



TEORİ VE UYGULAMADA EĞİTİM BİLİMLERİ 1

Editörler:

Doç. Dr. Handan BÜLBÜL
Dr. Öğr. Üyesi Filiz KAYALAR



TEORİ VE UYGULAMADA EĞİTİM BİLİMLERİ 1

Editörler:

Doç. Dr. Handan BÜLBÜL

Dr. Öğr. Üyesi Filiz KAYALAR



TEORİ VE UYGULAMADA EĞİTİM BİLİMLERİ 1

Editörler: Doç. Dr. Handan BÜLBÜL, Dr. Öğr. Üyesi Filiz KAYALAR

Genel Yayın Yönetmeni: Berkan Balpetek

Kapak Tasarımı: Duvar Design

Yayın Tarihi: Aralık 2024

Yayıncı Sertifika No: 49837

ISBN: 978-625-6183-88-9

© Duvar Yayınları

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

Tel: 0 232 484 88 68

www.duvar yayinlari.com

duvarkitabevi@gmail.com

**Yayınevi ve editörler, yazarların belirtmiş olduğu görüş ve düşünceler ile doğabilecek etik ihlallerinin sorumluluğunu kabul etmekle yükümlü olmayıp kitapta yer alan yazıların sorumluluğu yazar(lar)ına aittir.*

İÇİNDEKİLER

1. Bölüm.....5

TÜRKİYE'DE YETİŞKİN EĞİTİMİ:
EĞİTİM TÜRLERİ, DÜZENLEMELER VE GELİŞMELER
Aziz TEKE

2. Bölüm.....21

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI BİLİMSSEL ARAŞTIRMA VE
YAYIN FAALİYETLERİNDE ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA
DAİR ETİK REHBERE AKADEMİK BAKIŞ
Kadir KAPLAN, Bahadır GÜLDEN

3. Bölüm.....38

KÜLTÜRÜN YAŞANMASI VE AKTARILMASINDA
X-Y-Z KUŞAKLARININ KARŞILAŞTIRILMASI
Hamza Yaşar OCAK

4. Bölüm.....53

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN
FEN EĞİTİMİNDE KAPSAYICILIK
Derya YARIMKAYA

5. Bölüm.....65

ALMANYA'YA TÜRK GÖÇÜNÜN GERİDEKALANLAR
ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: SIK DIŞINI
Eda GÜVEN, İrem KAYA

6. Bölüm.....79

DEĞERLER EĞİTİMİ BAĞLAMINDA
2024 HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI
Gökhan IZGAR

7. Bölüm.....92

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENME ALANINDA YAPILAN
YAPAY ZEKÂ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ:
WEB OF SCIENCE VERİTABANI MAKALELERİ
Hanife ÇİVRİL, Betül ÖZAYDIN ÖZKARA

8. Bölüm.....117

OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNDİRME YÖNTEMİ OLARAK
BİBLİYOTERAPİ VE UYGULAMALARI
Esra IŞIK, Hilmi DEMİRAL

9. Bölüm.....144

GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYA
BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ
Gökşen AĞGÖN, Hüseyin Hüsnü BAHAR

10. Bölüm.....163

KURSIYERLERİN HALK EĞİTİMİ MERKEZİ
ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE BEKLENTİLERİ
Kemal KAYIKÇI, Nermin KIRMIZI UZUN

11. Bölüm.....194

TÜRKİYE'DE UZAKTAN EĞİTİM ÇALIŞMALARI:
BİBLİYOMETRİK BİR ANALİZ
Murat ARTSIN, Ümit KAHRAMAN

12. Bölüm.....211

ERGENLERDE YAŞAM NEDENLERİ VE
YAŞAM YÖNELİMİNİN İNCELENMESİ
Öner ÇELİKKALELİ, Özgür ULUBEY

13. Bölüm.....231

KAVRAM YANILGILARINA AÇIKLAYICI VE
ÇÜRÜTÜCÜ METİNLER İLE MÜDAHALE EDİLEBİLİR Mİ?: GRİP AŞISI
Hatice MERTOĞLU, Fatma ŞAHİN, Zübeyde Burçin USTA

1. Bölüm

TÜRKİYE'DE YETİŞKİN EĞİTİMİ: EĞİTİM TÜRLERİ, DÜZENLEMELER VE GELİŞMELER

Aziz TEKE*

* Dr. Öğr. Üyesi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-4026-9015,
azizteke@kmu.edu.tr

Yetişkin eğitimi kavramını tanımlayabilmek için öncelikle yetişkin kavramını tanımlamak gerekmektedir. Yetişkin kavramı tanımlanırken çeşitli değişkenler göz önünde bulundurulmaktadır. Eğer biyolojik olarak tanımlanırsa, çoğu kültürler erinlik (puberte) dönemini yetişkinliğe giriş olarak düşünür. Bazı tanımlarda bu kavram, psikolojik olgunlaşma ya da sosyal rollerle örülmektedir. Knowles (1980) bu iki kriteri kullanarak, “bireylerin yetişkin eğitilmiş olarak davranmaları gerekir, eğer bireyler yetişkin rollerini yerine getirerek ve yetişkin bir benlik kavramı ile davranırlarsa, bu durum bireyin kendi yaşamından sorumlu olduğunu zorunlu olarak algılaması anlamına gelmektedir” şeklinde belirtmiştir. Daha geniş kapsamlı bir tanım da bulunmaktadır. Kavramın ağırlık merkezinde, yetişkinlerin çocuklardan daha yaşlı olmaları ve bunun sonunda da, kendi davranışları hakkında bir dizi beklentilerinin olması bulunmaktadır: toplumların çoğunda, yetişkinin statüsü onun farklı zekâ yetenekleri, fiziksel güçleri, karakter özellikleri, inançları ve alışkanlıklarıyla belirlenmektedir. Yetişkinlerin zorunlu olarak olgun olmaları gerekmez. Fakat onların olgun ve yetişkin oldukları düşünülmektedir. Biyolojik yaklaşımlı tanımlara göre basit bir çerçevede bireyin üreme olgunluğuna ulaştığı zaman yetişkin kavramına erişmiş olduğu söylenebilir. Psikolojik yaklaşımlı tanımlara göre bireyler; kişi yaşamından sorumlu olmaya, öz yönetimli olmaya ilişkin bir benlik kavramına eriştiği zaman yetişkin olur. Sosyal tanımlama yaklaşımına göre; bireyler kendilerini, kendi kültürlerinin, yetişkinlik yıllarına uygun rolleri icra etmeye yeterli buldukları zaman yetişkin olur. Hukuksal yetişkin tanımlamasında belirleyici faktör yaştır. Hukuksal açıdan yetişkinliğin yaşı 18 ile 21 yaş arası kabul edilir.

Yetişkin kavramını tanımladıktan sonra yetişkin eğitimi tanımlamak daha sağlam temeller üzerinde olacaktır. Yetişkin eğitimi, çocukluk çağını aşmış kişiler tarafından gönüllü olarak yararlanan, mesleki yetenekleri geliştirmeyi temel amaç olarak almaksızın tüm bireysel yetenekleri ve kapasitelerin geliştirilmesini hedefleyen, içinde yaşadığı topluluğun, ulusun ve dünyanın bir üyesi olarak sosyal, ahlaki ve entelektüel sorumluluklarının geliştirilmesine yönelik eğitim uygulamaları şeklinde tanımlanabilir. Bireyleri örgün eğitimden sonra bir yaygın eğitim kurumu çatısı altında eğitime katılmaya iten iki önemli unsur vardır. Bu unsurların bazen ikisi aynı anda etki eder, bazen de tek başlarına yeterli olmaktadır. Bu iki unsuru ilgi ve ihtiyaç olarak özetlemek mümkündür. Bireyler bir konuya ilgi duyarak peşinden koşabilir, bir hobi haline getirebilir ve merak ettikleri, bilgi sahibi olmak istedikleri alanlarda eğitim almak için can atabilirler. Bir diğer yandan bireyler eğitim ihtiyacını da hissedebilirler. Bu durumda eğitim motivasyonu iki ayrı yerden sağlanır. Birincisi içsel motivasyon: Birey mesleki, sosyal, ekonomik vb. sebeplerle bir eğitime katılma ihtiyacı

hisseder. Diğer ise dışsal motivasyondur. Bu noktada bireyi eğitim almaya iten dışsal sebepler söz konusudur.

Türkiye’de yetişkin eğitimi örgün eğitim sisteminin herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademedan ayrılmış ya da bitirmiş bireylerin hayat boyu öğrenme anlayışı kapsamında bireysel, toplumsal ve istihdam ile ilgili bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirmek amacıyla katıldığı her türlü öğrenme etkinliklerini kapsamaktadır (Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği/2018).

Hayat Boyu Öğrenme kapsamında kabul edilen yetişkin eğitimi ile ilgili Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı faaliyet gösteren kurumlar;

- a) Halk eğitimi merkezlerinden,
- b) Olgunlaşma enstitülerinden,
- c) Açık öğretim okullarından oluşur ve bu kurumlarda;
 - a) Kurs ve kurs dışı faaliyetler,
 - b) Belge, denklik ve önceki öğrenmelerin tanınması işlemleri,
 - c) İşletmelerde mesleki eğitim faaliyetleri,
 - ç) Araştırma, geliştirme ve arşivleme işlemleri,
 - d) Ulusal ve uluslararası tanıtım faaliyetleri,
 - e) Tasarım, üretim ve pazarlama faaliyetleri,
 - f) Nitelikli iş gücü yetiştirilmesinde mesleki ve teknik içerikli eğitim faaliyetleri,
 - g) Her türlü yarışma, fuar, sergi, sempozyum, panel, proje, iş birliği belgesi, sanatsal, sosyal, kültürel ve benzeri etkinlikler düzenleme, katılım sağlama, temsil etme ile yayın hazırlama faaliyetleri,
 - ğ) Açık öğretim okulları eğitim hizmetleri,
 - h) Uzaktan öğrenme faaliyetleri, gerçekleştirilir (Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği/2018).

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlı kurumlar faaliyetlerini aşağıdaki ilkeler kapsamında gerçekleştirmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği/2018):

- a) Hayat boyu öğrenme
- b) Bilimsellik ve bütünlük
- c) Geçerlilik
- ç) Gönüllülük
- d) Herkese açıklık
- e) Her yerde eğitim
- f) İhtiyaca uygunluk

- g) İş birliği ve eş güdümlü
- ğ) Planlılık
- h) Süreklilik
- ı) Yenilik ve gelişmeye açıklık

Türkiye’de yetişkin eğitimi ile ilgili veriler Eurostat kriterlerine göre 25-64 yaş arası temel alınarak Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) tarafından hesaplanmaktadır. TÜİK tarafından 2019 yılı mikro verilerine göre hesaplanan yetişkin eğitimi katılım oranı 5,8 olarak gerçekleşmiştir (HBÖGM 2019 İzleme Raporu). Yetişkinlere yönelik okuma-yazma, genel, mesleki-teknik eğitim ve istihdam ile ilgili şartlar belirlenirken adaylardan talep edilecek sertifika veya belgeler; Millî Eğitim Bakanlığının okul ve kurumları, MEB ile işbirliği hâlinde faaliyet gösteren özel öğretim kurumları, Yükseköğretim Kurumları ve Meslekî Yeterlilik Kurumu tarafından TSE 17024 standartlarına göre akredite edilmiş Yetkilendirilmiş Belgelendirme Merkezleri tarafından verilir. Uzmanların belirttiğine göre; kişiler iyi oldukları alanda ve ilerlemek istedikleri branşların dikkate alınmadığı, tüm bireylerin beceri ve yetenek açısından dahil olabileceği, öğrenci odaklı bir öğretim mekanizması geliştirmek gerekmektedir (Aydemir ve Gökay, 2023).

T.C. Anayasasındaki 42. maddeye göre, “hiç kimse eğitim haklarından yoksun bırakılamaz” ifadesi kapsamında Türkiye’de yetişkin eğitimi bireyler için bir hak ve devlet için bir sorumluluktur. Devlet bu sorumluluğunu bütün yaş gruplarındaki yetişkinler için hayat boyu öğrenme kurumları açarak, çerçeve öğretim programları ve ulusal meslek standartlarını dikkate alınarak hazırlanan ve TTKB tarafından onaylanan programlar düzenleyerek veya devlet ve özel kurumlarla iş birliği gerçekleştirerek yaygın eğitim kursları düzenlemektedir.

Türkiye’deki yetişkin eğitimi ile ilgili yasal düzenlemeler şu şekildedir:

Resmî Gazete’de yayımlanan 10.07.2018 tarihli ve 1 numaralı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi ile Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü görevleri belirlenmiştir.

- Zorunlu eğitim dışında, eğitim ve öğretimi hayat boyu devam edecek şekilde yaygınlaştırmak amacıyla çalışmalar yapmak, bunları uygulamak, izlemek ve değerlendirmek,
- Yaygın eğitim ve öğretim ile açık öğretim hizmetlerini yürütmek,
- Örgün eğitim sistemine girmemiş, herhangi bir eğitim kademesinden ayrılmış veya bitirmiş vatandaşlara yaygın eğitim yoluyla genel veya mesleki ve teknik öğretim alanlarında eğitim ve öğretim vermek,

- Yaygın eğitim ve öğretim okul ve kurumlarının eğitim ve öğretim programlarını, ders kitaplarını, eğitim araç-gereçlerini hazırlamak veya hazırlatmak ve Talim ve Terbiye Kuruluna sunmak,
- Bakan tarafından verilen diğer görevleri yapmak.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu, genel durumu, içeriği, yaygın eğitimin amaçlarını, diğer kurumlarla iş birliği ve koordinasyonu düzenler. 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu, tüm düzey ve türde (örgün, yaygın ve çıraklık) mesleki eğitimi kapsayan temel kanundur. Yetişkin mesleki eğitimi ile ilgili konuları (kalfa ve usta eğitimi, mesleki eğitimin planlanması, mesleki eğitimin katılımcıları ve mesleki eğitimdeki özel uygulamaların sorumluluğu, mesleki eğitimin finans vb.) içerir. 2841 sayılı Zorunlu İlköğretim Çağı Dışında Kalmış Okuma-Yazma Bilmeyen Vatandaşların Okur-Yazar Duruma Getirilmesi Hakkında Kanun, okuma yazma bilmeyen yetişkin yurttaşların okur-yazar hâle getirilmesi ve onlara ilköğretim diploması sağlanması ile ilgili konuları düzenler.

5580 sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu kapsamında açılan özel çeşitli (muhtelif) kurslar, uzaktan eğitim kursları, motorlu taşıt sürücüler kursları ve özel hizmet içi eğitim merkezleri tarafından yetişkinlere yönelik eğitim hizmetleri verilmektedir. Özel çeşitli kurslar kapsamında açılan özel öğretim kurumlarında mesleki eğitim ve kişisel gelişim alanlarında programlar uygulanmaktadır. 5544 sayılı Mesleki Yeterlilik Kurumu Kanunu ile Türkiye'deki eğitim ulusal mesleki standartları ve bazı konuların işleniş anlamında yeni bir boyut kazanmıştır. Bu gelişme, yaygın eğitim çalışmalarında yeni düzenlemelere (programlar, yeterlilikler ve profesyonel standartları sağlama) yön vermektedir.

