması ve istediği eğitimi online (çevrimiçi) ve kaydedilmiş şekilde sonradan izleyebilmesi avantajlarından sayılabilmektedir. Etkili eğitim metotlarından birisi olan birebir eğitim herkes için mümkün olmasa da öğrencilerin uzaktan eğitimle farklı öğrencilerle bir arada bulunmadan bireysel olarak eğitim almalarına imkân sağlamaktadır. Sınıf ortamında istenmeyen davranışlarda bulunan öğrencilerden etkilenmeden kendisini geliştirmek isteyen öğrencilere önemli bir yol açmıştır. Özellikle kırsal bölgelerde yaşayan insanların okula erişmelerinin zor olduğu bulundukları alanda yüksek kademeli okulların olmaması bu öğrencileri mağdur duruma düşürmektedir. Kısacası ellerinde olmayan nedenlerle eğitim haklarından mahrum kalmalarının önüne geçmek için uzaktan eğitim önemli bir kolaylık sağlamaktadır. Uzaktan eğitim sistemi, yaş ayrımı olmadan her bireyin istediği zamanda eğitim almalarını sağlamaktadır. Uzaktan eğitimin gelişmiş olduğu ülkelerde yıldan yıla insanların eğitim seviyesi artmaktadır. Geçmiş yıllarda çeşitli nedenlerle örgün eğitimden ayrılmak zorunda kalan bireylerin yeniden istedikleri okulları bitirmelerini sağlamaktadır. Bu gibi olumlu durumlardan dolayı kişilerin eğitim alma istediği artmaktadır. Bu isteğin sonucunda çeşitli kurslar ve sertifika programları açılmaktadır(Özüçelik, 2019: 11).

Örgün öğretim içerisinde yer alan bazı öğrencilerin uzaktan eğitim almasındaki avantajları aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

- Maliyet (İl dışından gelen öğrenciler için yurt, öğrenci evi vb. harcamalar)
- Ulaşım güçlüğü
- Farklı bir ülkede ya da şehirde öğretim görme engeli
- Bedensel engeller
- İş hayatı ya da kurulu bir yaşam düzeninin bozulması

3.3.2.Kurum ve Öğretim kapsamında;

Eğitim kurumları artık sadece fiziki olarak öğrencilerin bir araya toplandığı yerlerde eğitim vermemektedir. Aynı anda binlerce kişinin eğitim alabildiği, fikir alışverişinde bulunabildiği bir sisteme geçilmiştir. Eskiden bir eğitim kurumunda sınırlı kontenjan bulunmasına rağmen günümüzde herhangi bir kısıtlama söz konusu değildir. Eskiden kalabalık sınıflarda eğitim verilirken öğretmen-öğrenci etkileşimi sınırlı kalmaktaydı. Normal eğitimlerde öğrenci ile öğretmen arasında beklenen etkileşimler her öğrenci için aynı olmazken, uzaktan eğitimde bu ilişki ve etkileşimler daha eşitlikçi bir durum oluşturarak uzaktan eğitimin eğitim kurumları açısından çok önemli hale getirmektedir. Eğitim kurumları fiziki bir ortam gerekli olmadığı için hem maliyet açısından uygun olması hem de öğrenci sayısı sınırlamamasının olamamasından dolayı daha fazla tercih etmektedir(Özdoğan ve Berkant, 2020: 37).

3.4. Uzaktan Eğitimin Dezavantajları

Yukarıda uzaktan eğitimin her ne kadar olumlu özellikleri belirtildiyse de, bazı olumsuz özellikleri de bulunmaktadır. Bu dezavantajları birey ve kurum olarak baktığımızda;

3.4.1.Birey kapsamında;

Uzaktan eğitim yapılırken yüz yüze etkileşimin olmamasından dolayı iletişim ve anlayış sorunları oluşmaktadır. Öğrencilerin birbirleriyle etkileşiminin olmamasından dolayı sosyalleşme problemleri ortaya çıkmaktadır. Sosyalleşme daha çok sosyal medya üzerinden olduğu için insanların teknolojik aletlere bağımlılığı daha çok olmaktadır. İçine kapanık karakterli öğrencilerin içine daha çok kapanmasına neden olmaktadır. Kendi başına çalışmayı başaramayan öğrencilerin eğitim almasında ve başarılı olmasında bazı olumsuzluklar yaşanmaktadır. Birçok öğretim görevlisinin yakındığı durum özellikle uygulamalı derslerin uzaktan eğitim ile nasıl yapılacağı konusudur. Uygulama gerektiren derslerin yüz yüze yapılmak istenirse konaklama ve ulaşım gibi çeşitli unsurların gerekmektedir. Bu durum süreci daha da zorlaştırmaktadır(Özüçelik, 2019: 13).

3.4.2.Kurum ve Öğretim kapsamında;

Kurumlar açısından uzaktan eğitim her ne kadar olumlu özellik taşıyorsa da insanları bağımlı hale getirmesi eleştirilmektedir. Uzaktan eğitimle birlikte örgün eğitimin giderek öneminin azalmaya başlaması bir diğer olumsuz özelliklerdendir. Uzaktan eğitim unsurlarına teknolojik alt yapının tam oluşturulmaması öğrencilerin teknolojik aletlerinin yeterli, olmaması gibi unsurlarda süreci zorlaştırmaktadır. Öğrencileri uzaktan eğitimle değerlendirmenin zor olması dezavantajlarından birisidir(Özdoğan ve Berkant, 2020: 37-38).

3.5.Sosyal Eşitsizlik

Belirli bir toplumda bulunan kaynakların toplumun bütün bireylerine aynı oranda paylaştırılmadığında ortaya çıkar. Sosyal eşitsizlik hemen hemen her toplumda görülmektedir. Örneğin toplumlarda zengin/fakir, kadın/erkek, güçlü/güçsüz şeklinde kategorilere de ayrılmaktadır. Özellikle gelişmemiş toplumlarda sosyal eşitsizlik daha az görülür; çünkü rol ve statü gibi kavramlar tam olarak oturmadığı için herkes hemen hemen eşit şartlardan yararlanmaya çalışır. Eğer bir toplumda tabakalaşma bulunuyorsa orada sosyal eşitsizlik ön plana çıkmaktadır. COVID-19 pandemi döneminde sosyal bakımdan bir eşitsizlik daha görünür hale gelmiştir. Aslında eşitsizlik sadece COVID-19 pandemisine çıkmasıyla ilintili değildir, eşitsizliğe maruz kalanlar bu durumdan daha fazla etkilenmiştir. Okulların kapanması daha öncede sosyal eşitsizlik yüzünden mağdur olan kesimi daha fazla etkilemiş ve birçok sorun ortaya çıkmıştır. Dünyada teknolojinin gelişmesiyle birlikte uzaktan eğitimin önemi ve faydaları artsa da plansız yapılan uzaktan eğitimler ve öğrencinin tamamının imkanları düşünülmeden yapılan eğitimler öğrenciler arasında yeni sosyal adaletsizliklerin ve eşitsizliklerin oluşabileceği göz ardı edilmemelidir(Bozkurt vd., 2020: 50).