Okuma-yazma kursları ve yabancılara yönelik Türkçe eğitimleri ülke genelinde her ilçede bulunan halk eğitimi merkezleri tarafından gerçekleştirilmekte ve kursları başarı ile tamamlayanlara örgün eğitim diplomasına denk belgeler verilmektedir. 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanununa göre mesleki ve teknik eğitim programlarının uygulandığı örgün, yaygın ve çıraklık eğitiminin her türünde ve derecesinde temel yürütme organı ulusal düzeyde, 10.07.2018 tarihli ve 1 numaralı Cumhurbaşkanlığı Teşkilatı Hakkında Cumhurbaşkanlığı Kararnamesine bağlı olarak MEB koordinasyonunda oluşturulan Mesleki Eğitim Kurulu; yerelde ise illerde Vali başkanlığında oluşturulan il istihdam ve mesleki eğitim kurullarıdır.

Türkiye'deki yetişkin eğitiminin yaygınlaştırılması ve geliştirilebilmesi için, Dünya Bankası, Avrupa Birliği kaynaklı projeler geliştirilmekte ve uygulanmaktadır. Ayrıca ulusal düzeyde birçok iş birliği protokolü imzalanarak

yetişkin okuryazarlığı, yurttaşlık eğitimi ve mesleki ve teknik eğitimle ilgili projeler uygulanmaktadır. Avrupa Birliği kaynaklı projelerle, hareketlilik ve ortaklık fırsatları önemli ölçüde güçlendirilmesi ve yetişkin eğitimi, yükseköğretim / mesleki eğitim öğrencileri, öğretmenler, eğitimciler ve gençlik çalışanları için hibe imkânlarının artırılması mümkün olmaktadır (Ulusal Ajans 2018 yılı Faaliyet Raporu)

Yetişkin Eğitimi Sağlayan Kurumlar

1739 Sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu'na göre Türk Millî eğitim sistemi, örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere, iki ana bölümden oluşur.

Örgün eğitim; okul öncesi eğitimi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim kurumlarını kapsar.

Yaygın eğitim; örgün eğitim yanında veya dışında düzenlenen eğitim faaliyetlerinin tümünü kapsamaktadır.

MEB bu amaçla eğitim ve öğretimin her kademesi için ulusal politika ve stratejileri belirlemekte; bunların uygulanması ve denetlemesi ile ilgili faaliyetleri sürdürmektedir. Bakanlık bünyesinde yetişkin eğitimden sorumlu birimler şunlardır:

Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü (HBÖGM)

“Hayata mutlu bireyler hazırlamak için her zaman, her yerde, herkese eğitim” vizyonu kapsamında beşikten mezara kadar rehberlik hizmeti sunma; bireyin bilgi, beceri ve yetkinliklerini geliştirerek insanlığın kalkınmasında sorumluluk almasını destekleme misyonu ile kaliteli eğitimler sunarak “Öğrenen Bireyden Öğrenen Topluma ve Öğrenen Türkiye'ye” doğru bir dönüşümü gerçekleştirmektedir (Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği, 2018).

Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği kapsamında;

- Halk eğitimi merkezleri (HEM)
- Olgunlaşma enstitüleri ve
- Açık öğretim okulları ile

Millî eğitimin ilke ve amaçları doğrultusunda aşağıda belirtilen görevleri yürütmektedir:

Kurs ve kurs dışı faaliyetler, Belge, denklik ve önceki öğrenmelerin tanınması işlemleri, İşletmelerde mesleki eğitim faaliyetleri, Araştırma, geliştirme ve arşivleme işlemleri, Ulusal ve uluslararası tanıtım faaliyetleri, Tasarım, üretim ve pazarlama faaliyetleri, Nitelikli iş gücü yetiştirilmesinde mesleki ve teknik içerikli eğitim faaliyetleri, Her türlü yarışma, fuar, sergi, sempozyum, panel,

proje, iş birliği belgesi, sanatsal, sosyal, kültürel ve benzeri etkinlikler düzenleme, katılım sağlama, temsil etme ile yayın hazırlama faaliyetleri, Açık öğretim okulları eğitim hizmetleri, Uzaktan öğrenme faaliyetleri.

Kursiyerlerin tercih ettikleri kurs alanları incelendiğinde en çok el sanatları teknolojisi, spor, din eğitimi, kişisel gelişim, müzik ve gösteri sanatları, sağlık, okuma yazma, giyim üretim teknolojisi, yabancı diller ve bilişim teknolojileri alanındaki kurslara yöneldikleri görülmektedir. Kursiyerlerin tercih ettikleri kurs programları incelendiğinde ise en çok Gıda ve Su Sektöründe Çalışanlar İçin Hijyen Eğitimi, Sosyal Uyum Ve Yaşam, Kuran-ı Kerim (Elifba) Okuma, Bilgisayar İşletmenliği (Operatörlüğü), İngilizce A1 Seviyesi, Voleybol, İlk Yardım, Futbol, Yetişkinler İçin Kuran-I Kerim (Elif-Be) Okuma ve Türk İşaret Dili (Tid) Kurs Programı gelmektedir.

Mesleki ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü

Meslekî ve Teknik Eğitim Genel Müdürlüğü (MTEGM), mesleki ve teknik eğitim ve öğretim programlarının hazırlanması, eğitim-istihdam ilişkisini güçlendirecek politika ve stratejilerin geliştirilmesi ve faaliyetlerin koordine edilmesinden sorumlu birimdir.

Mesleki ve teknik ortaöğretim okullarında ve mesleki eğitim merkezleri ortaöğretim programı dışında 3308 sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda belirtilen alan ve dallarda yetişkinlere yönelik belge/diploma programları düzenlenmektedir. Mesleki ve teknik eğitim okul ve kurumları bünyesinde 3308 sayılı Kanununun 37 nci, 38 inci ve 39 uncu maddeleri kapsamında meslek kursları, geliştirme ve uyum kursları ile özel eğitim kursları açılabilir.

Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı

Aile Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığının misyonu “Bireyin, ailenin ve toplumsal değerlerimizin korunması, güçlendirilmesi ve geliştirilmesine yönelik bütüncül ve adil sosyal hizmet modelleri geliştirmek ve uygulamaktır. Bakanlığın yetişkin eğitime yönelik görevleri şunlardır:

- Engellilerin mesleki rehabilitasyonunu sağlayacak tedbirler almak,
- Öncelikle çocuğun aile içinde yetiştirilmesi ve desteklenmesi amacıyla aileyi eğitim, danışmanlık ve sosyal yardımlarla güçlendirmek;
- Ailenin bütünlüğünü korumak, parçalanmış ailelerin korunmaya, yardıma ve bakıma muhtaç fertleriyle çocuklarına her türlü maddî, manevî ve sosyal destek sağlamak; bu amaçla gerekli planlamaları yapmak, eğitim faaliyetlerinde bulunmak.

Mesleki Yeterlilik Kurumu

MYK, Avrupa Birliğiyle uyumlu, uluslararası düzeyde kalite güvencesi sağlanmış ulusal yeterlilik sistemini kurmak ve işletmek amacıyla, 2006 yılında kurulmuştur. MYK, meslek kuruluşlarını, işçi-işveren sendikalarını, üniversitelerin personel belgelendirme faaliyeti yürüten birimlerini, bağımsız personel Belgelendirme Kuruluşlarını yetkilendirme yoluyla ulusal yeterliliklerde (UY) belirlenmiş olan öğrenme kazanımlarının tanınmasını ve belgelendirilmesini sağlamaktadır.

MYK'nın temel hedefleri ulusal yeterlilik sistemini kurmak ve işletmek, eğitimin istihdamla uyumunu güvence altına alarak nitelikli insan kaynağının oluşmasına öncülük etmek, ekonomik ve sosyal ihtiyaçlara göre faaliyetlerin etkin ve verimli şekilde sunulmasını sağlamaktır. Eğitim ve iş dünyasında kalite güvencesi kültürü ve bilincinin yerleşmesini sağlamak, hayat boyu öğrenmeyi teşvik etmek ve iş gücünün hareketliliğini kolaylaştırmak Kurumun öncelikleri arasında yer almaktadır. MYK, eğitim sunan bir kurum olmayıp iş piyasasının ihtiyaçları dikkate alınarak ulusal meslek standartları (UMS) ile ulusal yeterliliklerin (UY) hazırlanmasını ve UY'lere dayalı olarak ölçme-değerlendirme ve belgelendirme faaliyetlerinin Yetkilendirilmiş Belgelendirme Kuruluşları aracılığıyla yürütülmesini koordine etmektedir.

Türkiye İş Kurumu Genel Müdürlüğü (İŞKUR)

4904 sayılı Türkiye İş Kurumu Kanunu ile istihdamın korunması, geliştirilmesi, yaygınlaştırılması ve işsizliğin önlenmesi faaliyetlerine yardımcı olmak ve işsizlik sigortası hizmetlerini yürütmek üzere kurulmuştur. Etkin bir işgücü piyasası bilgi sistemi oluşturarak, piyasanın ihtiyaçları doğrultusunda işgücü arz ve talebini eşleştirmek, aktif işgücü programları yoluyla istihdamı kolaylaştırmak, işini kaybedenlere geçici gelir desteği sağlamak ve çalışma hayatına ilişkin düzenlemeleri uygulamaktan sorumlu birimdir. Ülkenin ekonomik ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanmasında küçük ve orta ölçekli işletmelerin payını ve etkinliğini artırmak, rekabet güçlerini ve düzeylerini yükseltmek, sanayide entegrasyonu ekonomik gelişmelere uygun biçimde gerçekleştirmek amacıyla, 3624 sayılı yasa ile Küçük ve Orta Ölçekli İşletmeleri Geliştirme ve Destekleme İdaresi Başkanlığı kurulmuştur. KOSGEB'in yetişkin eğitime yönelik görevleri şunlardır:

- KOSGEB hizmet merkezlerinde yaygın eğitim programlarının düzenlenmesi, işletmelerin eğitim ihtiyaçlarının tespiti ve gerekli eğitimlerinin sağlanması ile ilgili Uygulamalı Teknik Eğitim Merkezleri'ni kurmak,

- Girişimcilik kültürünün ve ortamının geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması için gerekli tedbirleri almak, bu kapsamda girişimleri ve girişimcileri desteklemek.

Türkiye Ulusal Ajansı

Yetişkin Eğitime yönelik projelerin desteklendiği bir diğer kurum da Dışişleri Bakanlığı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı (Türkiye Ulusal Ajansı)'dır. Türkiye Ulusal Ajansı, 1 Nisan 2004 yılında AB Eğitim ve Gençlik Programlarının tam üyesi hâline gelmiş olup, söz konusu programların Türkiye'de yürütülmesinden sorumlu kurumdur. Programın genel amacı, yaşam boyu öğrenme yoluyla eğitim, öğretim, gençlik ve spor alanlarında bireylerin eğitimini, mesleki ve kişisel gelişimini destekleyerek sürdürülebilir büyüme, meslekte kalite, sosyal uyum, yenilikçiliği teşvik etme, Avrupa kimliğini ve aktif vatandaşlığı güçlendirme boyutlarına katkı sağlamaktır.

Diğer Kurum ve Kuruluşlar

Tarım ve Orman Bakanlığı ise Ulusal Tarım Eğitim Merkezi Müdürlüğü (UTEM) ile alandaki faaliyetleri organize etmektedir. El Sanatları Eğitim Merkezleri ve köy kursları ile faaliyetlerini sürdürmektedir (UTEM, 2018). 5393 sayılı Belediyeler Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği belediyelere ücretsiz olarak mesleki vb. kurs açma yetkisi verilmiştir.

Bu kurslara örnek olarak Ankara BŞB'nin BELTEK ve İstanbul BŞB'nin İSMEK kursları örnek olarak gösterilebilir. Ayrıca Türkiye Belediyeler Birliği (TBB), bünyesinde oluşturduğu Belediyeler Birliği Akademisi ile yerel yönetim birimlerinde çalışanların mesleki becerilerinin geliştirilmesi amacıyla faaliyetlerini sürdürmektedir. Ayrıca yerelde belediyeler bünyesinde oluşturulan eğitim birimleri, il Millî eğitim müdürlükleri ile iş birliği hâlinde kurslar düzenlemektedir.

TOBB, TESK ve diğer meslek örgütleri üyelerine yönelik mesleki eğitim faaliyetlerini organize etmekten sorumludur. Faaliyetleri kendi kaynakları ile oluşturulan fonlar yâda eğitim bütçeleri ile finanse etmektedir.

Yaygın Eğitim Program Türleri

Türkiye'de yerel gereksinimler dikkate alınarak TTKB tarafından onaylanmış çerçeve öğretim programları ve Resmî Gazete'de yayımlanmış ulusal meslek standartları ile uyumlu olacak şekilde yetişkinlere yönelik okuma yazma, genel

ve mesleki eğitim kursları gerçekleştirilmekte; kursları başarı ile tamamlayanlara sertifika veya belgeler verilmektedir.

Yaygın eğitim programları üç temel kategoride yapılandırılmıştır: Okuma yazma kursları, genel kurslar, mesleki kurslar.

Okuma Yazma Kursları

Vatandaşları okuma-yazma öğrenmeye veya ilkokul düzeyinde öğrenim yapmaya teşvik etmek üzere; 2841 sayılı “Zorunlu İlköğretim Çağı Dışında Kalmış Okuma-Yazma Bilmeyen Vatandaşların, Okur-Yazar Duruma Getirilmesi Veya Bunlara İlkokul Düzeyinde Eğitim Öğretim Yaptırılması Hakkında Kanun” çıkartılmıştır. Bu Kanun’un amacı; zorunlu ilköğretim çağı dışında kalmış okuma ve yazmayı bilmeyen veya çok az bilen bütün vatandaşların, Türk Millî Eğitiminin amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak, Devletin gözetim ve denetimi altında okuma ve yazma öğrenmelerini veya ilkokul düzeyinde öğrenim yapmalarını sağlamaktır. Okuma-yazma kurslarına katılanlara yönelik yerel yönetimler tarafından teşvik edici tedbirler alınır (Zorunlu İlköğretim Çağı Dışında Kalmış Okuma-Yazma Bilmeyen Vatandaşların, Okur-Yazar Duruma Getirilmesi Veya Bunlara İlkokul Düzeyinde Eğitim Öğretim Yaptırılması Hakkında Kanun Madde 8). Okuma-yazma kursları ücretsizdir ve kurs sonunda okur-yazarlık belgesi verilmektedir. Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği md. 45 hükümlerine göre okuma-yazma kurslarında kursiyer sayısı dikkate alınmamakta, gerekli olması durumunda bir kişiye bile kurs açılmaktadır.