3.6. E- Öğrenme

Dünya’da COVID-19 salgınının yayılmasıyla birlikte vaka sayılarının fazla olduğu ülkelerde yayılmanın önüne geçmek için eğitim-öğretimde de yeni uygulamalara geçilmiştir. Özellikle uzaktan eğitim uygulamaları yaygınlık kazanmıştır. Uzaktan öğrenme bir okul ve sınıf ortamı olmadan türlü teknolojileri ve eğitim ortamlarını öğrencilere göre ayarlama yapılabilen yenilikçi ve çağdaş etkin bir öğrenme biçimidir. Uzaktan öğretim hızla ilerleyen teknolojilerle birlikte ömrünü tamamlayarak, e-öğrenme ya da dijital öğrenme diye adlandırılan kavrama dönüşmüştür(Yamamoto ve Altun, 2020: 30). Bu dönüşümden sonra öğretmenlerin iş yüklerinde artış meydana gelmiş ve yeni beceriler kazanmaları gerekliliği bir zorunluluk halini almıştır. Uzaktan eğitimin tüm süreçlerinde öğretmen bulunamayabilmektedir. Öğretmenin bulunmadığı uzaktan eğitim ortamlarında önceden planlanarak hazırlanmış eğitim ve öğretim kazanımları ve içerikleri ile çevrimiçi eğitim sisteminde karşılaşacak öğrencilere uygun içerik hazırlamak için; eğitim teknolojileri, eğitim senaryosu, e-öğrenme senaryosu hazırlama ve hazırlanan bu e-öğrenme senaryolarını pdf, doc, ppt gibi temel ofis uygulamaları veya Articulate, Captivate, Spring gibi gelişmiş ve tüm öğrencilere hitap edebilen içerik oluşturma donanımını bünyesinde bulundurması gerekir. Günümüzde eğitim ve öğretim faaliyetleri yalnızca öğretmen ile sınırlandırılmamakta dijital dünyanın gereği olarak her yerde öğrenme imkânı sunmaktadır. Mekân bağımsızlığı sağlayan e-öğrenme çevrimiçi bir şekilde öğrencilerin daha fazla bilgiye erişmelerine olanak sağlamaktadır. E-öğrenmenin küreselleşmenin bir sonucu olarak ortaya çıktığı söylenilebilir(Altun, 2020: 3).

3.7. Milli Eğitim Bakanlığının Uzaktan Eğitim Uygulamaları

COVID-19 pandemisiyle okulların yüz yüze eğitime ara vermesi, ülkelerin eğitim sistemlerini ayakta tutmak adına yeni arayışlarda olmalarına neden olmuştur. Bu arayışlar sonucunda öğretimin yapılmasında gelişen teknolojiyle birlikte dijital araç ve gereçler kullanılmaya başlandı. Bu dijital araç ve gereçler web 2.0 teknolojilerinden itibaren insanların genel ağ üzerinden birbiriyle etkileşime girmesine oldukça kolaylaştırmıştır. Özellikle öğrenciler, canlı ders ve çevrimiçi kurslar ile öğrenim görmeye başladılar. Eskiden beri öğretmenin öğretim sürecinde rolünün nasıl olması gerektiği bir tartışma konusudur. Öğretmen, öğrenciye bir aktarıcı rolünde mi olmalı yoksa öğrencilere yol gösterici, rehber mi olmalıdır? Şeklindeki sorular COVID-19 sürecinin ortaya çıkmasıyla birlikte az da olsa yanıt bulabilmiştir. Öğrenme sürecinin dijital kaynaklara yönelmesi öğrencilerin öğrenme sorumluluğunu daha iyi almalarını sağlamıştır. Öğretmen uzaktan eğitim uygulamalarının yürütüldüğü bu süreçte öğretmen rehber, yol gösterici rolüne bürünmüştür(Can, 2020: 29).

Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı öncülüğünde uygulanan uzaktan eğitim uygulamaları COVID-19 pandemisinin ortaya çıkmasıyla ön plana çıktı. Can’ın (2020), yaptığı araştırmaya göre örgün eğitimde 23 Mart-3 Nisan 2020 tarihleri arasında uzaktan eğitim ekseninde EBA TV ile yapılan ders bilgileri ele alınmıştır.

Tablo 1.1. Milli Eğitim Bakanlığı Uzaktan Eğitim Ders Kapsamı (İlkokul)

Sınıf Düzeyi (İlkokul)	Dersler	Toplam Ders Sayısı
1	Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi	3
2	Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, İngilizce	4
3	Türkçe, Matematik, Hayat Bilgisi, İngilizce, Fen Bilimleri	5
4	Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	6
Toplam		18

Kaynak: CAN, Ertuğ (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi. 6(2), 1-20.

Tablo 1.2. Milli Eğitim Bakanlığı Uzaktan Eğitim Ders Kapsamı (Ortaokul)

Sınıf Düzeyi (Ortaokul)	Dersler	Toplam Ders Sayısı
5	Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	3
6	Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	4
7	Türkçe, Matematik, Sosyal Bilgiler, Fen Bilimleri, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	5
8	Türkçe, Matematik, T.C.İnkılap Tarihi, Fen Bilimleri, İngilizce, Din Kültürü ve Ahlâk Bilgisi	6
Toplam		18

Kaynak: CAN, Ertuğ (2020). Coronavirüs (COVID-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi. 6(2), 1-21.

3.8.Türkiye’de Uzaktan Eğitimin Tarihçesi

Ülkemizde uzaktan eğitimin gelişimini dört döneme ayırdığını görmek mümkündür.. Bozkurt’un (2017) bu dönemleri; kavramsal (1923-1955), yazışarak: mektupla (1956-1975), görsel ve işitsel araçlarla: Radyo ve Televizyon (1976-1995), Bilişim tabanlı: İnternet-Web (1996-...) olarak gruplandığı belirlenmiştir. Uzaktan eğitim uygulamasıyla ilgili her dönemde bazı iletişim araçların (mektup, radyo, televizyon, internet ve web...) daha baskın olarak kullanıldığı ve bu araçların kurumlar tarafından da sıklıkla kullanıldığı görülmüştür(Kaya, 2002). Uzaktan eğitim uygulamaları günümüzde kamu kurumları, özel sektörler ve üniversiteler tarafından yaygın biçimde kullanılmaktadır. Dünya ile birlikte hızla gelişen teknolojileri kullanan ülkemiz kurumlarından başta Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi, Sakarya Üniversitesi, ODTÜ, Bilkent vb. diğer eğitim kurumlarında devam etmekte ve yaygınlaşmaktadır(Bozkurt, 2017).