Genel kurslar

Sağlık, aile hayatı, anne çocuk eğitim programları, yurttaşlık eğitim programları, kendini geliştirme programları, sosyal ve zirai alandaki ihtiyaç veya taleplere yönelik kurs programlarından oluşmaktadır.

Mesleki kurslar

Meslek edinme programları, temel beceri geliştirme programları ve teknoloji kullanımı programları gibi alan ve dalları kapsamaktadır. Meslekî programlar MEB tarafından ilgili kurum ve kuruluşlar ile iş birliği içerisinde geliştirilir ve uygulanır. Mesleki eğitim programlarının modüler yapıda, ulusal meslek standartları ve ulusal yeterliliklere uygun olarak geliştirilmektedir.

Ayrıca özel eğitim ihtiyacı olan kişilere yönelik meslekî ve teknik ile sosyal ve kültürel alanlarda bilgi ve beceri sahibi yapmak, onları hayata kazandırmak, üretken bireyler hâline getirmek amacıyla kurslar düzenlenir. Kursların düzenlenmesinde Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü,

yükseköğretim kurumları ve ilgili kurum ve kuruluşlarla iş birliği yapılır. Özel eğitim ihtiyacı olan bireyler için özel sınıf ve gruplar oluşturulabileceği gibi normal bireylerin katıldıkları kurslardan da faydalanmaları için gerekli önlem alınır. Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği madde 45 hükümlerine göre özel eğitim ihtiyacı olanlara yönelik düzenlenen kurslarında kursiyer sayısı dikkate alınmamakta, gerekli olması durumunda bir kişiye bile kurs açılmaktadır.

Halk eğitimi merkezleri (HEM)

Türk Millî Eğitimi'nin genel amaçları ile yaygın eğitimin amaç ve fonksiyonlarını gerçekleştirmek için il ve ilçe merkezleri ile bucak ve köylere kadar hizmet götürebilen eğitim kurumlarıdır. Halk okuma odaları ile eş zamanlı olarak halka bilgi, beceri kazandırmak, davranış geliştirmek ve halkın toplumsal, kültürel ve ekonomik kalkınmasına eğitim yoluyla rehberlik eden hizmetler sunmuştur. Halk eğitimi merkezleri bu hizmetlerini halka ulaştırabilmek için sosyal ve kültürel kurslar ile mesleki ve genel bilgi kursları düzenleyen yaygın eğitim kurumları olmuştur. 2018 yılında yayımlanan Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği" ile çalışma disiplinleri belirlenmiştir.

HEM'leri; her yaşta, eğitim, gelir, sosyal statü ve kültür düzeyi farklı vatandaşlara ilgi, istek, yetenek ve beklentilerine yönelik; mesleki, sosyal, toplumsal, ekonomik, sportif ve kültürel alanlarda ücretsiz kurs düzenleyen, yetişkin eğitiminde en kolay erişim sağlanan eğitim kurumlarıdır. HEM okuma-yazma, genel ve meslekî kurslar ile tüm vatandaşlara eğitim hizmeti sunmaktadır.

HEM faaliyetlerini il, ilçe ve köyler başta olmak üzere eğitim odalarında, ceza ve ıslahevlerinde, rehabilitasyon gerektiren hastanelerde, gecekondu bölgelerinde, kamuya ve özel kuruluşlara ait işyerlerinde, örgün eğitim kurumlarına ait binalarda ve bunların dışında ihtiyaç duyulan diğer yerlerde gerçekleştirmektedir. Yaygın eğitim hizmetlerinden yararlanmak için belli yaş ve eğitim sınırı yoktur. Ancak uygulanacak programın özelliği gereği yaş ve eğitim seviyesi aranabilmektedir. Halk eğitimi yetişkinlere yönelik bir eğitim biçimidir. Yaş ve fiziksel yapı bakımından yetişkin olarak nitelendirilen bu bireylerin önemli bir özelliği okul dışında bulunmaları, bir başka anlatımla ana uğraşının okula gitmek olmamasıdır (Özdemir vd., 2024).

Açık Öğretim Okulları

Millî Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde yer alan, Açık Öğretim Daire Başkanlığına bağlı, uzaktan eğitim yöntemiyle eğitim hizmeti sunan

- Açık öğretim ortaokulu,
- Açık öğretim lisesi,

- Mesleki açık öğretim lisesi,
- Mesleki ve teknik açık öğretim okulu
- Açık öğretim imam hatip lisesi olarak sıranabilir.

Açık Öğretim Ortaokulu

Açık Öğretim Ortaokulu; Türk Millî Eğitiminin genel amaç ve temel ilkeleri doğrultusunda, gelişmiş iletişim araçlarını ve yeni teknolojileri kullanarak; ilköğretimini tamamlayamayan ve mecburi ilköğretim yaş sınırını aşan yetişkinlere; ilköğretimlerini tamamlayabilmelerine olanak tanıyarak toplumun eğitim ve kültür düzeyini yükseltmeyi, toplumun gelişmesine ve güçlenmesine ortam hazırlamayı amaç edinmiş öğretim kurumudur. Açık Öğretim Ortaokulunda; 6, 7 ve 8. sınıfla birlikte 4+4+4 eğitim sistemine geçilmesiyle 5. sınıf için öğrenci kabulü yapılmaktadır. Örgün eğitim yaş sınırını geçen öğrenciler için Açık İlköğretim Okulu Yönetmeliğinde yapılan değişiklikle 2009-2010 öğretim yılından itibaren Açık İlköğretim Okulunu bitirme süresi üç yıldan bir yıla düşürülmüştür.

Açık Öğretim Ortaokuluna kayıt şartları şöyledir:

- Örgün eğitim kurumları için belirlenen 14 yaşından gün alanlar (Ancak; özel eğitime muhtaç, tutuklu hükümlü, çocuk eğitim evlerindeki ve yurtdışı programlarına kayıt yaptırmak isteyen öğrencilerde yaş sınırı aranmaz.)
 - İlkokul mezunları ve 4. sınıfı bitirenler,
 - İlköğretim ya da ortaokullarının 5, 6, 7 veya 8. sınıfından ayrılanlar,
 - Ortaokuldan ayrılanlar veya ortaokulu dışardan bitirme sınavına başvurup mezun olamayanlar,
 - Yetişkinler II. Kademe Eğitimi Başarı Belgesi olanlar,
 - Yetiştirici ve Tamamlayıcı Temel Eğitim-B Kurs Belgesi olanlar,
 - Yurt dışında öğrenim görüp en az ilkokul 4. sınıfını bitirenler düzeyinde Denklik Belgesi olanlar.

Açık Öğretim Lisesi

Açık öğretim lisesi; ilköğretimi tamamlayan ancak orta öğretime devam etmeyenler ile orta öğretimden ayrılan, mezun olan ve yükseköğretimden ayrılan veya mezun olanlara farklı alanlarda öğrenim görme fırsatı vererek eğitim öğretim imkânı sağlamayı, orta öğretim düzeyinde fırsat ve imkân eşitliğine, toplumun kültür düzeyinin yükseltilmesine ve güçlendirilmesine katkı vermeyi, öğrencileri hayata ve yükseköğretime hazırlamayı amaçlamaktadır.

Örgün genel orta öğretim programlarının uygulandığı açık öğretim lisesinde öğrencilerin istemesi ve fizikî mekânın sağlanması durumunda, bazı derslerin

kurs niteliğinde yüz yüze öğretiminin yapılmasına imkân sunulmaktadır. Bu okulda okumak isteyen ortaokul diploması olan öğrenciler için yaş sınırı olmadığı gibi öğrenim süresi de sınırsızdır. Ders geçme ve kredi sistemi ile öğretim veren açık öğretim lisesinde öğrenci kayıtlarından başlayarak, ders programlarına, ders materyallerine kadar birçok hizmet gelişmiş kitle iletişim araçları ve yeni teknolojileri kullanarak öğrencilere sunulmaktadır.

Mesleki Açık Öğretim Lisesi

Açık öğretim lisesi bünyesinde mevcut olan mesleki orta öğretim programlarının daha etkin bir şekilde uygulanabilmesi, yüz yüze eğitim, staj çalışmaları gibi ihtiyaçlar ile bilimsel ve teknolojik gelişmelerin işe entegre edilme çabaları mesleki açık öğretim lisesinin kuruluşunu zorunlu hâle getirmiştir. Söz konusu zorunluluk üzerine hazırlanan 24.12.2005 tarihli ve 26033 sayılı, Resmî Gazete’de yayımlanan Mesleki Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliğinin yayımlanmasıyla okulun kuruluş hükümleri de yasal zemine oturtulmuştur.

Mesleki açık öğretim lisesinin amacı; ilköğrenimini tamamlayan, ancak orta öğretime devam edemeyenler ile orta öğretimden ayrılan, mezun olan ve yükseköğretimden ayrılan veya mezun olanlara farklı alanlarda öğrenim görme fırsatı vererek eğitim öğretim imkânı sağlamaktır. Beraberinde öğrencileri hayata ve yükseköğrenime hazırlamayı, toplumun kültür düzeyinin yükseltilmesini, orta öğretim düzeyinde fırsat ve imkân eşitliğinin sağlanmasını da alt amaç olarak görmektedir.

Mesleki açık öğretim lisesi; program içeriği bakımından örgün eğitimdeki meslek liselerinin program içerikleriyle aynı olmasına rağmen, yapısı ve işleyişi bakımından diğer örgün eğitim kurumlarından daha özgün özelliklere sahiptir. Okulda ders geçme ve kredi sistemine göre öğretim yapılmaktadır. 2006 yılında tüm okulların 4 yıla çıkarılmasıyla birlikte Mesleki Açık Öğretim Lisesi de 4 yıla çıkarılmış ve Yönetmeliğinde konuyla ilgili düzenleme yapılmıştır. Mesleki açık öğretim lisesinde okutulan ortak ve seçmeli dersler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca örgün öğretime paralel olarak belirlenmiştir. Dersler uzaktan eğitim teknolojileriyle öğrencilere sunulurken meslek dersleri eğitimi ise yüz yüze örgün eğitim okullarında yapılmaktadır.

Mesleki ve Teknik Açık Öğretim Okulu

Çıracak, Kalfa ve Ustalık Kanunu temel ilkelerine uygun olarak en az ilkokulu bitiren yurttaşlara uzaktan öğretim veya gerektiğinde yüz yüze eğitim programlarını uygulayarak meslek kazandırmak ve bu yolla onları hayata hazırlamak amacıyla mesleki ve teknik açık öğretim okulu kurulmuştur. Mesleki

ve teknik açık öğretim okulunda meslek edinmek veya mesleğinde ilerlemek isteyen vatandaşlara uzaktan öğretim teknikleri ile meslek kursları ve sertifika programları açmak, eğitim sonunda sınavlarını yaparak başarılı olanlara bitirme veya yetki belgeleri de vermektedir.

Açık Öğretim İmam Hatip Lisesi

Açık öğretim imam hatip lisesi örgün eğitimdeki Anadolu imam hatip liselerinin program içerikleriyle aynıdır. Hâlen Mesleki Açık Öğretim Lisesi Yönetmeliğinde belirlenen esaslara göre iş ve işlemleri yürütülmekte olan okulda ders geçme ve kredi sistemi uygulanmaktadır. Açık öğretim imam hatip lisesinde okutulan ortak ve seçmeli dersler Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı'nca örgün öğretime uygun olarak belirlenmektedir. Uzaktan eğitim ile alınan dersler; MEB Eğitim Bilişim Ağı (EBA) üzerinden, İnternet ortamında, ders anlatım videoları, PDF ders kitapları ve ders materyalleri ile diğer dijital materyallerle desteklenmektedir. Meslek (alan) dersleri eğitimi ise; örgün Anadolu imam hatip liselerinde, hafta sonlarında veya okulların ders bitiminde yüz yüze eğitim şeklinde iki dönem olarak yapılmaktadır.

Olgunlaşma Enstitüleri

Olgunlaşma enstitüleri geleneksel Türk giyim ve el sanatları alanlarında araştırma, geliştirme, değerlendirme, arşivleme ve üretim çalışmaları yapan ve el sanatlarının yaşatılmasını sağlayan yaygın eğitim kurumlarıdır. Enstitüler kurulduğu günden bu yana her zaman bulunduğu bölgenin el sanatlarını yaşatan, giyim kültürüne öncülük eden ve sanatsal tasarıma dayalı ürünler hazırlayarak güncel kalmalarını sağlayan, geçmişle gelecek arasında köprü kuran, alanında yeterli bilgi ve beceriye sahip meslek elemanları-girişimci-liderler yetiştirmeyi ve bunun sürdürülebilirliğini sağlamayı misyon edinmiş eğitim kurumudur. Geleneksel Türk el sanatlarını kaliteli eğitim anlayışı ile ülkemizde ve dünyada yaşatmayı ve marka kılmayı vizyon edinerek geleceğe geçmişin izlerini taşıyan kültür kurumlarıdır (Eurodice, 2024).

e-Yaygın Sistemi

e-Yaygın Sistemi; halk eğitimi merkezleri ve olgunlaşma enstitüleri ile iş birliği yaptığı tüm kurum, kuruluşların kurs, seminer ve diğer tüm faaliyetlerine ait iş ve işlemlerin takip edilebildiği otomasyon sistemidir. Yazılımı Bilgi İşlem Daire Başkanlığı tarafından geliştirilmiş, yönetimi Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü tarafından sağlanmaktadır. Sistem hem mevzuata uygunluk hem bilişim altyapısı hem de kullanıcılardan gelen taleplere göre sürekli güncellenen

dinamik bir yapıya sahiptir. 2020 yılında sistemde yapılan düzenlemeler şunlardır.

- e-Yaygın Sistemine yapılan yeni düzenleme ile kullanıcıların e-devlet şifreleri ile resmi görevi bulunanlara ise mebbis ya da e-devlet şifreleri ile giriş yapabilme imkanı getirilmiştir.
- Usta öğretmenlerimizin görev alma başvuruları 2020 yılı eylül ayında sisteme entegre edilen usta öğretici veri havuzu modülü üzerinden yapılmaya başlamıştır.
- Uzaktan öğrenme platformu olan <https://hboakademi.eba.gov.tr> ile e-Yaygın Sisteminin entegrasyon çalışmaları yapılmıştır. (2020 HBÖGM İzleme Raporu)

Türkiye'deki yetişkin eğitimi araştırmalarında 'karşılaştırmalı yetişkin eğitimi araştırması' bulunmaması, önemli bir eksiklik olarak görülmelidir. Diğer ülkelerdeki mevcut eğitim sorunlarının, nedenlerinin ve çözüm yollarının bilinmesi Türkiye'deki perspektifleri geliştireceği akılda tutularak karşılaştırmalı araştırmalar özendirilmelidir (Yıldız, 2024). Bundan belki de yarım asır önce insanların okullarda aldıkları eğitim veya yaygın eğitimden edindikleri tecrübeler belki de hayatları boyunca kendilerine yetebiliyorken, günümüzde bu durumun tersine döndüğü görülmektedir (Bacakoğlu, 2022). Bunun sonucu olarak hayat boyu öğrenme kavramı büyük bir önem kazanmıştır. Gün geçtikçe de daha önemli hale gelmektedir. Bu konuda daha fazla bilimsel araştırmanın yapılması ve sonuçlarına ilişkin verilerin yetişkin eğitimi faaliyetlerini geliştirmek için kullanılması gerekmektedir.