Uzaktan eğitimi kullanan bu kurumlar aynı zamanda uzaktan eğitimin gelişimine de eksiklikleri belirleyip bunları giderici çalışmalar yaparak katkıda bulunmaktadır(İşman, 2005). Bunun yanında hali hazırda yükseköğretim kurumlarının çoğu uzaktan eğitim uygulamalarıyla ön lisans, lisans, yüksek lisans eğitimi ve çeşitli sertifikalar vererek, eğitimlerini ise radyo-televizyon programları, basılı materyaller, bilgisayar destekli ve yüz yüze eğitimler kullanarak sağlamaktadırlar. Uzaktan eğitim alan öğrenciler, internetten ders kitaplarına, ders videolarına, deneme sınavlarına ulaşarak eğitimlerine devam etmektedirler. Salgın döneminde Yükseköğretim kurumlarında eğitim öğretim faaliyetlerine devam edebilmek için bazı üniversitelerin (Anadolu, Sakarya, İstanbul Ün. vb.) önceden kurduğu kendine ait uzaktan eğitim sistemleri ile yürüttüğü görülürken kendi sistemi olmayan üniversitelerin ise Zoom, Google meet, skype ... vb görüntülü ve sesli uzaktan eğitim uygulamalarını kullandıkları görülmektedir(Metin vd., 2021: 23).

Milli Eğitim Bakanlığının uzaktan eğitim uygulamaları yalnızca EBA TV ile sınırlı kalmamış 23 Nisan 2020 tarihinden itibaren Milli Eğitim Bakanlığına bağlı bütün sınıf kademelerinde çevrimiçi (online) canlı ders uygulamasına geçilmiştir. Bunun sonucunda öğrenciler ve öğretmenler çevrimiçi olarak karşılıklı derslerin işlenmesi sağlanmıştır. Çevrimiçi uygulama üzerinden işlenen derslerde öğretmen uygulamada beyaz tahtayı kullanabilmekte ve öğrencilere konularla ilgili doküman paylaşabilmektedir(MEB, 2020).

Bunun yanında Millî Eğitim Bakanlığı'nın uzaktan eğitim sürecini izlemek ve değerlendirmek için yayınlamış olduğu Küresel Salgın Döneminde Uzaktan Eğitim Raporu'na göre araştırmaya katılan öğrencilerin %24'ünün derslere katılmadığı ve bu oranın devlet okulunda okuyan yaklaşık 3,5 milyon öğrenciye tekabül ettiği belirtilmiştir(MEB, 2020b).

3.9. EBA (Eğitim Bilişim Ağı)

I. Dünya savaşı ile hızlanan teknolojiadaki gelişmeler, II. Dünya Savaşı ile hızını daha da artırmıştır. Toplamların savaşıardan dolayı yetişmiş insan varlıklarını hızlı bir şekilde kaybetmeleri toplamları uzaktan eğitime yönlendirmiştir. Özellikle uzaktan eğitimin tarihsel gelişimine bakacak olursak; Amerika Birleşik Devletleri (ABD), Güney Kore, İngiltere, Türkiye gibi ülkelerde yaygın olarak kullanıldığını görölmektedir. Bu ülkelerin insanların eğitilmesinde ve ülkelerin kalkınmasında uzaktan eğitimin önemli bir rolü olduğu görölmektedir. Öncelikle uzaktan eğitimin radyo ve televizyonla başladığı görölse de teknolojinin gelişmesiyle birlikte internet ve web teknolojileri insanların yaşamlarının vazgeçilmezi olmaya başlamıştır. İnternet ve web teknolojilerinin hızla gelişmesi öğrenen ve öğreten arasındaki, iletişimi artırmıştır. 21. Yüzyılda kullanılan teknolojik aletlerin çeşitlenmesi televizyon, radyo, akıllı telefonlar, tablet bilgisayarların insanların hayatında vazgeçilmez noktalara ulaşması uzaktan eğitiminde disiplinler arası bir bilim dalına dönüşmesini sağlamıştır(Türker ve Güven, 2016: 250).

Teknolojik anlamda (videoların açılmaması, internetin hızlı olamaması, donma) öğrencilerin EBA'yı kullanırken yaşadığı sıkıntılar olmuştur. Yapılan başka bir araştırmada ise EBA'nın halen geliştirilmeye muhtaç olduğunu ortaya koymuştur. Öğrencilerin dosya yüklerken problemle karşılaştığı ve yeterli derecede yararlanamadıklarını söyledikleri belirtilmiştir(Tüysüz ve Çümen, 2016: 280).

EBA tasarlanırken çeşitli bölümlere ayrıldığı görölmektedir. Bunlar; EBA ders, içerik, yarışma, uygulamalar, EBA dosya, e-kurs bölümleri şeklindedir. EBA içerisinde yer alan içerik bölümünün haber, video, görsel, ses, e-kitap, e-dergi ve doküman gibi alt bölümlerinden oluştuğu ve yazı, resim, ses ve video gibi farklı türdeki bilgi kaynaklarını barındırdığı görölmektedir. EBA öğrencilerce sevilerek yapılan yarışma bölümünde EBA'yı kullanan öğrencilerin sanatsal, kültürel ve bilimsel dallarda türlü yarışmalara katıldığı görölmektedir. EBA'nın uygulamalar bölümünde ise özellikle öğretmenler ve öğrenciler için eğitim, sanat, eğlence ve farklı konularda uygulamalar sunulmaktadır. EBA dosya bölümünde ise kullanıcıların fotoğraf, video ve diğer dokümanlarına internet olan her yerden ulaşmasını amaçlayan öğretmenlere 10GB, öğrencilere 1GB'lık bir depolama alanı sunulmaktadır(Aktay ve Keskin, 2016: 43).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından tasarlanan Eğitim Bilişim Ağı (EBA), COVID-19 pandemisinin ortaya çıkmasıyla herkes tarafından bilinen bir sosyal eğitim platformu olmuştur. EBA Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 2012 yılında tasarlanmış ve yıllar geçtikçe içerik bakımından zenginleşmiştir. EBA üzerinden yalnızca çevrimiçi ders işlenilmemekte, öğrenciler konu tekrarı yapmak isterlerse video, ses ve yazılı dokümanlara kolaylıkla ulaşabilmektedirler. EBA sistemi bazı öğretmenler tarafından internet bağlantısı vb. sorunlar nedeniyle kullanılamasa da, öğretmenler derslerinde EBA'yı dersi pekiştirme ya da görselleştirme gibi boyutlarda kullanmaktadır. Öğrencilerin EBA'da oyun/etkinlik, test ve videoların bulunması ilgi çekici bulmalarını sağlamıştır. Bu şekilde olumlu yanlarının yanında bazı çalışmalarda da olumsuz taraflarından bahsedilmiştir(Türker ve Güven, 2016: 250).

4. COVID-19'UN DÜNYA GENELİ ETKİLERİ

COVID-19, eğitim, sağlık, ekonomi, sosyal gibi alanların her birini derinden etkilemiş ve önemli zararlara neden olmuştur.

4.1.Kısa Süreli Etkileri

4.1.1. Sağlıkta Etkisi: COVID-19 bir virüstdür ve sağlığı etkilemektedir. Devletler bulaşmayı önlemek amacıyla okulları kapatmışlar, yarı zamanlı çalışma ve evden çalışma gibi farklı uygulamalara gidilmiştir(Balcı, 2020: 76).

4.1.2. Ekonomik Etkisi: Üretimde salgından kaynaklı aksaklıklar ürünlerin ihtiyacı karşılamasının önüne geçmiştir. Ülkeler arası ticaretin azalması Dünyada gıda arzının düşmesine neden olmuştur. IMF verilerine göre küresel ölçekte ülke ekonomilerinin küçüleceği tahmin edilmiştir(Üstün ve Özçiftçi,2020: 147-148).

4.1.3. Eğitime Etkisi: COVID-19 küresel bir salgın olduğu için tüm insanlığı etkilemiştir. İnsanların uyum içerisinde ve bir arada sağlıklı bir şekilde yaşayabilmeleri için yapılan eğitimde bu süreçte aksamalara neden olmuştur. Çoğu ülkede, bilgisayar, internet ve bunlara yönelik yapılan uygulamaların eksikliği eğitim sürecinin tam olarak yapılabilmesini engellemiştir. Eğitim sürecine yeni faktörler ve teknikler girmeye başlamıştır. Özellikle mevcut eğitim personellerinin ve öğrencilerin teknolojik bakımdan tam olarak bilgi sahibi olmamaları sürecin daha da zorlaşmasına neden olmuştur(Balcı, 2020: 77).

4.1.4. Okul Kapatma: Pandeminin en önemli etkisinden birisi de kuşkusuz eğitim sektörüdür. Okulların kapatılması öğrenme kayıplarına, öğrencilerin okuldan soğumasına ve eğitimde eşitsizliğin daha da ön plana çıkmasına neden olmuştur. Dünya’da daha önce ortaya çıkan salgınlarda özellikle gelişmemiş ülkelerde okul kapatmaları, düşük öğrenmeye ve öğrencilerin okulları terk etmelerine neden olmuştur. Okul kapatmalarına en önemli gerekçe toplumda bulaşı engellemektir. Ancak okulların uzun süreli kapalı kalması öğrenciler üzerinde olumsuz bir etki yapmaktadır. Özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin evde öğrenmeleri için daha az fırsatları bulunmaktadır. Anne ve Babanın günlük işlerde çalışması küçük kardeşin bakımından öğrencinin sorumlu olması, ekonomik yetersizlikler ve teknolojik iletişim araçlarının kısıtlı olması/olmaması süreci güçleştirmektedir(Üstün ve Özçiftçi,2020: 147).

4.1.5. Okul Dışı ve Evde Eğitim: Örgün eğitimin kesintiye uğraması sonucu ülkeler daha çok uzaktan eğitim yolunu seçmektedir. Ancak uzaktan eğitimin yapılabilmesi için gerekli alt yapının olması gerekmektedir. Bir öğrencinin uzaktan eğitim faaliyetine katılabilmesi için öncelikle gerekli araç-gerece ve kullanma becerisine sahip olması gerekmektedir. Ülke geneline bakıldığında her öğrencinin bu gibi şartlara sahip olmadığı görülmektedir. COVID-19 evde eğitimi zorunlu hale getirmiş ve öğrencilerin sosyal anlamda da çeşitli problemler yaşamalarına neden olduğu görülmüştür(Balcı, 2020: 79).

4.1.6. Öğrenci Değerlendirmesi: Uzaktan eğitimin yapıldığı zamanlarda öğrencilerin anlatılan konuyu tam olarak anlayıp anlamadıkları tespit edilememektedir. Öğrencileri öğretmenler değerlendirirken daha çok derse katılım gösterip göstermediği bağlamında kabataslak değerlendirme yaptıkları görülmektedir(Balcı, 2020: 78-79).

4.2.Uzun Süreli Etkileri

COVID-19 pandemisinin tam olarak kontrol altına alınamaması hem toplum hem de öğrenciler açısından uzun süreli sıkıntılara neden olabilir. Öğrencilerin müfredattaki konuları tam olarak anlayamaması uzun vade de tam olarak potansiyellerini sergilemelerine engel olabilir. Uzaktan eğitimle birlikte okulu bırakan öğrenciler günlük yaşamda üretkenlik açısından daha az katkıda bulunup daha düşük ücretlere çalışmak zorunda kalabilirler. Özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrenciler açısından eşitsizlik artacak ve bu öğrencilerin ileriki yıllarda ekonomiye katılmaları daha zor olacaktır. Pandemi döneminde, ülkelerin ekonomilerinin durgunluğa girmesi ve üniversite öğrencilerinin bu dönemde mezun olmaları onların iş gücüne katılımını zorlaştıracaktır. Görüldüğü gibi sosyal hayatta herhangi bir aksama birçok alanda olumsuzluklara neden olmaktadır(Balcı, 2020: 79).

4.3. COVID-19 Pandemisinin Türkiye’deki Eğitime Etkileri

COVID-19 Pandemisiyle birlikte Dünya’daki birçok ülke eğitim sistemleri birden farklı radikal kararlar almak zorunda kalmışlardır. Çocuklar arasında temasın fazla olması virüsün yayılma hızını artırmasından dolayı okullarda eğitime ara verilmiş ve daha çok çevrimiçi şekilde eğitime yöneliş olmuştur. Ancak bu yöneliş aniden olması yüzünden öğrenciler, öğretmenler, veliler tam olarak yeni sisteme adapte olamamışlardır. Türkiye’de Covid-19 salgını Avrupa’daki birçok ülkeye göre biraz daha geç olması bazı avantajları getirdi. Bu avantajlardan bir tanesi çözüm ararken Avrupa ülkelerinin kullandıkları yöntemleri incelemek ve kendi eğitim sistemine uygun bir şekilde düzenleyip uygulamak olmuştur. Öncelikle bu süreci yürüten Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye Radyo ve Televizyon Kurumu arasında iş birliği gerçekleştirildi. Nitekim bu iki kurumun iş birliği sonucunda üç farklı televizyon kanalı hizmete açılmıştır. Daha sonra çevrimiçi bir şekilde Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden eğitim sürecinin öğretmen - öğrenci buluşmasını sağlayarak gerçekleştirilmeye çalışılmıştır. Covid-19 pandemisi ortaya çıkmadan EBA’ nın kurulmuş olması, Türkiye’de okulların kapatılmasından sonra bu süreci az hasarla atlatabilmesini ve kısa sürede organize olabilmesini sağlamıştır(Karakaya vd., 2021: 21).