Kaynakça

1. Aydemir, H., & Gökay, M. (2023). Yetişkin Eğitimi İhtiyaç Analizi. Ordu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 13(3), 3119-3142.
2. Bacakoğlu, T. Y. (2022). Türkiye’de yetişkin eğitimi tarihine genel bir bakış. *Temel Eğitim*, (14), 18-29.
3. Knowles, M. (1980). What is andragogy. *The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy*, 2, 40-55.
4. Özdemir, O., Özgün, E., Ekşi, İ., Utli, S., Öncel, H., Demir, S., & Bayar, G. (2024). Türkiye’de Yetişkinlere Uygulanan Eğitim Yönetiminin Kapsam ve İlkeleri. *Journal of Social Research & Behavioral Sciences/Sosyal Araştırmalar ve Davranış Bilimleri Dergisi*, 10(21).
5. Yıldız, A. (2004). Türkiye’deki yetişkin eğitimi araştırmalarına toplu bakış. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 37(1), 78-96.

İnternet Kaynakları

1. URL 1: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/> (E.T.: 15.10.2024).
2. URL 2: <https://hbogm.meb.gov.tr/www/izleme-degerlendirme-raporlari/kategori/104>
3. (E.T.: 18.10.2024).
4. URL 3: <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/1.5.2841.pdf> (E.T.: 03.11.2024).
5. URL 4: <https://www.resmigazete.gov.tr/> (E.T.: 10.11.2024).
6. URL 5: <https://egitim.tarimorman.gov.tr/utem> (E.T.: 02.10.2024).
7. URL 6: <https://hbogm.meb.gov.tr/> (E.T.: 12.11.2024)
8. URL 7: <https://hbogm.meb.gov.tr/dosyalar/izlemedegerlendirmerapor/2019/mobile/index.html> (E.T.: 01.11.2024)

2. Bölüm

YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARI BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE YAYIN FAALİYETLERİNDE ÜRETKEN YAPAY ZEKÂ KULLANIMINA DAİR ETİK REHBERE AKADEMİK BAKIŞ¹

Kadir KAPLAN²
Bahadır GÜLDEN³

¹ Bu çalışmanın bir bölümü II. Uluslararası Dede Korkut Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuş ve kongre özet kitapçığında yayımlanmıştır.

² Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme Ana Bilim Dalı, ORCID: 0000-0001-7901-1025

³ Doç. Dr., Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi Ana Bilim Dalı, ORCID: 0000-0003-1917-8813

GİRİŞ

Teknoloji, bireylerin çevrelerini değiştirmek ve geliştirmek için bilimsel bilgileri kullanarak araç gereç geliştirmesi olarak tanımlanabilir. Teknolojinin geliştirilmesinde bilimsel bilgilerin temel alınması, teknoloji ile bilim arasında karşılıklı ve karmaşık bir ilişkinin ortaya çıkmasını sağlamaktadır. Karşılıklı etkileşim sayesinde bilim alanındaki yenilikler, teknolojik gelişmelerin kapısını açarken teknolojik gelişmeler de aynı şekilde bilimsel araştırmaları kolaylaştırmakta, hızlandırmaktadır. Diğer yandan bilimsel ilerlemeler, yeni teknolojilerin geliştirilmesi noktasında insanlığa ilham kaynağı oluşturmaktadır. İlhamla sınırlı kalmayan bu etki, temel bilimsel araştırmaların günlük yaşantıyı etkileyen ürün ve hizmetlere dönüşmesiyle pratiğe de dönüşmektedir.

Teknolojik gelişmeler; yaşam kalitesine katkı verme, çevre sorunlarını giderme, endüstriyel ilerleme beraberinde ekonomik büyüme, eğitim-öğretimin niteliğinde artış gibi pek çok alanı etkilemekte; yeni araştırma alanlarının ortaya çıkmasını sağlamaktadır.

Teknolojinin bilim üzerinde olumlu olduğu kadar olumsuz etkileri de bulunmaktadır. Veri güvenliği ve gizlilik, teknolojiye bağımlı olma, fırsat eşitsizliği (Carr, 2011; Hilbert, 2011; Işık & Bahat, 2021) gibi olumsuz etkilerden bir diğeri de etik sorunlardır. Teknolojik gelişmeler, özellikle biyoteknoloji ve yapay zekâ alanlarındaki ilerlemeler (Bostrom & Yudkowsky, 2011) beraberinde etik tartışmaları da getirmektedir.

Bilimde Etik Sorunlar

Modern hayatın en itibarlı kavramlarından olan bilim; verilere dayalı, kanıtlanabilir özellikteki bilgidir, doğrulanabilir olan ifadeleri incelemektedir. Bilim, mantıksal açıdan doğru çıkarımlar ile ulaşılmış ve çelişkisiz ifadelerdir. Bilim, nesnel ifadelerle ilgilenmektedir. Eleştireldir, seçicidir, gerçekçidir, akılcıdır, nedenseldir ve niceldir (Yörükoğulları & İhsanoğlu, 2017). Bilimin söz konusu özelliklerini sürdürebilmesi için bazı etik ilkeler barındırması gerekmektedir. Aksi takdirde bilimsel nesnellikten, rasyonalist tutum ve yaklaşımdan, nicelikten uzaklaşma tehlikesi ile karşı karşıya kalmaktadır.

Etik; mesleğe, alana özgü evrensel kurallardır. Tıptan, spora; medyadan hukuka kadar her alana özgü kurallar vardır. Bilimsel etiğin de genel ahlaki kurallara uygunluk ve örnek olma olarak temel ilkeleri bulunmaktadır. Bilim, genel ahlaka aykırı olamayacağı gibi aynı zamanda topluma örnek olmak zorundadır. Bu nedenle de bilimde etik bazı standartlar bulunması gerekmektedir.

Dürüstlük

Bilim insanları, araştırma faaliyetlerini sürdürürken objektif, dürüst olması ve tarafsızlıktan uzaklaşmaması şarttır. Bilim insanları, araştırma sonuçlarını saptırmaktan kaçınmalı, yanlış veri sunmamalıdır. Dürüstlüğü tahrif etmemek adına araştırmacılar, sırf ortaya koyduğu hipotezi doğrulamak için *hayali sonuç uydurmaktan* uzak durmalıdır. Benzer şekilde hipotezi destekleyen bulgulara araştırma sonuçlarında yer verip hipotezle örtüşmeyen bulgulara yer vermeyerek *kırpma* yapmamalıdır. Öte yandan araştırma sonuçlarını olduğundan daha iyi göstererek *bulandırma* da dürüstlük ihlalleri arasındadır. Bilim insanları, bilimsel faaliyetleri sırasında dürüstlük noktasında kendi meslek alanına karşı etik yükümlülükleri yerine getirmek zorundadır.

Dikkat

Günlük hayatta olduğu gibi bilimsel araştırmalarda da dikkatsizlik birtakım hatalara neden olmaktadır. Hatanın bilinçli olması, ihmalkarlığa dayanması araştırmacı ve araştırma için ciddi sorun oluşturmaktadır. Fark edildiğinde araştırmacı, hatayı kabul ettiği gibi gerektiğinde ilgili çalışmayı düzeltmeli ya da tamamen geri çekmelidir. Kabul edilmelidir ki bazı araştırma sonuçlarındaki hatalar, hayati birtakım sorunlara neden olabilmektedir.

Açıklık

Bilim, kümülatiftir. Bilimin bu özelliğini koruyabilmesi için bilimsel araştırmaların açık ve erişilebilir olması gerekmektedir. Bilimsel araştırmaların açık ve ulaşılabilir olması sadece bilimin gelişmesi için aynı zamanda dürüstlük ve etik ilkeler bakımından da önemlidir. Halihazırda devam eden ve askeri, güvenlik kaynaklı çalışmalar dışında açık erişimi olmayan çalışmalar bilim dünyasında dürüst bulunmayabilir. Bilimin ilerlemesi ve bilimdeki dürüstlük göz önünde bulundurularak bilimsel çalışmalarda açık erişim öne çıkarılmalıdır.

Özgürlük

Bilimsel çalışmalarda özgünlük oldukça önemlidir. Araştırmacıların bilimsel çalışmalarda özgünlüğü yakalayabilmesi için özgürce düşüncelerini aktarabilmesi gerekmektedir. Yeni fikirler ortaya koymanın, sorunlara yeni çözüm teknikleri geliştirmenin ve bilimde ilerlemenin yolu özgürlüktür. Baskıcı, otoriter, ortamlarda aşırı kontrol altında tutulan durumlarda bilimsel gelişmeler durur.

Onur Payı

Bilimsel çalışmaların sürdürülebilirliği bilim için elzemdir. Sürdürülebilirlik noktasında da araştırmacıların motivasyonu ön plana çıkmaktadır. Motivasyon

bakımından desteklenen araştırmacıların üretim isteği artmaktadır. Bu noktada onur payı, araştırmacıların doğrudan motivasyonlarını artırmaktadır. Onur payı ifadesinden doğrudan sadece para ve ödöl anlaşılmalıdır. Tanınma, saygınlık da araştırmacılar için önemlidir. Onur payı ile desteklenen araştırmacılar, sorumluluk duygusunun da etkisiyle daha fazla bilimsel çalışma gerçekleştirmek istemektedir. Bu yolla etkili, özenli, özğün çalışmaların önü açılacaktır.

Yasallık

Bilimsel çalışmalarda beklenen etik noktalardan biri de yasallıktır. Bilimsel çalışmalar sırasında araştırmacılar, araştırma ortamlarında sağlık ve güvenlik tedbirleri almak zorundadır. Yapılan çalışmanın içeriği doğrutusunda tehlikeli ve kontrole tabi maddelerin kullanımına dikkat etmelidir. Yine araştırmacılar; çalışma grubunda yer alan katılımcılardan deneysel veya diğer bilimsel gerekçelerle yararlanırken kişisel verilerin korunması noktasında birtakım tedbirler almalıdır. Ayrıca telif hakları, patent konularında yasalara uymak konusunda mecburidir; araştırmacılar için bu konu ahlaki bir görevdir.

Bilimsel Yayınlarda Etik Dışı Kabul Edilen Durumlar

Genel olarak bilimsel yayınlarda etik dışı kabul edilen durumların ortaya konması araştırmacılar açısından önemlidir. Etiğe aykırı başlıca davranışlar TÜBİTAK Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından ortaya konmuştur (TÜBİTAK, 2018). Araştırmacıların bu davranışların farkında olması, bilimsel çalışmalarda etik dışı kabul edilen durumlara karşı tedbir alması elzemdir.

Sahtecilik (Fabrication)

Bilimsel çalışmalar açısından araştırmaya dayanmayan veriler üretip bu verileri araştırma kapsamında kullanmak, raporlamak etik dışı kabul edilen durumlardandır. Benzer şekilde mevcut bir veriyi gerçeğe aykırı beyanda bulunarak düzenlemek, değiştirmek ve bu veriye dayalı bulguları bilinçli olarak kullanmak da sahtecilik kapsamında değerlendirilmekte ve etik dışı kabul edilen durumlar arasında gösterilmektedir. Sahtecilik durumunda etik ihlalin rapor edilmesi sorumluluğu göz önünde bulundurulmalı, etik ihlali yapan araştırmanın ilgili birimlere bildirilmesi gerekmektedir (Erzan ve diğerleri, 2008).

Çarpıtma (Falsification)

Bilimsel yayınlardaki etik dışı durumlardan biri de çarpıtmadır. Bilim insanlarının veri uydurma, verileri tahrif etme sıklığı tartışmalı bir konudur (Fanelli, 2009). Çarpıtma; araştırmacının araştırma ile ilgili verileri, kayıtları tahrif etmesidir. Araştırmanın hipotezini desteklemeyen verileri değerlendirme

dışı bırakmak, araştırma kapsamında kullanılmayan materyal, yöntem ve cihazları kullanılmış gibi ifade etmek, araştırma sonuçlarını teori ve varsayımlara uydurmak için sonuçları ya da verileri değiştirmek de çarpıtma kapsamında değerlendirilmektedir.

Yinelenen Yayın (Duplicasyon)

Etik dışı durumların bilimsel çalışmalara bir yansımaları da yinelenen yayındır. Araştırmacıların orijinal bir çalışmayı birebir başka bir akademik platformda kullanması, araştırma sonuçlarının bir kısmının ya da tamamının farklı bir çalışmada ele alınması yayının tekrarı kapsamındadır. Mevcut çalışmada bölünmelerin veya ufak değişikliklerin yapılması bu yolla birden fazla yayında elde edilmesidir (Öner & Yıldız, 2021). Çeviri yayınları da çeviri etiği ve etik disiplin çerçevesinde temellendirmek gerekmektedir.

Dilimleme (Salamization)

Araştırmacılar zaman zaman yayının sayısını artırmak amacıyla bilinçli olarak daha önceki yayınlarına atıf yapmayı ya da önceki yayınlarından çok farklı olmayan çalışmalar yaparak farkında olmadan dilimlemeye gidebilmektedir. Bu nedenle araştırmacılar bir çalışmada sunulabilecek veri, bulgu ve fikirleri yapay olarak bölmemeliler, çoklu yayında haline getirmemelilerdir.

Aşırma (Plagirizm)

Bilimsel yayınlardaki etik dışı kabul edilen durumlar arasında aşırma da yer almaktadır. Etik dışı durumlardan aşırma başka araştırmacıların düşüncelerini, araştırma verilerini, araştırma sürecine dair uygulamaları, araştırmaya ait yazı ve şekilleri araştırma sahiplerine bilimsel ilkelerle uyumlu bir şekilde atıf yapmaksızın kısmen ya da tamamen alması; bunları yazarın kendisinin gibi sunmasıdır (Roig, 2015). Diğer yandan farklı dillerden kitap, makale ve benzeri yayınları tercüme ederek doğrudan kendi eseri gibi yayınlamak da aşırma olarak değerlendirilmektedir.

Değiştirerek Yazma (Paraphrasing)

Yararlanılan kaynakların belirtilmemesi kadar kaynak belirtmeden, atıf yapmadan başkasına ait bilgi ve düşünceleri farklı kelimelerle açıklamak etik dışı kabul edilen durumlardandır. Etik dışı kabul edilen durumlar arasında yaygınlığı oldukça fazla olan bu durumu araştırmacılar göz ardı etmemelilerdir.

Yapay Zekâ ve Eğitimde Kullanımı

Teknolojideki hızlı gelişimle beraber yapay zekâ ve yapay zekâ kullanımı da bilimsel yayınlardaki etik dışı kabul edilen durumlar arasına girmiş, bu kapsamda birtakım düzenlemelere gidilmiştir. Yapay zekâ etkisiyle ortaya çıkan düzenlemeleri detaylandırmadan yapay zekâ, yapay zekânın eğitimde kullanımı ve ortaya çıkardığı etik sorunları işe koşmak gerekmektedir.