5. COVID-19 DÖNEMİNDE DİĞER ÜLKELERDE EĞİTİM UYGULAMALARI

Uzaktan eğitimin 1728 senesinde mektupla eğitim biçimi ile başlamasının üstünden uzun yıllar geçmesinden sonra, hemen hemen tüm ülkelerde internet ile eğitimler vermeye başlanmıştır. Günümüz

dünyasında gelişmiş ve gelişim gösteren ülkelerde ilkokul, ortaokul, lise ve üniversitelerde çevrimiçi eğitim programı uygulanmaktadır. Eşzamanlı veya eşzamanlı olmayan eğitim vermeseler de çevrimiçi eğitim içeriğine eğitim-öğretim zaman takvimi, ders notlarının paylaşılması, ödev teslimi, yoklama listesi, gibi uygulamalar da girmektedir. *Gelişen donanım teknolojisi sayesinde sanal gerçeklik, artırılmış gerçeklik ve hatta karma gerçeklik gözlükleri ile de uzaktan eğitim projeleri üretilmeye başlanmıştır. Sağladıkları içeriklerin görüntü kalitelerinin yüksekliği ve bu sayede sundukları gerçekçilik seviyesi sebebiyle deneyimsel eğitimin günümüzdeki teknolojik karşılığı sanal gerçeklik ve bağlı teknolojiler olarak tanımlanmaktadır*(Yamamoto ve Altun, 2020: 26).

Diğer yönden eğitim-öğretimin, her zamanında uzaktan eğitime muhalif peşin hükümlü kişilerde vardır. Bu muhalif kişiler çoğunlukta olmayıp bir ülke veya siyaseti temsil etmemekte, Almanya'dan Fransa'ya, Rusya'dan Brezilya'ya kadar eğitim konusunda uzman olan birçok kişide görülmektedir. Bazı uzmanlar uzaktan eğitiminin yüz yüze eğitimin yerini tutmayacağını, öğrencilerin çevrimiçi eğitimde pasif kaldığını ve bu yüzden sağlıksız nesiller yetişeceği endişe içerisindedir. Bu kaygılar temelde yüzyılın ihtiyaçlarına uygun yenilemeyen klasik sınıf içi yüz yüze eğitimler için de geçerlidir. Bununla birlikte günümüz dünyasında sınıfta öğretmen denetiminde verilen eğitimlerde de etkileşimli tahta gibi programla kuvvetlendirildiği kütüphane vb. birimlerin, çevrimiçi yöntemlerle daha etkin bir rol oynadığı görülmektedir. Mazide peşin hükümlerin tesiriyle online eğitim platformu kurmayı düşünmeyen veya kurulu olanı geliştirmeyen, çevrimiçi eğitime strateji üretmeyen birimler dahi, Covid-19 salgınından sonra dünyadaki bütün ülkelerin okullarının fiziksel eğitimi askıya alması ile zorunlu olarak uzaktan eğitime geçmiştir. Tüm dünya için uzaktan eğitim kaçınılmaz bir hale gelmiştir. Devletler de sağlık konusundaki tedbirlere paralel, eğitimin sektöre uğramaması ve öğrencilerin derslerden uzak kalmaması gayesiyle imkânları çerçevesinde online eğitim sistemlerine dönüşmesi kararı almışlardır(Yamamoto ve Altun, 2020: 26).

5.1. Çin

Çin'de yeni tip koronavirüs salgınının meydana gelmesi nedeniyle online eğitime geçiş yapan ilk ülkedir. Çin'de COVID-19 salgını nedeniyle 270 milyon ilkokul, ortaokul, lise ve üniversite öğrencisi çevrimiçi eğitime geçmiştir. Birçok okul çevrimiçi canlı ders, televizyonda videolu eğitim-öğretimi gerçekleştirmiştir. İnternet alt yapısının güçlü ve internet hızının yüksek olmasından dolayı uzaktan eğitim öğrencilere faydalı olmuştur. Bununla birlikte öğrenci merkezli bir eğitim öğretim biçimi faaliyet göstermiştir. Çin'de uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin öğrencilerin ders çalışmaları için planlar gönderdiği ve ödevlerini takip etmeleri, öğrencilerin evlerinde kendi kendilerine öğrenme imkânı sağlamıştır(Yaman, 2021: 3301).

Çin'deki en gelişmiş ve tesirli Rain Classroom öğretim platformu 2016 yılında kullanılmaya başlamıştır. Tsinghua Üniversitesi, bu husus da Çin'in online eğitime geçişinde rehberlik yapmış üniversitelerden birisidir. 2000'li yıllarda tüm öğrencilerin dahi iyi öğrenmeleri için online eğitimde önemli kararlar almışlardır. Pandemi sonrası uygulamalı dersler dışında, tüm dersler uzaktan eğitim ile devam etmiştir. Fakülte ve öğrencileri çevrimiçi eğitime motive etmek için fevkalade gayret gösterilmiş ve 25.000'den fazla öğrenciye 2,681 öğretim üyesi tarafından 4,254 farklı dersin sunumu sağlanmıştır. Bu hal yalnız Çinli öğrencilerin eğitimini zorlaştırmakla kalmayarak bu ülkede eğitim gören yarım milyon civarında eğitim gören uluslararası öğrencinin de yüz yüze eğitimi bırakarak kendi ülkelerinde Çin üzerinden uzaktan eğitim alması mecburiyetine yol açmıştır. Bunun yanında Çinlilerce kutsal olan “Ay Yeni Yılı” için Avustralya'dan, Çin'deki evlerine seyahat eden, ancak salgın başlangıcı sonrası Avustralya'nın Çin ile karşılıklı seyahat yasağı ilan etmesi sebebiyle Avustralya'daki eğitim gördüğü okullarına dönmesi mümkün olmaya tahmini 100.000 Çinli uluslararası öğrenci için çevrimiçi eğitim çözümleri aranmaya başlanmıştır. Aynı sebepten sadece Avustralya değil İngiltere ve Kanada gibi Çinli öğrencilerin sayıca fazla olduğu diğer ülkeler de bu durumdan etkilenmiştir. Ayrıca uzaktan eğitime negatif yaklaşanlar da olmuştur. Mesela Çin'in Guangzhou kentindeki Güney Tıp Üniversitesi Başkan Yardımcısı Yang Hai Wen pandemiden dolayı yaşanan eğitimdeki bu dijital dönüşümde kusur bulmaktadır. Wen uzaktan eğitimin “daha sağlıksız mezunlar ve kişiler arası iletişimde daha fazla hayal kırıklığı yaratacağını” ifade etmiştir. Çin'in topyekün dijital eğitime geçişi hususunda negatif yaklaşımlarda bulunanlar yalnız uzmanlar değildir; bazı öğrenciler de çevrimiçi eğitim programlarına tavır göstermişlerdir. Öğretmenlerin uzaktan eğitime çağırdığı öğrencilerin bazıları bu eğitimi beğenmemiş, bazıları da teknoloji ve yer imkanları bulunmadığı için bu eğitim modeline uyum sağlayamamışlardır. Bunun yanında bazı öğrencilerin dersleri işlerken mikrofonlarını kapalı tutmaları bu öğrencilerin sosyal medyada “sessiz” ve “suskun” takma adları verilmiştir(Yamamoto ve Altun, 2020: 27).

5.2. İtalya

Avrupa’da pandemiden en çok sarsılan, vaka artışında birinci derecede olması ve ölüm oranlarının en çok yaşandığı ülkelerden biri olan İtalya, 5 Mart 2020 tarihinde salgının ülke çapında yaygınlaşmasını azaltmak amacıyla sıkı önlemler alarak ilkökul, ortaokul, lise, ve üniversitelerde eğitime ara verilmiştir. Pandeminin başlangıcında 15 Mart 2020’ye kadar okulların kapalı olması düşüncesi, salgının hızla bir şekilde yayılması okulların kapalı kalmasına sebep olmuştur. İtalya Milli Eğitim Bakanlığı, kendi sitesinde okullarda, muhtemel bir coronavirus salgını ile nasıl başa çıkılacağı hususunda bilgilendirici metinler yayınlanmıştır. Diğer taraftan çevrimiçi eğitime yönelik bir bilgi portalı açılarak uzaktan eğitim ile ilgili web seminerler düzenlenmiştir(Sözen,2020: 307).

İtalya’da pandeminin ilk bölümünde Bologna Üniversitesi’nin yüz yüze eğitim yerine öğrencileri online eğitime geçtiği, fakat bazı profesörlerin “birkaç hafta içinde temel derslere geri dönebileceklerinden emin olduğu” ifade edilmiş olsa da, Avrupa’da pandemiden en fazla etkilenen İtalya’da, uzun bir dönem daha üniversitelerin açılması öngörülmemiştir. Fakat pandeminin ilk bölümünde İtalya’da öğretim üyeleri üniversitede sürekli çalışmışlar ve öğrencilerin mesai saatlerinde onları ziyaret etmelerine imkân sağlamışlardır(Yamamoto & Altun, 2020: 27).

5.3. İngiltere

İngiltere hükümeti uzaktan eğitim ile ilgili olarak ilk başlarda bağımsız dağılımla toplum bağıışıklığı siyasetini hareket noktasında okullara ara verilmesinin “lüzumsuz” olacağını belirtmiştir. Fakat zaman geçtikçe salgının hemen yayılmasından ötürü karantina ve sıkıyönetim önlemlerine geçildiğinden dolayı uzaktan eğitime geçilmesinin uygun olacağı düşünülmüştür. İngiltere’de değişik seviyedeki okullar uzaktan eğitim öğretim fırsatını, öğrenci, öğretmen ve velilere sunmuşlardır. Birçok okul online dersler ve ödevler ile uzaktan eğitimi uygulamışlardır. Ayrıca değişik türdeki bütün okullarda sınavlar yapılmamıştır. Devlet okulları 1 ay ders yapmazken, özel okullar video konferans yöntemiyle ders yapmışlardır. Bu süreçte televizyonda dersler vermeye devam edildi. Halk Sağlığı İngiltere Tıbbi Direktörü Paul Cosford, 2 Mart’ta İngiltere’de salgının tüm insanları etkilemesinin bundan böyle “büyük ihtimal” olacağını söylemiştir. Dışişleri Bakanı okulların ne zaman açılacağı hakkında bir tarih söylememiştir. Eğitim sekreteri Gavin Williamson ise okulların aşamalar halinde tekrar açılacağını belirtmiştir. Devletin, fakir çocukların kriz esnasında aç kalmamalarını sağlamak gayesiyle oluşturulan parasız okul yemek çeki programı, uygulamada eksikler olması nedeniyle başöğretmenlerden aşırı eleştiriler almıştır. Williamson, sınavlarını beğenmeyen öğrenciler için tekrar sınav yapılacağını belirtti. Dezavantajlı öğrenciler için de ek tedbirler alınacağını, öğrencilerin mağdur olmayacağını belirtti. Bunun yanında eğitim veren yerlerin kademeli olarak açılmasının faydalı olacağını; okulların salgının etkilerinin azaltılarak tekrar eğitime başlayan ülkelerde ki faydalı uygulamaların incelenerek kendi ülkelerinde de uygulanabilir hale getireceklerini belirtmiştir. İngiliz hükümetine danışmanlık yapan Bilim Kurulunun alt birimi olarak “okulların yeniden açılması” amacıyla oluşturulan bir alt kurulun oluşturularak çalışmaya başladığını ifade edilmiştir. Williamson, devletin kırsal yerlerde internet erişimi olmayan öğrenciler için 100 milyon £ değerinde teknolojik ekipmana ve bilişim teknolojisi desteğine yatırım yapıldığını ifade ederek okullara 200.000 dizüstü bilgisayarın haziran sonuna teslim edileceğini bildirmiştir(Sözen,2020: 306).

5.4. ABD

Pandemi döneminde ABD’de öğrencilerin endişe konusu olan birçok şey, imtihanlar bile kaldırılmıştır. Ayrıca gerginliğe sebep olan bilgisayar oyunlarının tespit edilerek erişimlerinin önlenmesi sağlanmıştır. Hatta üstün yetenekli öğrencilerin dış dünyada olup biteni algılama yetisi diğer öğrencilerden daha fazla olduğundan, salgından daha çok etkilenmemesi için nitelikli rehberlik ve bilgilendirme çalışmaları gerçekleştirilmiştir. Virüsün zaman geçtikçe insanların şaşırmayacağı bir hastalık haline geleceği ve tümüyle bitmeyeceği belirtilmiştir. Washington - ABD Eğitim Bakanı Betsy Devos, yöneticilere ve eğitim camiasına yaptığı açıklamada dezavantajlı yerlerde yüksek nitelikli teknoloji ile online eğitim konularını geliştirmenin kolay olmadığını belirtmiştir. Uzaktan eğitim çalışmaları süresince öğrencilerin kendi çabalarıyla yeteneklerini geliştirmeleri gayesiyle yürütülen ve 600.000 \$ nakit ödül havuzuna sahip olan Kırsal Teknoloji Projesi; pandemi ile beraber derslerini online eğitime taşıyan okullardaki öğrencilere çevrimiçi dersler sunmuştur. Ayrıca kırsal bölgelerde eğitime devam eden öğrencilerin öğrencilerin yalnızca %75’inin bilgisayara erişimlerinin olduğu belirtilmiştir(Sözen,2020: 308).