Russell & Norvig (2016) yapay zekâyı insan zekâsını taklit etmek marifetiyle öğrenme, algılama, dili işleme, problem çözme, ürün ortaya koyma gibi işlevleri yerine getirebilen bilgisayar sistemi ve makine geliştirme bilimi olarak tanımlamaktadır. Yapay zekâ, kendisine tanımlanan sınırlamalar üzerinden verileri analiz edebilmekte, verilerle ilgili çıkarımlar ortaya koyabilmekte ve konuyla ilgili karar verebilmektedir.

İşlevi, sistematik olarak birtakım yeteneklere sahip olması birçok alanda yapay zekâ kullanımını artırmıştır. Kullanım yaygınlığı günden güne artış gösteren alanlardan biri de eğitimidir (Holmes ve diğerleri, 2019; Winkler & Söllner, 2018). Bireylerin öğrenme süreçlerinin yapılandırılmasından ölçme ve değerlendirmeye kadar eğitimdeki kullanımı hem çeşitlilik hem de yaygınlık kazanmaktadır.

Yapay zekâ, bireylerin ihtiyaçlarını ve öğrenme stillerini dikkate alabilmekte ve bu doğrultuda onlara özgü eğitim içerikleri sunabilmekte (Holmes ve diğerleri, 2019) ve bu sayede her birey kendi gelişim sürecine ve hızına uygun olarak etkili bir öğrenme gerçekleştirebilmektedir. Bireyselleştirilmiş öğrenmenin önünü açan bu özelliği sayesinde yapay zekâdan öğrenciler sıkça faydalanmaktadır.

Yapay zekânın (YZ) eğitimdeki kullanımı bununla sınırlı değildir. YZ, bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda eğitim içerikleri hazırladığı gibi aynı zamanda öğrencilerin performansını eş zamanlı izleyerek onlara geri bildirim sağlayabilmektedir (Lehn, 2011). Böylece bireylerin güçlü ve zayıf yanlarını görmeleri ve bu doğrultuda bireyselleştirilmiş öğrenme sistemleri oluşturmaları mümkün olabilmektedir.

Yapay zekâ, öğretmenlerin değerlendirme süreçlerine de olumlu katkılar sağlayabilmektedir (Nehm ve diğerleri, 2012). Bu durum öğreticinin iş yükünü kolaylaştırdığı gibi gerekli koşullar altında öğrencilerin hem hızlı hem de objektif bir biçimde değerlendirilmesinin de önünü açmaktadır. Ölçme sürecinin hızlanmasıyla beraber öğretici de öğrencileri için hızlı ve etkili bir geri bildirim süreci planlayabilmektedir.

Sanal ve artırılmış gerçeklik de yapay zekânın eğitimde kullanımının başka bir yansımasıdır (Wu ve diğerleri, 2013). Geliştirilen sanal ve gerçeklik uygulamalarıyla öğrencilere onların ilgilerini çekecek sürükleyici ve interaktif

öğrenme ortamları hazırlanabilmektedir. Böylece anlaşılması güç soyut konular somutlaştırılabilmektedir.

YZ, eğitim politika ve uygulamalarının iyileştirilmesinde de kullanılmaktadır (Long & Siemens, 2011). Yapay zekâ uygulamaları üzerinden büyük miktarda eğitim verisi incelenebilmektedir. Bu sayede öğrenci performansları analiz edilerek öğretim programlarının etkililiğine dair çıkarımlarda bulunabilmektedir.

Yapay zekâ, dil öğretiminde de karşımıza çıkmaktadır (Gülden & Kaplan, 2023; Banaz & Maden, 2024). Geliştirilen yapay zekâ destekli modüller (Kaplan ve diğerleri, 2024), dil öğrenme uygulamaları, doğal dil işleme teknolojileri üzerinden bireylerin dil öğrenme deneyimleri hem nitelikli hem etkileşimli hale getirilebilmektedir.

Sonuç itibarı ile yapay zekâ eğitim alanında büyük bir potansiyele sahiptir ancak bu potansiyeline rağmen yapay zekânın eğitimde kullanımı etik kaygıları da beraberinde getirmektedir. Bu sebeple yapay zekânın etik boyutu dikkatle ele alınmalıdır.

Yapay Zekâ ve Etik Sorunlar

Kullanımının yaygınlık kazanması ile yapay zekânın etik boyutu tartışılmaya başlanmış, bu konuda araştırmacılara düşen sorumluluklar, bilimsel çalışmalarda yapay zekâ kullanımı noktasında irdelenmeye başlanmıştır.

Yapay zekânın büyük miktardaki veriyi toplayıp çeşitli algoritmalar üzerinden değerlendirmeye gitmesi veri yanlılığı, mahremiyet endişesi, alınan kararların kimin sorumluluğunda olduğu belirsizliği gibi bazı temel sorunları doğurmakta, bu da yapay zekânın etik yönünün de tartışılması gerektiğini gündeme getirmektedir. Bilimsel araştırmalar özelinde yapay zekâ kullanımının ortaya çıkarabileceği etik problemlere bakıldığında;

Veri Bütünlüğü ve Güvenirliliği

Yapay zekâ sistemlerindeki algoritma kaynaklı durumlar sebebi ile yapay zekânın kullandığı verilerin doğruluğu ve araştırma konusunda ortaya konan problem durumunu temsil ediciliği soru işareti oluşturmaktadır (Bostrom & Yudkowsky, 2011). Yapay zekânın bu özelliği verilerin manipüle edilmesini kolaylaştırmakta, verilerin yanlış yorumlanmasına neden olabilmektedir.

Gizlilik ve Veri Koruma

Yapay zekânın oldukça kapsamlı bir veriye erişebilmesi, bu verileri işleyebilmesi, toplayıp saklayabilmesi başka bir etik sorunu ortaya çıkarmaktadır. Gizlilik ve veri koruma konularının yapay zekâ etiğindeki önemi (Murdoch,

2021) alan yazındaki çalışmalarda vurgulanmıştır. Bu durum yapay zekâ kullanımında birtakım düzenlemeleri gerekli kılmaktadır.

Otonom Sistemler ve Sorumluluk

Veri bütünlüğü ve güvenirliliği ile paralel olarak ortaya çıkan veri manipülasyonu ya da verilerin yanlış yorumlanması durumunda bu sorumluluğun kime ait olacağı da başka bir etik sorun olarak karşımıza çıkmaktadır (Aggarwal ve diğerleri, 2019). Bilimsel çalışmalarda ortaya konan yapay zekâ destekli verilerin güvenirliliği ve sorumluluğu mutlaka tartışılmalıdır.

Algoritmik Önyargı

Yapay zekâ sistemi, kendisine tanımlanan görevleri yerine getirmek, karşılaşılan problemleri çözebilmek için insan beynini öğrenme sürecine benzer bir biçimde eğitilmektedir (Kowalski, 2011). Bu sebeple eğitildikleri verilerden kaynaklı olarak yapay zekâ sistemleri birtakım önyargıları yansıtabilmektedir. Bu durum ise bilimsel araştırmalarda ayrımcılığa neden olabilmektedir.

Yapay Zekâ Kullanımı Kaynaklı Etik Sorunlara Karşı Alınan Tedbirler

Yapay zekâ sistemi eğitime devam etmekte ve sürekli gelişmektedir. Sistemi daha verimli ve etkili kullanma yöntemleri üzerine araştırmalar devam etmektedir. Gelişimindeki devamlılık, kullanım sıklığı ve yaygınlığı; yapay zekâ kullanımına dair birtakım düzenlemeleri zorunlu kılmaktadır.

Yapay zekâyâ dair etik kılavuzlar incelendiğinde pek çok ülkenin YZ sisteminin kullanımını sınırlandıran birtakım politika ve düzenlemelere gittiği görülmektedir (Jobin ve diğerleri, 2019):

Yapay zekâ kullanımına dair düzenlemeleri olan örgütlenmelerden biri Avrupa Birliği'dir. AB, Artificial Intelligence Act (Yapay Zekâ Yasası) ile en kapsamlı düzenleme ile gerekli tedbirleri almıştır. Yasa ile yapay zekâ sistemleri sınıflandırılmış, yüksek riskli sistemler için sınırlandırmalara gidilmiştir.

Bu doğrultuda yapay zekâ konusunda tedbir alan ülkelerden biri de Çin'dir (Roberts ve diğerleri, 2021). Yayınladıkları yapay zekâ etik kılavuzu ile yapay zekâ sistemlerinin hem geliştirilmesine hem de kullanımına dair etik ilkeler belirlenmiştir.

Birleşik Krallık da konuyla ilgili olarak "National AI Strategy" (Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi) yayınlamıştır. Bu strateji ile yapay zekâ teknolojilerinin geliştirilmesi ve kullanımında etik konusu üzerinde durulmuştur.

Ülkelerin yapay zekâ konusunda aldıkları tedbirlerin çeşitliliğinin bir örneği de Kanada'dır. Kanada ise "Directive on Automated Decision-Making"

(Otomatik Karar Verme Yönergesi) yayımlayarak kamu sektöründe kullanılan yapay zekâ sistemlerinin şeffaflığını artırmayı hedeflemiştir.

Yapay zekâ sistemlerini etik kullanım, hesap verilebilirlik noktasında değerlendirip sınırlandırmalara giden ülkelerden biri de Türkiye'dir. Türkiye'de de yapay zekâ kullanımı kaynaklı etik sorunlara karşı alınan tedbirler konusunda son yıllarda bazı gelişmeler yaşanmaktadır. Bu gelişmelerin başında yapay zekâ ile ilgili ilk ulusal strateji belgesi olan "Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi" gelmektedir. Bu belgeyi Cumhurbaşkanlığı Dijital Dönüşüm Ofisi tarafından hazırlanan "Ulusal Yapay Zekâ Stratejisi 2024-2025 Eylem Planı" takip etmektedir. Her iki belge de yapay zekâ teknolojilerinin etik ve güvenilir kullanımını teşvik etmeyi amaçlamaktadır.

Yine Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe başkanlığı tarafından hazırlanan 2024-2028 yıllarını içine alan "On İkinci Kalkınma Planı"nda da giderek yaygınlaşan yapay zekâ teknolojisinin kullanımının ortaya çıkardığı etik sorunlara gönderme yapılmıştır.

Bununla birlikte üniversitelerde yapay zekâ üzerine gerçekleştirilen çalışmalarda yapay zekânın gelecekteki durumu ve ortaya çıkabilecek olası etik sorunlar tartışılmaktadır. Türkiye ayrıca yapay zekâ kullanımı ve etiği ile ilgili uluslararası girişimlere katılım sağlayarak yapay zekâ etiği konusunda bilinç oluşturmaya çalışmaktadır.

YÖK Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber

Kamuoyunda yapay zekâ etiği konusunda oluşturulmaya çalışılan bilincin benzerinin araştırmacılarda da oluşabilmesi için bilimsel araştırma ve yayınlarda yapay zekâ kullanımına dair girişimler de bulunmaktadır. Bu girişimlerin başında ise Yükseköğretim Genel Kurulu'nun 18 Nisan 2024 tarihli kararıyla çıkarılan "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber" gelmektedir.

Söz konusu rehber, yapay zekâ sistemlerinin sağladığı fırsatların gözden geçirilmesi ve yapay zekâ teknolojilerinin yükseköğretim kurumlarının sürdürdüğü eğitim, araştırma ve yayın faaliyetlerinde uygulama fırsatının sağlanması, yapay zekâ uygulamalarına ilişkin etik çerçevenin tespit edilmesi için hazırlanmıştır.

Rehberde üretken yapay zekânın bilimsel araştırma ve yayın sürecinde bir araç olarak tercih edilebileceği ancak yapay zekânın sürecin ana bileşenlerinin tespit edilmesi, sürdürülmesi, doğruluğu ve gözetiminin yapılmasında yetkili ve sorumlu tutulamayacağı vurgulanmıştır.

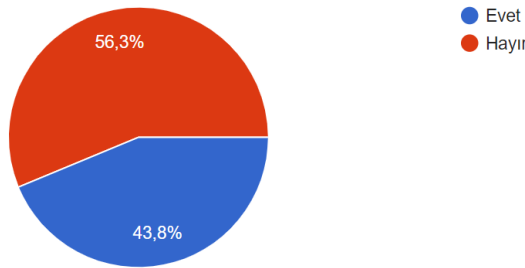
Yine rehberde araştırmacılara bazı tavsiyelerde bulunulmuştur. Günümüz koşullarında üretken yapay zekânın bilimsel doğruluk ve tarafsızlık açısından henüz yeterli seviyede olmadığı belirtilmiş ve bu sebeple bilimsel araştırma ve yayın sürecinde kullanımına kontrollü yaklaşmak gerektiği dile getirilmiştir.

YÖK tarafından hazırlanan rehberde üretken yapay zekânın bilimsel araştırma ve yayın sürecinde kullanımında öncelikli temel değer ve bu değerlere bağlı ilkeler de belirlenmiştir. Şeffaflık, dürüstlük, özen, adalet ve sayęı, gizlilik ve mahremiyetin korunması, hesap verebilirlik ve sorumluluk üstlenme, etik iklime katkıda bulunmak değer ve ilkelerinin bilimsel araştırma ve yayın sürecinde dikkate alınmasının gerekliliği üzerinde durulmuştur.

Rehberin son bölümünde bilimsel araştırma ve yayınlarda üretken yapay zekâ kullanımı kaynaklı bazı etik sorunlara (intihal, veri uydurma, veri sahteciliği, veri tahrifatı, gizlilik ve mahremiyetin ihlal edilmesi vb.) sebep olabilecek durumlar sıralanarak araştırmacıların konuya dikkati çekilmek istenmiştir.

REHBERLE İLGİLİ AKADEMİK GÖRÜŞLER

Bölümün bu başlığında Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber'e dair akademisyenlerin görüş ve önerileri incelenmiştir.



Şekil 1. Akademisyenlerin Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber'den haberdar olma durumları

Şekil 1'e göre görüşme yapılan akademisyenlerin çoğunluğu (9 kişi) söz konusu etik rehberden haberdar olmadıklarını, 7 akademisyen ise etik rehberle ilgili bilgi sahibi olduklarını dile getirmişlerdir.

Tablo 1. Yapay zekânın kullanılmasına yönelik akademisyen görüşleri

| Kullanılabilirlik | f |
|---|---|
| Bilgiye erişim açısından kullanılabilir | 2 |

| | |
|---|---|
| Verilerin analizlerinde ve değerlendirilmesinde kullanılmalı | 3 |
| Şartlara Bağlı Olarak Kullanılmalı/Kullanılmamalı | |
| Araştırmannın ana bileşenleri açısından çok ciddi rollerde | 1 |
| Sorumluluğu araştırmacıda olmak kaydıyla kullanılabilir | 4 |
| Kontrolü ve denetimi tam olarak sağlanabilecekse kullanılmalı | 5 |
| Kullanılmamalıdır | 1 |

Tablo 1’de görüşülen akademisyenlere rehberde üretken yapay zekânın bilimsel araştırma ve yayın sürecinde bir araç olarak yararlanılabileceği ancak yapay zekânın sürecin ana bileşenlerinin belirlenmesi, yürütülmesi, doğruluğu ve gözetiminin yapılmasında yetkili ve sorumlu tutulamayacağı konusunda ilgili neler düşündükleri sorulmuştur. Akademisyenlerin görüşlerinden elde edilen kodlar, akademisyenlerin yapay zekânın bilimsel araştırmalarda kullanımını desteklediklerini göstermektedir. Kullanılması için doğrudan araştırma sürecinin hangi aşamalarında kullanılmasının mantıklı olduğu ile ilgili “bilgiye erişim” ve veri analiz-değerlendirme” temaları ortaya çıkmıştır. Akademisyenler özellikle yapay zekânın bilimsel araştırma süreçlerinin bu iki aşamasında çok yararlı olacağını ve bu alanlarda kullanımın bir etik sorun yaratmayacağını düşünmektedirler. Öte yandan bilimsel araştırmalardaki olumlu katkısını yatsımamakla birlikte kullanımının belirli şartlara bağlı olarak söz konusu olacağı ile ilgili akademisyenlerin düşünceleri bulunmaktadır. Özellikle sorumluluğu araştırmacı(lar)da olmak kaydıyla yapay zekânın çeşitli aşamalarda kullanılabilmesi ancak buna da kontrolünün ve denetiminin sağlanabilir olması kaydıyla müsaade edilebileceği düşünülmektedir. Bu doğrultudaki akademisyen görüşlerinden bazıları şu şekildedir:

“Yapay zekâ üretim boyutunda öne çıkarsa bilimsel çalışmaların etik değerlerine aykırılık teşkil eder. Bilimsel çalışma özgün olmalı ancak veri analizlerinde veya yorumlama tekniği olarak yapay zekâ kullanılabilirdir” (A-1)

“Yapay zekânın merkeze alınmasının önüne geçilmek için eklendiğini düşünüyorum. Bu anlamda doğru bir karar gibi görünüyor. Bilgiye erişim noktasında kullanılabilmesi ancak karar alma sorumluluğunun bilim insanında kalması gerektiği belirtildiği için işlevsel bir karar olduğu düşüncesindeyim.” (A-8)

Tablo 2. Yapay zekânın bilimsel doğruluk ve tarafsızlığına yönelik akademisyen görüşleri

| | |
|--|--------------|
| Bilimsel Doğruluk ve Tarafsızlık Açısından Henüz Yeterli Seviyede Olmadığına Katılıyorum | f(15) |
| Sunduğu Bilgiler Yeni Değil | 1 |
| Yanıtıcı Bilgiler Sunabilmekte | 5 |
| Bilimsel Doğruluk ve Tarafsızlık Açısından Henüz Yeterli Seviyede Olmadığına Katılmıyorum | f(1) |
| Teknolojiye korkarak yaklaşılmalı | 1 |

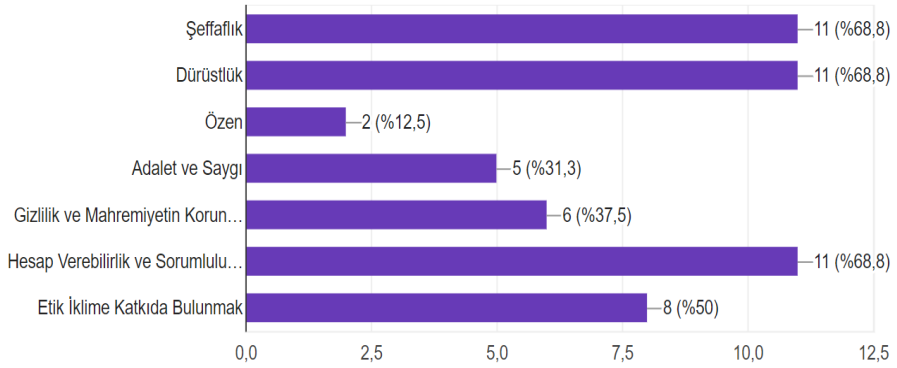
Rehberde günümüz şartlarında üretken yapay zekânın bilimsel doğruluk ve tarafsızlık açısından henüz yeterli düzeyde olmadığına dikkate alınması ve bu sebeple bilimsel araştırma ve yayın sürecinde kullanımına kontrollü yaklaşmak gerektiği vurgulanmıştır. Bu ibareyle ilgili görüşmelerden elde edilen tema ve frekans değerleri Tablo 2’de sunulmuştur. Buna göre görüşülen akademisyenlerden biri hariç hepsi bu konuda ihtiyatlı olunmasını doğru bulmakta ve rehberde katılmaktadır. Bu fikre sahip olmaları ile ilgili ise neredeyse tamamının yapay zekâ ile etkileşime girerek bilgi güvenilirliği, tarafsızlığı ve doğruluğu ile ilgili olumsuz yaşantılara sahip olması etkili olmuştur. Bu durumlarla ilgili bazı akademisyen görüşleri şu şekildedir:

“Yapay zekâyı kullandığım bazı durumlarda yanıtıcı bilgileri verebildiğini bizzat gözlemlerdim. Literatürde var olmayan çalışmaları varmış gibi göstermek, bilgileri kültürel bağlamda yanlış aktarmak bu durumlardan bazılarıydı. İnsanın sorgulayıcı, doğrulayıcı, filtreleyici özelliklerinin devre dışı bırakılmasının önüne geçmek için ifade edilmiş doğru bir karar olduğu kanaatindeyim.” (A-8)

“Yapay zekânın kaynağı üretilen diğer materyallerdir. Yani yapay zekâ sıfırdan bir şey üretmiyor. Bu açıdan bakıldığında nereden aldığı, doğruluğu ve dürüstlüğü belli olmaya/sınırlı olan bilgilerle bilimsel araştırmalarda kullanılması çok doğru olmayacaktır.” (A-14)

Yapay zekânın bilgi güvenilirliği, doğruluğu ve tarafsızlığı açısından rehberin önerilerine katılmayan tek akademisyen ise yapay zekânın günümüzde sağladığı ve gelecekte sağlayacağı fırsatların kaçırılabilmesi, bunun toplumsal boyutta da olumsuz sonuçlar doğurabileceği ile ilgilidir.

“Bilimsel doğruluk ve tarafsızlık seviyesine ulaştığında acaba bizim bilimsel alandakiler bu teknolojiye ne kadar sahip olacaklar? Dolayısıyla ihtiyatla yaklaşmak bu durumdan korkun demektir. Teknolojiye korkarak yaklaşan toplumların durumu ortada. Korkma zamanı değil uçma zamanı şu anda.” (Ö-16)



Şekil 2. Akademisyenlerin yapay zekânın bilimsel araştırma ve yayın sürecinde kullanımında öncelikli temel değer ve bu değerlere bağlı ilkeleri benimseme durumları

Rehberde üretken yapay zekânın bilimsel araştırma ve yayın sürecinde kullanımında öncelikli temel değer ve bu değerlere bağlı ilkeler belirlenmiştir. Bu değer ve ilkelerden hangisi/hangilerinin bilimsel araştırma ve yayın sürecinde kullanımında öncelikli olması ile ilgili ne düşündükleri sorulmuştur. Tablo 3'e göre akademisyenler; rehberde belirtilen etik değerlerden "şeffaflık, dürüstlük ve hesap verebilirlik ve sorumluluk üstlenme"yi ağırlıklı olarak (f=11) benimsenmesi gereken değerler olarak görmüşlerdir. Bu üç değerden sonra ise sırasıyla etik iklima katkıda bulunmak (8), gizlilik ve mahremiyetin korunması (6), adalet ve saygı (5), özen (2) değerlerini benimsediklerini vurgulamışlardır.

Akademisyenlere rehberde verilen üretken yapay zekânın bilimsel araştırma ve yayın sürecinde kullanımında öncelikli temel değer ve bu değerlere bağlı ilkeler dışında olmasını düşündüğünüz değer ve ilkeler olup olmadığı sorulmuş ve akademisyenlerin sunduğu öneriler frekans değerleriyle birlikte Tablo 3'te sunulmuştur:

Tablo 3. Rehberde belirtilen temel değer ve etik ilkelere ek olarak akademisyenlerin önerileri

| | |
|--|---|
| Tarafsızlık | 3 |
| Bilimsellik | 2 |
| Ayrıntılı ve derinlemesine araştırma yapma | 1 |
| Uygulanabilirlik ve anlaşılabilirlik | 1 |
| Eşitlik | 1 |
| Emek | 1 |
| Önerim Yok | 7 |

Akademisyenlerin 7'si herhangi bir önerisinin bulunmadığını ve rehberde belirtilen etik ilke ve değerlerin yeterli olduğunu ifade etmişlerdir. Diğer akademisyenler ise en az bir öneride bulunmuştur. En fazla önerilen değer/etik ilkeler tarafsızlık (3) ve bilimsellik (2) olurken birer kez ise ayrıntılı ve derinlemesine araştırma yapma, uygulanabilirlik ve anlaşılabilirlik, eşitlik ve emek önerilen değerler/ etik ilkeler olarak ifade edilmiştir.

Rehberde bilimsel araştırma ve yayınlarda üretken yapay zekâ kullanımında karşılaşılabilecek olası bazı etik sorunlara (intihal, veri uydurma, veri sahteciliği, veri tahrifatı, gizlilik ve mahremiyetin ihlal edilmesi vb.) neden olabilecek başlıca durumlar sıralanmıştır. Akademisyenlerin bu durum veya durumlardan hangilerine katıldığı ile ilgili veriler Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4. Rehberde bilimsel araştırma ve yayınlarda üretken yapay zekâ kullanımında karşılaşılabilecek olası etik sorunlara akademisyenlerin katılma durumları

| Olası Etik Sorunlar | f |
|--|----|
| İçerik üretiminde üretken yapay zekâ kullanıldığını eserde bildirmeme | 15 |
| Üretken yapay zekânın yanlış veya yanıltıcı veri üretimi ve araştırmacının üretilen bu veriyi kullanması | 15 |
| Başkası tarafından üretilmiş olan içeriğin izinsiz kullanımı | 13 |
| Literatürde var olan bilginin atıf yapılmadan, uygunsuz şekilde alıntılanması | 13 |
| Tekrar edilemeyen, açıklanamayan araştırma yöntemi ile üretilmiş veri ve sonuçların akademik literatüre girmesi | 9 |
| Tarafli ve kısıtlı veri nedeniyle hassas grupların uğrayabileceği ayrımcılığın derinleşmesi | 9 |
| Mevzuata aykırı olarak kişisel verilerin toplanması, depolanması, transferi, kullanılması ve tekrar kullanılması | 9 |

Tablo 4'e göre görüşülen akademisyenlerin neredeyse tamamı (15) etik sorun olarak iki durumu olası görmüşlerdir. Bu etik sorunlar, içerik üretiminde üretken yapay zekâ kullanımının eserde bildirilmemesi ve üretken yapay zekânın yanlış-yanıltıcı veri üretiminden elde edilen verilerin kullanılmasıyla ilgilidir. Aynı frekans değerlerine sahip iki etik sorun (13) ise atıf kurallarının ihlâl edilmesi ile alakalıdır. Başkası tarafından üretilmiş olan içeriğin izinsiz kullanımı ve literatürde var olan bilginin atıf yapılmadan kullanılması akademisyenler tarafından olası riskli yönelimler olarak desteklenmiştir. Bunların yanı sıra akademisyenlerin 9'u rehberde belirlenen diğer olası durumları etik açıdan riskli gördüklerini beyan etmişlerdir. Buna göre tekrar edilemeyen, açıklanamayan araştırma yöntemi ile üretilmiş veri ve sonuçların akademik literatüre girmesi; tarafli ve kısıtlı veri nedeniyle hassas grupların uğrayabileceği ayrımcılığın

derinleşmesi; mevzuata aykırı olarak kişisel verilerin toplanması, depolanması, transferi, kullanılması ve tekrar kullanılması da diğer risklerdir.

Akademisyenlere bu durumların dışında karşılaşılabilecek etik dışı durumlarla ilgili akıllarına gelenleri paylaşmaları istenmiştir. Akademisyenlerden biri uydurmacılığın ciddi bir risk teşkil edebileceğini ve üretken yapay zekânın bu doğrultuda kullanılabileceğini ifade etmiştir. Bunun dışında ise herhangi bir risk belirtilmemiştir.

SONUÇ

Yapay zekânın insan hayatına girmesiyle birlikte hayatın her sahasında meydana getirdiği değişim etkisi, kuşkusuz bilim dünyasında da kendini göstermiştir. Bu bakımdan üretken yapay zekâ, araştırma süreçlerinin her aşaması için yeni fırsatlar ve kolaylıklar sunmasının yanı sıra etik değerleri göz ardı edecek art niyetli kişi ve kişilerce de sahte bilgi üretiminin kolaylaşmasına da yol açabilir. Akademisyenlerin bu doğrultuda görüş ve önerilerini almayı amaçlayan bu bölümde Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Faaliyetlerinde Üretken Yapay Zekâ Kullanımına Dair Etik Rehber'in olası pek çok riski ve art niyetli kullanımı dikkate alacak şekilde hazırlandığını söylemek mümkündür. Buna ek olarak akademisyenlerin yapay zekânın kullanılmasında araştırmacıların risklere karşı alması gereken yükümlülüklerin daha da artırılması ve bu riskin kontrol edilebilirliğinin mutlaka sağlanması gerektiği görüşündelerdir. Ayrıca şu anki şartlar açısından değerlendirildiğinde üretken yapay zekânın tarafsızlık ve bilimsel doğruluk açısından ciddi eksiklikleri bulunmakta ve bu nedenle henüz yeterli seviyede görülmemektedir.

Öte yandan üretken yapay zekânın kullanılmasında benimsenecek temel değerler ve ilkelerin tamamı akademisyenlerce benimsenmiş olmakla birlikte bunlara ilave olarak tarafsızlık, bilimsellik, ayrıntılı ve derinlemesine araştırma yapma, uygulanabilirlik, anlaşılabilirlik, eşitlik, emek değer ve ilkelerinin de eklenmesinin gerektiği düşünülmektedir. Böylelikle yapay zekâ ve onun taşıdığı risklerin etik çerçevesini destekleyecek öneriler de sunulmuştur. Ayrıca etik ihlallerinden biri olan uydurmacılık açısından üretken yapay zekânın suistimale açık olduğu ve önemli bir potansiyeli taşıdığı da akademisyenlerin gözünden kaçmamıştır. Bu bakımdan ve diğer riskler açısından da bilimsel süreçlerin daha fazla denetlenebilir hâle getirilmesi ilerleyen zamanda zikredilen durumların yaşanmadan önlenebilir kılınması anlamına gelecektir. Bunun başarılabilmesi içinse denetlemeye ek olarak araştırmacı sorumluluğun daha da artırılması üretken yapay zekânın daha bilinçli ve titiz bir şekilde kullanılmasına katkı sağlayacaktır.