6. SONUÇ VE TARTIŞMA

COVID-19 salgınının ortaya çıkmasından itibaren toplumsal yaşamda değişimler yaşanmış ve yeni yönelimler ortaya çıkmıştır. Bu dönüşümden en çok etkilenen sektörlerden bir tanesi de eğitim sektörü olmuştur. Yüz yüze yapılan eğitim, uzaktan eğitime dönüştürülmüştür. Ancak uzaktan eğitimin yapılması için

altyapı, içerik, tasarım ve pedagojik faktörlerin hazırlanması önem taşımaktadır. COVID-19, küresel düzeyde önemli bir infial yaratmış ve eğitimde bu sorundan etkilenecek açık ve uzaktan eğitim şeklinde yapılması ön plana çıkmıştır. Türkiye’de uzaktan eğitim çalışmaları COVID-19 pandemisinin ortaya çıkmasıyla olmamış 2012 yılında oluşturulan EBA (Eğitim Bilişim Ağı) ile yoğunlaşmıştır. Pandemiyle birlikte EBA üzerinden ilk, orta ve lise kademelerinde derslerin işlenmesine çalışılmıştır. Genel itibarıyla değerlendirilecek olursa öğrencilerin birçoğu TV üzerinden dersleri takip etmiştir. Bu da öğrencilerin tek yönlü bir şekilde eğitime katılmalarına yol açmıştır. Oysaki eğitim öğrenci ve öğretmenin etkileşimiyle daha faydalı olmaktadır. TV üzerinden yoğun bir şekilde yapılması internet alt yapısının güçlendirilmesi gerektiğini göstermektedir. Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) pandemi döneminde eğitimde kayıpların olmaması için çok yoğun çalışmalar yaptığı görülmektedir. Özellikle çeşitli eğitim platformlarının kurulması ve kitlesel yayın araçlarıyla öğrencilere ulaşılmaya çalışması çok önemlidir. Ancak bunlara rağmen özellikle dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin bu eğitim araçlarına ulaşamaması veya vakitlerinin olamayışı gibi nedenlerle okullar normal öğretime başladığında sınıftaki diğer arkadaşlarından seviye bakımından geri kalmalarını engellemek amacıyla bu gibi öğrencilerin izlenmesi ve bunlara yönelik telafi eğitimlerinin verilmesi önem taşımaktadır.

Eğitim sistemimiz olarak sadece televizyonda belirli saatlerde yapılan adına telafi eğitimi denilen eğitimle salgın içerisinde eğitim gerçekleştirilerek bu problem çözülmüş mü sayılacaktır? 1950’lerde televizyonun toplumun çoğu kesimleriyle kullanılmaya başlanmasıyla ilk olarak Batı da kendini gösteren televizyonla uzaktan eğitim kendi zamanında kabul edilebilir olmasıyla birlikte 2020 yılında teknolojinin geldiği noktada yine sadece televizyonla uzaktan eğitim yeterli kabul edilecek midir, salgının ortaya çıkarıldığı eğitim sorununa çözüm kabul edilecek midir?” Bu şekildeki bir değerlendirmede bulunan olumsuzlukların önüne geçmek için bütün araç ve gereçlerin etkin bir şekilde kullanılması, paydaşların görüşlerinin alınması ve geleceğe yönelik bir telafi planının olması önem taşımaktadır. Mevcut eğitim sisteminde çeşitli düzenlemelerin yapılması gerektiği, uzaktan eğitim için gerekli olan alt yapının sağlanarak öğrencilerin uzaktan eğitimden etkili bir şekilde yararlanabilmeleri için buna yönelik derslerin müfredatta bulunması sağlanabilir.

TV ile yapılan eğitimlerde öğrencilerin başarılarını ölçme ve değerlendirme gibi konularda yetersizlikler görülmektedir. MEB tarafından yapılan açıklamada pandemi döneminde öğrencilerin ders başarıları değerlendirilirken öğrencilerin birinci dönem yüz yüze gösterilen konulardan sorumlu olduğu belirtilmişken, başka bir açıklamada ise sınıf geçmede öğrencilerin birinci dönemde aldıkları notların geçerli olacağı şeklinde bir kara alındığı görülmektedir. Buradan anlaşıldığı kadarıyla uzaktan eğitim çalışmaları henüz yeterli seviyeye gelememiştir. Bu şekilde kararların alınması süreç içerisinde hem öğrencilerde hem de öğretmenlerde motivasyon düşüklüğüne neden olmuştur. Eğitim sistemimiz daha çok sonuç odaklı olduğu için öğrencileri nasıl olsa birinci dönem notları geçerli olacak Eba’ya girmeme ve çalışmama ne gerek var anlayışına yöneltmiştir. Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan Eba Tv kanalları pandemi sonlansa dahi yüz yüze eğitimi destekleme amacıyla yayın hayatına devam edebilir.

Pandemiyle ortaya çıkan uzaktan eğitim faaliyetine öğretmenlerinde tam olarak adapte olamaması çeşitli sorunları ortaya çıkarmıştır. Eba üzerinden uzaktan eğitim faaliyeti yürütülürken öğretmenler daha çok yüz yüze eğitimdeki anlayışlarını devam ettirmişler ve yazılı materyalleri, ders sunumlarını bolca kullanmışlardır. Bunun da ekran karşısında bulunan öğrencilerin dersi takip etme isteklerini azalttığı görülmüştür. Oysaki yazılı materyaller ve sunumların yanında, sanal sınıf uygulamaları ve video kayıtlarının kullanılması çok önem taşımaktadır. Eğitimde kullanılan eğitim materyallerinin farklılaşması niteliğin artırılması açısından faydalı olduğu belirtilmektedir. Dezavantajlı bölgelerde yaşayan öğrencilerin tam olarak materyallere ulaşamaması konularda geri kalmalarına neden olduğu görülmektedir. Bir öğrencinin göndermiş olduğu mesajda şunları yazmıştır: “Kıymetli öğretmenim, bulunduğum köyde internet erişimim canlı derse girecek seviyede değil, ayrıca internet paketimin yeterli olmadığını belirtmek isterim. Canlı derslere katılım zorunlu mudur?”. Bir başka öğrenci “... öğretmenim göndermiş olduğunuz ders videolarını internet sıkıntısı nedeniyle izleyemedim, bu videolarının içeriğini mümkünse yazılı şekilde gönderebilir misiniz?” şeklinde durumunu anlatmıştır. İnternet alt yapısının yetersiz oluşu, kısıtlı internet paketleri, yeterli bilgisayar, tablet, akıllı telefon gibi araç-gereçlere sahip olunmaması, bazı zamanlar elektrik kesintilerinin olması öğrencilerin yeterince eğitim faaliyetinden faydalanamamasına neden olduğu görülmektedir. Aynı zamanda bu durum Türkiye’de gerekli alt yapı çalışmalarının tamamlanamadığını göstermektedir. Ayrıca uzaktan eğitim sürecinde öğretmen ve öğrencilerin gerekli bilişim teknolojilerini kullanma konusunda da yetersiz oldukları görülmüştür. Birçok öğretmenin bilişim teknolojilerini kullanma, internetten eğitim verme gibi konularda sorunlarla karşılaştığı söylenmiştir. Hızlı bir şekilde Türkiye’nin her yerinde internet alt yapısının tamamlanması, eğitim ve öğretim faaliyetlerinin yapıldığı yerlerde öğrencilerin sınırsızca internetten yararlanabilmeleri sağlanmalıdır.

COVID-19 pandemisi, geleneksel eğitimin yetersizliğini ve uzaktan eğitimin bu eksiklikleri gidermesi gerektiğini göstermiştir. Eğitimin sadece okulda olmadığını, hayat boyu olduğunu gözler önüne sermiştir. Pandemiyle birlikte hem Dünya’da hem de Türkiye’de uzaktan eğitimin modern dünyada bir gereklilik olduğu görülmüştür. Burada önemli olan kısım uzaktan eğitime yönelik verilecek eğitimler, oluşturulacak içerikler ve gerekli olan alt yapı çalışmalarının tamamlanmasıdır.