Kaynakça

- Aggarwal, N., Eidenmüller, H., & Enriques, L. (2019). *Autonomous systems and the law*. Nomos.
- Banaz, E., & Maden, S. (2024). Türkçe akademisyen adaylarının yapay zekâ tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(2), 1173-1180. <https://doi.org/10.24315/tred.1430419>
- Bostrom, N., & Yudkowsky, E. (2011). The ethics of artificial intelligence. W. Ramsey, & K. Frankish, *Cambridge Handbook of Artificial Intelligence* içinde (s. 316-334). Cambridge University Press.
- Carr, N. G. (2011). *The shallows: How the internet Is changing the way we think, read and remember*. Atlantic.
- Erzan, A., Irzik, G., Kansu, E., Ruacan, Ş., Tekcan, A., Tolun, A., & Yılmaz, Y. (2008). *Bilim etiği el kitabı*. Türkiye Bilimler Akademisi Konseyi.
- Fanelli, D. (2009). How many scientists fabricate and falsify research? A systematic review and meta-analysis of survey data. *PLoS ONE*, 4(5), e5738. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0005738>
- Gülden, B., & Kaplan, K. (2023). Chatbot teknolojisinin dil öğretiminde kullanımı. *1st International Conference on Trends in Advanced Research*. Konya: İCTAR. <https://doi.org/978-605-72325-6-4>
- Hilbert, M. (2011). Digital gender divide or technologically empowered women in developing countries? A typical case of lies, damned lies, and statistics. *Women's Studies International Forum*, 34(6), 479-489. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2011.07.001>
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education. Promise and implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- Işık, M., & Bahat, İ. (2021). Teknoloji bağlamında eğitimde fırsat eşitsizliği: eğitime erişime yönelik sorunlar ve çözüm önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 498-517. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.908232>
- Jobin, A., Ienca, M., & Vayena, E. (2019). The global landscape of AI ethics guidelines. *Nature Machine Intelligence*, 1, 389-399. <https://doi.org/10.1038/s42256-019-0088-2>
- Kaplan, K., Özen, N. E., & Özcan, H. Z. (2024). Okumaya karşı tutum ve alışkanlıkta Chatgpt'nin rolü. *Xth International TURKCESS Education and Social Sciences Congress*. Kosova: Vizetek. <https://doi.org/978-625-95005-1-5>
- Kowalski, R. (2011). Artificial intelligence and human thinking. *22nd International Joint Conference on Artificial Intelligence*. Barcelona: DBLP.

- Lehn, K. V. (2011). The relative effectiveness of human tutoring, intelligent tutoring systems, and other tutoring systems. *Educational Psychologist*, 46(4), 197-221. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.611369>
- Long, P., & Siemens, G. (2011). Penetrating the fog: analytics in learning and education. *TD Tecnologie Didattiche*, 22(3), 132-137. <https://doi.org/10.17471/2499-4324/195>
- Murdoch, B. (2021). Privacy and artificial intelligence: challenges for protecting health information in a new era. *BMC Medical Ethics*, 22(122), 1-5. <https://doi.org/10.1186/s12910-021-00687-3>
- Nehm, R. H., Ha, M., & Mayfield, E. (2012). Transforming biology assessment with machine learning: Automated scoring of written evolutionary explanations. *Journal of Science Education and Technology*, 21, 183-196. <https://doi.org/10.1007/s10956-011-9300-9>
- Öner, A. I., & Yıldız, K. (2021). Bilimsel araştırmalarda etik dışı davranışların nedenleri ve çözümlerini önerileri. *IZUJED*, 3(5), 1-14. <https://doi.org/10.46423/izujed.830639>
- Roberts, H., Cows, J., Morley, J., Taddeo, M., Wang, V., & Floridi, L. (2021). The Chinese approach to artificial intelligence: an analysis of policy, ethics, and regulation. *AI & SOCIETY*, 36, 59-77. <https://doi.org/10.1007/s00146-020-00992-2>
- Roig, M. (2015). *Avoiding plagiarism, self-plagiarism, and other questionable writing practices: A guide to ethical writing*. Office of Research Integrity.
- Russell, S., & Norvig, P. (2016). *Artificial intelligence: A modern approach*. Pearson Education Limited.
- TÜBİTAK. (2018). *Tübitak Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği*. Tübitak Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Yönetmeliği: https://www.tubitak.gov.tr/sites/default/files/247_sayili_bk_islenmis_hali.pdf adresinden alındı
- Winkler, R., & Söllner, M. (2018). Unleashing the potential of chatbots in education: A state-of-the-art analysis. *Academy of Management Proceedings*, 1, 15903. <https://doi.org/10.5465/AMBPP.2018.15903abstract>
- Wu, H.-K., Lee, S. W.-Y., Chang, H.-Y., & Liang, J.-C. (2013). Current status, opportunities and challenges of augmented reality in education. *Computers & Education*, 62, 41-49. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.024>
- Yörükoğulları, E., & İhsanoğlu, E. M. (2017). *Bilim ve teknoloji tarihi*. Anadolu Üniversitesi.

3. Bölüm

KÜLTÜRÜN YAŞANMASI VE AKTARILMASINDA X-Y-Z KUŞAKLARININ KARŞILAŞTIRILMASI

Hamza Yaşar OCAK¹

¹ Prof. Dr., Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilgisi Eğitimi,
Orcid:0009-0004-6335-8429

Giriş

İnsanlık hayatının seyirinde yaşanan gelişmeler hızlarına bağlı olarak hayretler oluşturmuştur. Bu gelişimler, günümüz toplumlarında lokal değil küresel olarak yayılmaktadır. Ulaşılan bu merhale, her alanda güçlü bir etkiye sahip olabilmektedir. Teknolojik, ekonomik, sosyal ve siyasal gelişmeler bireyin tutum ve davranışları üzerinde birçok değişim yaşattığı gibi aynı zamanda da toplumun her katmanını üzerinde farklı alanlarda etkilere sahiptir. Bunlardan biri de sosyal sahada önemli yere sahip olan kültüre bakış farklılıklarıdır. Bu durum kültürün yaşatılması ve aktarılmasında bazı değişimleri ivmelendirmektedir. Kültürün ana aktarıcı unsurlarından olan insan faktörü bu bağlamda yaşanan değişimle birlikte ele alınması gereken temel bir unsurdur. Ancak gerek yapılan araştırmalarda gerekse yaşamın akışı içerisinde değişimlerden etkilenmiş bireylerin bir takım benzer tutum ve davranışları ortaya çıkmıştır. Bunun kuşak kavramından ortaya çıktığı düşünülmektedir. Kuşak kavramı ise belirli yıllarda doğmuş, belirli olaylardan etkilenmiş ve bu etkiler sonucu belirli tutum ve davranışları oluşmuş olan bireylerdir. Günümüzde kültürün yaşatılması ve aktarılmasında çalışma hayatında başarılı bir yönetim, kuşaklar arasındaki farklılıkları anlamakla ve bu farklılıklara göre iletişim ile mümkün olabilir. Bununla beraber, ekonomik, tarihsel, siyasal ve teknolojik gelişmeler ve değişimler kuşakların düşünce yapılarını, yaşam tarzlarını, tutum ve davranışlarını etkilemektedir. Kuşakların sosyal yaşamındaki birbirinden farklı tutum ve davranışları ile sosyal hayattaki iletişim ve kültürel tarzlarını belirlemede kuşakların farklılıkları gündeme getirmektedir. Bu çalışmada Z kuşağının sosyal ve kültürel yaşam özellikleri X ve Y kuşaklarıyla karşılaştırılarak değerlendirilecektir.

Nesiller arası geçiş veya aktarım nedir diye düşünülünce, zihinde canlanan olgu bizimle beraber her an dolaşan, bizi bir an olsun yalnız bırakmayan ve geçmişte kalan yaşamlar diye anlaşılır (Hastings, 2008). Nesilleri aşan ve yıllar öncesine ait olmalarına rağmen bugün yanımızda tazecik taşıdıklarımızdır onlar. Anne rahmine düştüğümüzden bu yana ve bundan sonraki yol arkadaşlarımız; büyük annelerimiz, büyük babalarımız, annemiz, babamız kendi deneyimlerini sessizce anlatıyorlar bizlere: Kendi başlarına ne geldiğini, neler görüp neler hissettiklerini, neye inandıklarını; sevdiklerini ve sevmediklerini, korkularını ve heyecanlarını da... Tehlikelere karşı kendilerini nasıl koruduklarını ve en temelde, nasıl hayatta kaldıklarını ya da kalamadıklarını...

Geçmişin deneyim bilgilerinin bir kısmını henüz dünyaya gelmeden edinmeye başlarız, bazılarını da kendimiz deneyimleyerek sonradan öğreniriz. İçine doğduğumuz hayatın duvarlarında asılı olanlar, konuşulanlar ve konuşulmayanlar, kokular, yeneler, içilenler ve içilmeyenlerle aktarılır bu

deneyimler. Oyun oynadığımız mahallenin sokaklarında, bizim için seçilen okulun bahçesinde ya da okula gidemeyip çalışmamız gerektiğinde pekişir daha çok. Zaman geçtikçe kendini besleyen bir döngü halini alır. Döngüler beslendikçe aktarılanlar kişiyi daha çok belirler ve kişi belirlendikçe deneyim kendini doğrulayacak şekilde yeniden oluşur. Beyin, dünyaya gelme sürecinde ne iş yapacağını bilmeyen yegâne organ olarak zamanla bu tür kodlarla beslenir ve büyür (Adıgüzel, v.d., 2014).

Kültür aktarımı üzerine çalışan bilim insanları, her türlü aile ve kültür işlevlerinin kuşaklar arası aktarıldığını savunur. Soya “bağlanma”, “nesiller/kuşaklar arası kültür aktarımının”, genetik kodlarına vurgu yapar (Keleş,2011). Buna göre, bağlanma, nesiller arası devam eden kalıtsal bir döngüdür. Bu döngü süreci nesillerin davranışlarını anlamada oldukça yönlendiricidir. Çünkü nesiller ve sonraki kuşaklar arasındaki her türlü etkileşimler, bağlanmanın aktarıldığı en önemli zaman dilimleridir. Bağlanmanın nesiller arası kültür aktarımındaki ana aracı, yeni kuşağa her türlü eğitim verenler arasındaki gündelik yaşantı, deneyim ve iletişimlerine dayanan ilişkilerde kendilik ve diğerlerinin bilişsel durumlarını içeren çalışma teknikleridir. Çünkü çalışma modelleri, özellikle çocukluk sürecinde olmak üzere, geçmişin yeni kuşaklara aktarımında öğretmenlerin deneyimlerine dayalı olarak şekillenmektedir. Bu öğretim teknikleri daha sonraki bağlanma ile ilgili davranış, duygu ve düşünceleri düzenlemektedir. Çalışma tekniklerinin değişimi kendi doğası gereği zordur. Çünkü her yeni nesil, geçmişi kendi beklentilerini doğrulayan ve güçlendiren ilişkileri arama ve oluşturma eğilimindedirler. Ancak, her bir genç ebeveyn olduğunda, çalışma modellerini kendi çocuklarının bağlanma hissiyatını algılama, yorumlama ve onlara tepki verme becerilerini düzenlemeye ve bir sonraki kuşağın çalışma modellerinin temellerini oluşturmaya çalışır (Akdemir, vd, 2013).

Kuşaklar arası ilişkilerde kalıtsal durumların varlığı bilindiği için, daha özgün modeller ile önemli olay ve kişilere bağlı olarak, içsel bağlanma güçlendirilerek aktarım hızlandırılır. Çünkü bu olgu, ilişkinin her iki tarafını aynı anda temsil eder. Bağlanmanın teorik modeli içerisinde bilinmesi gereken temel konu, kuşaklar arasındaki farklılıkların bir kuşaktan diğerine aktarılması ve anne-babaların ve çocukların bağlanma modellerinde anlamlı bir sürekliliğe sahip olmasıdır. Kuşaklar arasındaki süreklilikte paylaşılan genetik kodlarla beraber, sosyal deneyimlerin etkisi de bilinmesi gereken başka bir olgudur. Bağlanma teorisine göre, aktarım süreci sadece genetik kaynaklı olmayıp, bu süreklilik, yeni kuşakların ve onların bağlanma modelleri arasındaki etkileşimlerden de kaynaklanmaktadır.

Bağlanma, genetik olarak anneden çocuğa geçtiği için, annenin her türlü bakım kalitesiyle yakından ilgilidir. Ebeveyn davranışlarının kalitesinde kuşaklar arası süreklilik olduğunu savunan bu görüş, nesillerin ruh aktarımıyla da yakından ilişkilidir. Bu konu da Mehmet Kaplan'ın "Nesillerin Ruh", Nurettin Topçu'nun "İsyah Ahlakı", Kadir Canatan'ın "Ahlak Felsefesi" ve Ahmet Cevizci'nin "Etik Ahlak Felsefesi" kitaplarının özenle tetkik edilmesinin faydalı olabilir. Bir bakıma "asil aile/asil ruh" kavramının manası ve etkisi daha iyi anlaşılabilir. Bu doğrultuda, annenin bebeğine karşı duyguları ve davranışlarının kendi ailesi ile yaşadığı ve hatta hala yaşıyor olabileceği tecrübelerle doğrudan ilişkili olduğu da göz ardı edilmemelidir. Sonraki süreçte ise baba faktörü "erkil" açısından önemli bir role sahiptir.

Kuşaklar arası aktarımlarda etkili olan ekolojik ve ataerkil yapılar her dönem daha da öne çıkmaktadır. Bunlar birlikte düşünüldüğünde, daha doğru ve duyarlı iletişimin, aile bağlanma modelleriyle çocukların bağlanma ilişkisi ve kalitesi arasındaki aracı rollerinden dolayı, bağlanma, kuşaklar arası kültür aktarımında daha etkili olurlar (Ayhün, 2013). Aktarımlarda duyarlı olmanın dışındaki farklı araçların etkisini doğrulamak yerine, bazı kuramcılar, teorik bir çerçevede aktarım sürecinin yönlendiricileri olarak "ekolojik kısıtlamaların" rolüne dikkat çekerler (Taş, vd, 2017). Yani ekolojik model, bu bağlamda bağlanma teorisini genişletmek için bir araçtır. Anne-çocuk ilişkisinin ötesinde daha geniş bir bağlanmaya dikkat çeken model, kültür aktarımının çevresel etkilere duyarlı karmaşık bir süreç olduğunu söyler. Bu nedenle, geçmiş çalışmalarda eğitimcilerin duyarlılığı o kuşağın güvenli bağlanmasının başlıca belirleyicisi olarak görülürken, ekolojik boyuttan bakıldığında, annenin psikolojik özellikleri, eşyle olan ilişkisi, araçsal ve duygusal desteği sağlayan diğer kişiler ile etkileşiminin boyutlarının, anne-bebek-çocuk-geç bağlanmasının kalitesiyle ilişkilendirildiği düşünülür.