KAYNAKÇA

- Aktay, S., & Keskin, T. (2016). Eğitim bilişim ağı (eba) incelemesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 27-44.
- Altun, D. (2022 14 Mayıs). Kısa Vadede Hepimizin İhtiyacı – Canlı ve Toplu İletişim. linkedin.com: <https://www.linkedin.com>
- Balcı, A. (2020) . Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi*, 3(3), 75-85.
- Bayındır, N. (2006). Öğrenme stratejilerinin öğretimi ve bilişsel süreçlere yansımaları. [Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü].
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Bozkurt, A., Jung, I., Xiao, J., Vladimirschi, V., Schuwer, R., Egorov, G., ... Paskevicius, M. (2020). A global outlook to the interruption of education due to COVID-19 Pandemic: Navigating in a time of uncertainty and crisis. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), 1-126.
- Can, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*. 6(2), 11-53.
- Çoban, Serhat (2013). “Uzaktan ve Teknoloji Destekli Eğitimin Gelişimi”, İstanbul: XVI. Türkiye’de İnternet Konferansı Bildiri Kitabı.
- Demir, E. (2015). Uzaktan eğitime genel bir bakış. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 39(1), 203-211.
- Fırat, M. (2016). 21. yüzyılda uzaktan öğretimde paradigma değişimi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 6(2), 142-150.
- Güleç, İ., & Çelik, S., & Demirhan, B. (2012). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Güntaş, S. (2019). Eğitimde proje tabanlı öğrenme kuramı literatürü: içerik analizi. *Kisbu İlahiyat Dergisi*, 1(1), 75-109.
- Gürer, M. (2015). TV istasyonlarının web ve sosyal medya kullanımı. S. Özel (Ed). Yeni medya çağında televizyon. Derin Yayınları.
- İşman, A. (2005). “Uzaktan Eğitim Ankara”, Pegem A Yayıncılık.
- Kanadlı, S., Ünal, K., & Karakuş, F. (2015). Kuantum öğrenme modelinin akademik başarıya etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 32(12), 136-157.
- Karadağ, E., & Deniz, S., & Korkmaz, T., & Deniz, G. (2008). Yapılandırmacı öğrenme yaklaşımı: sınıf öğretmenleri görüşleri kapsamında bir araştırma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21 (2), 383-402
- Karakaya, F., Adigüzel, M., Üçüncü, G., Çimen, O., & Yılmaz, M. (2020). Teachers’ views towards the effects of covid-19 pandemic in the education process in turkey. *Participatory Educational Research*, 8(2), 17-30.
- Kardaş, N. M., & Uca, N. (2016). Aktif öğrenme yönteminin kullanıldığı çalışmaların öğrenci başarısı, tutumu ve görüşleri açısından incelenmesi: bir meta-analiz çalışması, *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(7), 118-130.
- Kaya, Z. (2002). Uzaktan eğitim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Kılınç, A. (2007). Probleme dayalı öğrenme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 2(15), 561-578.
- Kırık, A. (2016). Uzaktan eğitimin tarihsel gelişimi ve Türkiye’deki durumu . *Marmara İletişim Dergisi*, 0 (21), 73-94 .
- Manisa Celal Bayar Üniversitesi (2022). Uzaktan eğitim nedir. <http://uzem.cbu.edu.tr>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020). Okulların Kapanması. <http://www.meb.gov.tr/>.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2020b). Küresel salgın döneminde uzaktan eğitim izleme ve değerlendirme raporu.

- Metin, M., Emlik, H. , Gürlek, E. H. & Demirbaş, S. (2021). Uzaktan eğitime yönelik öğretmen görüşlerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi . *Studies in Educational Research and Development*, 5 (1) , 19-47.
- Nizam, Feridun (2004). “Eğitim-Öğretimde Kitle İletişim Araçlarının Kullanım Olanakları ve Avantajları”, Trabzon: KATÜ Akademik Bilişim 2004, ss.1-17.
- Özdoğan, A. Ç., & Berkant, H. G. (2020). Covid-19 pandemi dönemindeki uzaktan eğitime ilişkin paydaş görüşlerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 1(49), 13-43.
- Özer, M. (2020). Educational policy actions by the ministry of national education in the times of COVID-19 pandemic in Turkey. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1124- 1129.
- Özer, M. A. (2005). Etkin öğrenmede yeni arayışlar: işbirliğine dayalı öğrenme ve buluş yoluyla öğrenme. *Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, (35), 105-131.
- Özüçelik, E. (2019). Uzaktan eğitim sistemlerinin kullanımı uludağ üniversitesi Örneği. [Yüksek Lisans Tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü].
- Polat, O. M. (2014). Beyin temelli öğrenmenin açılımı nedir. *Eğitim ve Öğretim Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 265-274.
- Sever, S. (1994). Türkçe öğretiminde uygulanan tam öğrenme kuramı ilkelerinin, öğrencilerin okuduğunu anlama ve yazılı anlatım becerilerindeki erişkiye etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 1(27), 121-171.
- Tuncer, M., & Bahadır, F. (2017). Uzaktan Eğitim Programlarının Bu programlarda öğrenim gören öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Educational Reflections*, 1(2), 27-36.
- Türker, A. & Güven, C. (2016). Lise öğretmenlerinin eğitim bilişim ağı (eba) projesinden yararlanma düzeyleri ve proje ile ilgili görüşleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 244-254.
- Türkiye Bilimler Akademisi (TÜBA). (2020). COVID-19 pandemi değerlendirme raporu. <http://www.tuba.gov.tr/tr/yayinlar/suresiz-yayinlar/raporlar/covid-19-pandemi-degerlendirme-raporu>.
- Tüysüz, C., & Aydın, H. (2007). Web tabanlı öğrenmenin ilköğretim okulu düzeyindeki öğrencilerin tutumuna etkisi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22 (22), 73-78.
- Tüysüz, C. & Çümen, V. (2016). Eba ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 278-296.
- Üstün, Ç., & Özçiftçi, S. (2020). Covid-19 pandemisinin sosyal yaşam ve etik düzlem üzerine etkileri: bir değerlendirme çalışması. *Anadolu Kliniği Tıp Bilimleri Dergisi*, 1(25), 142-153.
- Yamamoto, G., & Altun, D. (2020). Coronavirüs ve çevrimiçi (online) eğitimin önlenemeyen yükselişi. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 25-34
- Yaman, B. (2021). Covid-19 Pandemisi Sürecinde Türkiye Ve Çin’de Uzaktan Eğitim Süreç Ve Uygulamalarının İncelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, Pandemi Özel Sayısı, 3298-3308.
- Yeşilyurt, E. (2020). Tam öğrenme yaklaşımı. *İnsan ve Toplum bilimleri Araştırma Dergisi*, 9(2), 1548-1580.

TÜRK EĞİTİM ARAŞTIRMALARI DERGİSİ

Turkish Journal of Educational Research