Kuşaklar arası aktarımın bağlanma modelinde kabul edildiği gibi, yetişkin romantik bağlanma gibi, daha sonraki bağlanma deneyimleri, erken bağlanma deneyimleri sonucu gelişmiş olan ebeveyn bağlanma modellerini değiştirebilir (Şalap, 2016). Bu modeller, geçmiş tecrübelerle ait etkileri korur ve böylece yeni yakın ilişkileri etkiler. Aynı zamanda yetişkin romantik ilişkileri gibi önemli yeni deneyimler ışığında değişime açık kalmaya devam ederler. Bu varsayımın göre; bağlanma modellerinin kuşaklar arası aktarımı erişkin bağlanma modellerinin ve evlilik/aile ilişkilerindeki rollerinin anlaşılmasına yardımcı olur. Buna göre, ebeveynler ile çocuk arasındaki bağlanmanın farklılaşmayan kapsamı çocuğun hayatı boyunca işlevselliğini etkiler. Ayrıca bu etki, çocuğun bireysel olarak yetişkin işlevselliğinde ve kendi çekirdek ailesinin işleyişinde de görülür. Bu, matematikteki zincir kuralına benzer (Taş, vd, 2017).

Kültür aktarımı, kuşakların erken çocukluk bağlanma ilişkilerinin kalitesine dayalı olarak, kendilerine ve diğerlerine yönelik içsel çalışma modelleri geliştirmiş olmaları ve bu içsel çalışma modellerinin kuşakları bağlanma ile ilişkili doğrultularda bilişsel, duygusal ve davranışsal olarak yönlendirdiğini de ortaya koymuştur. Kuşaklar arası aile sistemleri teorisinin uygulamaları içerisinde bireylerin kendi duygu ve düşüncelerini bilme ve yönlendirme, diğer insanlarla duygusal olarak bağlantı ve etkileşim kurma yeteneklerini geliştirmeleri de oldukça önemlidir. Ayrıca, psikolojik sorunların duygusal kaynaşma yoluyla kuşaklar arası geçtiği ise bilimsel bir gerçektir. Bu düşünceye göre duygusal kaynaşma, kaygılı bir bağlanmadan türemektedir ve kuşaklara bağımlılık veya izolasyon sunma eğilimindedir (Durkin, 2008). Bu durum, kişinin duygusal tepki vermeden önce düşünme ve hissetme kabiliyetini ve bireyin farklılaşmaya olan yeteneğini etkiler. Sorunlar kuşaklar arası olarak, ayrışamamış aileler vasıtasıyla aileden çocuğa aktarılır ve işlevsiz döngünün gelecek kuşaklarda devam etmesine neden olur. Pek çok araştırma sonucu bu ihtimali destekler niteliktedir. Şiddet, boşanma, yeme bozukluğu, depresyon ve alkolizm gibi olumsuz davranışların kuşaktan kuşağa aktarıldığına işaret eder. Buna göre, bağlanma deneyimleriyle beraber diğer duygusal süreçler de kuşaklar arasında aktarılabilen ve duyguların aile içindeki bireyin yaşamındaki ve iyilik halindeki merkezi rolüne katkı sağlar (Çetin, vd, 2014).

Üzerinde özenle durmaya çalıştığımız “kuşak” kavramı, özellikle sanayi devriminden sonra çalışılmaya başlanmış ve bilimsel bir nitelik kazanmıştır (Sabuncuoğlu, 1997). Bundan dolayı kuşak kavramının literatürlerdeki tanımı, insanlık tarihinin başlangıcından günümüze kadar olan süreç içerisinde yaklaşık olarak aynı yıllarda doğmuş, aynı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirine benzer sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, benzer ödevlerle yükümlü olmuş kişiler topluluğu, şeklinde ifade edilmektedir (Özgür, 2011, Baltaş, 2012). Bu tanım, belirli zaman aralığında doğan bireylerin benzer değer yargıları, davranışları ve yaşam biçimlerinin, belirli bir çağda doğmuş olmalarından kaynaklandığı olgusuna işaret etmektedir. Her kuşağın bünyesinde birtakım karakteristik özellikleri ve değer yargılarını barındırmasından dolayı, bireyler doğmuş oldukları kuşak grubunun davranışlarına benzer özellikler gösterirken, diğer kuşak grubunun davranışlarından farklı özellikler sergiler. Bundan dolayı bu çalışmada, özellikle Z kuşağının sosyo – kültürel anlayışının X ve Y kuşaklarına göre farkları konu edilmiştir.

X-Y-Z Kuşaklarının Özellikleri

X Kuşağı, radikal değişimlerin yaşandığı, dünya dinamiklerinin ve dengelerinin değiştiği bir dönemde 1965-1979 yılları arasında doğmuş bir kuşaktır. İstikrarsız bir ekonomi, AIDS salgını, soğuk savaşın sona ermesi, organizasyonların ve hükümetlerin karıştığı skandallar gibi pek çok olaya şahitlik etmişlerdir. Bütün bunlar güvensizlik yaratmış, dolayısıyla kişisel girişim ile bağımsızlığa ve yaratıcılığa önem vermelerine neden olmuştur. Teknolojiyi zorunlu olarak kullanmaya başlamış, yaşamları küreselleşme ve bilgisayarlarla şekillenmiştir. Aile ve ilişkiler, esneklik ve iş tatmini onlar için çok önemlidir (Acıloğlu, 2015). Bu kuşak, otorite konusunda şüphecidir. Yaşamlarında denge arayışındadır. Çalışanları için fedakârlık yapma konusunda kendisinden önceki nesle göre isteksizdir. İş güvencelerinin; yeteneklerini güncel tutmaktan, yönetim kademesinde yer almanın yolunun da yine yeteneklerini geliştirmekten geçtiğine inanırlar. Bu nedenle iş yerlerinden veya iş verenlerinden ziyade mesleklerine ve kariyerlerine bağlıdırlar. Sosyal yetenekleri zayıftır ancak teknik yetenekleri çok güçlüdür. İşleri kurallara aykırı da olsa hızlı yaparlar. Onlar için sonuçlar süreçlerden daha önemlidir. İş-yaşam dengesi, kendini geliştirme veya kişisel gelişim kavramları ilk bu nesilde ortaya çıkmıştır. Girişimcilik ve risk alma duyguları zayıftır. Bu kuşağın yöneticisi pozisyonunda olan bir önceki kuşak ile kendini Y kuşağına bağlayan, geçiş kuşağıdır. Çalışma değerleri yaşamak için çalışmaktır. İş yerinden ziyade işlerine, birlikte çalıştıkları arkadaşlarına ve yöneticilerine sadakat gösterirler (Cennamo, 2008). X Kuşağının diğer kuşaklara nazaran en disiplinli kuşak olduğu, ancak sadakat duygusunun diğer kuşaklara göre çok zayıf olduğu tespit edilmiştir.

Y Kuşağı, kendilerinden önceki kuşaklara nazaran dünya üzerinde büyük savaşların ve yoklukların yaşanmadığı daha olumlu, zenginlik ve şiddetin azaldığı bir dönemde, 1980-1999 yılları arasında doğmuş kuşaktır. İnternet başta olmak üzere, cep telefonu ve sosyal medya gibi küresel iletişime imkân veren teknolojilerin büyük bir hızla geliştiği ve kullanıldığı dönemde yaşadıkları için, bilgiye çok kolay ulaşabilme imkânını yakalamışlardır. Bundan dolayı özgüvenleri tamdır. Temel karakteristik özellikleri; diğer kuşaklardan daha fazla sorgulamak, düşüncelerini açıkça ifade etmek ve mevcut uygulamaların doğruluğunun kanıtlanmasını istemek şeklinde ifade edilebilir. Elektronik olarak grup kurmaya ve girişimci olmaya eğilimlidirler. Birçok araştırmacı tarafından iş yaşamında bir dönüşüm yaratacakları değerlendirilmektedir (Gökkaya, 2015). Günümüzde alan yazında hakkında en çok araştırma yapılan bu kuşağın iş hayatındaki ağırlığı, önümüzdeki 8-10 yıl gibi çok kısa bir zamanda, X Kuşağından daha fazla olacağı

değerlendirilmektedir. Bazı araştırmacılara göre; Y Kuşağının kendisinden önce gelen kuşaklara nazaran gösterişe daha çok değer verdiği görülmüş, dürüstlük ve milliyetçilik konularında diğer kuşakların gerisinde kaldığı tespit edilmiştir (Levickaité, 2010).

Z kuşağının en belirgin özellikleri ise, bireysel ve özgür ruhlu olmaları, teknolojiyi yakından takip etmeleri, online platformlara ilgi duymaları, sosyal medyayı aktif kullanmaları, sorgulayıcı bakış açısına sahip olmaları, bilgiye çabuk ulaşabilme özellikleri, olaylara farklı bakış açısıyla yaklaşmaları, dinamik ve değişime açık olmaları, enerjik, sıkılgan ve hızlı tüketmeleri olarak bilinir (Acııoğlu, 2015).

Z kuşağı gerek eğitim gerekse iş hayatında yer edinmeye başlayan, toplumda söz sahibi olan bir jenerasyon olarak önemli bir grubu temsil etmektedir. Değişen dünya ile birlikte büyüyen, tüm farklılıkları direk olarak benimseyen Z kuşağının eğitim ve sosyal hayata bakış açısı da X ve Y kuşağından oldukça farklıdır. Ayrıca Z kuşağı eğitim-öğretim yaşamına bakıldığında en ayırt edici özelliği sosyal yaşam ile eğitimi birlikte götürmeleri ve farklı kültürlerle çok açık olmalarıdır. Teorik bilgiden çok uygulamalı ve teknolojiyle iç içe bir eğitim anlayışına sahiptirler.

Z kuşağı günümüzde iş hayatında yerini almaya başladığı gibi sektörlere yeni bir soluk ve bakış açısı getirmede önemli role sahiptir. Z kuşağının iş ve sosyal yaşamında görevlendirme ve doğru konumlandırması için şirketlere önemli görevler düşer. Bu doğrultudaki bakışlarından bazıları: Özgürlükçü ve yenilikçi bir bakış açısı, yaratıcı ve sorgulayıcı bir disiplinle hareket etmesi, keskin sınırların olmadığı bir çalışma şekli, işin hayatının sosyal yaşamın önüne geçmemesi ve keskin sınırlardan uzak, esnek bir yapı aramaları olarak sıralanabilir (Keleş, 2011).

GENEL DEĞERLENDİRME

Genel felsefenin yaklaşımları her alanda olduğu gibi bu konuda da kendini göstermiş, kuşak kavramında önce klasik yaklaşımlar, makine-insan gücü tartışılmış ve daha sonra diğer yaklaşımlar teorik olarak dillendirilmiştir. Şöyle ki, ikinci dünya savaşından sonra doğanlar “sessiz kuşak”, sonraki kuşağa da “çalışanlar kuşağı”, denilmiştir (Gürbüz, 2015). Bu kuşak daha çok çalışkan, fedakâr ve itaatkâr olarak tanımlanmıştır. Daha sonra kuşaklar için modern diye tanımlanan tasnifler yapılmaya başlanarak, işletme verimliliği için insanın öneminden söz edilmiştir. Bu dönem daha çok X ve Y kuşağını kapsar (Cogin, 2012).

Bazı araştırmacılara göre Y kuşağı X kuşağının aksine bağımsızlıklarına daha düşkün, teknolojiyi daha çok kullanan, eğlenceyi ve para harcamayı seven

kuşaktır. Bu kuşağın önceki kuşaklar kadar çalışmaya çok yoğun zaman ayırmadıkları bilinmektedir [13]. Söz konusu kuşağın kurallara daha az bağlı davrandığı, özel yaşamına daha fazla zaman ayırdığı ve saygı ve kültür kavramına daha farklı baktığı da dikkatlerden kaçmamaktadır. Ayrıca, bu kuşakta sevgi, duygusal derinlikte olmayıp daha çok anı yaşama şeklindedir. Bunun dışında 1995 yılından sonra dünyaya gelen M (1995-2002) kuşağından da söz edilmektedir. Bir diğer kuşak da M kuşağı olup, internet çocukları ya da dijital kuşak olarak adlandırılır. Normalde kuşakların 20 yıldan önce değişme göstermediği bilinmesine rağmen, günümüz dünyasının çok hızlı bir değişim ve dönüşüm içerisinde bulunması, söz konusu ara kuşağın oluşumunu beraberinde getiren faktörlerden birisidir (Howe, 2000).

Geleneksel kuşak, X ve Y, farklı sosyo-kültürel ve teknolojik çağları yaşamış olmaları, söz konusu kuşakların tutumlarında ve beklentilerinde farklılıklar olmasını, farklı beklentileri olan kuşakları içerisinde barındıran iş hayatında önemli yönetim ve model sorunlarını gündeme getirmiştir (Keleş, 2014). Farklı çağın şartlarını, dolayısıyla birbirinden farklı sıkıntıları, kaderleri paylaşmış, farklı ödevlerle yükümlü olmuş, birbirlerini anlamakta zorlanan kuşaklar arasında yaşanan huzursuzluklar ise; dengeli toplumun, özellikle ailenin ana amacı olan üretkenlik, etkinlik, sevgi ve saygı hedeflerini olumsuz etkilemiştir (Gökkaya vd, 2015). Nesillerin mevcut kodlarını sağlıklı ve başarılı bir şekilde aktarabilmelerinde toplumdaki kuşaklar arasında yaşanan farklılıkların etkin biçimde ve doğru olarak yönetilmesi şarttır.

Özel önemine binaen Z kuşağının özelliklerini biraz daha geniş açıklamak faydalı olacaktır. Bu kuşak, teknoloji dostu olmalarının ötesinde, bireysel, zor beğenen, küresel dünya vatandaşı düşünceleriyle dikkat çekmektedirler. Anne ve babaları olan X kuşağıyla teknoloji kullanımı açısından önemli farklılıklar taşıdıkları malumdur. Söz konusu kuşağın ülkemizin nüfus, sağlık, eğitim ve gelir kategorilerinde önceki kuşaklardan daha şanslı bir dönemde dünyaya geldiklerinin bilincinde olmadıkları üzüntü verici olup, bu kuşağın kültürel kodları ise, daha çok küresel boyutta düşündükleri için toplum bilimcileri tarafından ilginç karşılanmaktadır (Keleş, 2011). Bu ise, önceki nesillerin ruhunun sonraki kuşaklara aktarılmasında önemli bir sorundur.

Z kuşağı için bugünden tahmin yapmanın aslında zor olduğu, yakın geleceğin gizemli çocuklarıdır. Z kuşağının pek çok özelliği GSM tabanlı bir kuşak olacağına işaret etmektedir [20]. Z kuşağı, dünya zevklerine düşkün, teknolojiyi hızlı şekilde kavrayan, işlerini kısa sürede titiz olarak yapan ve davranış özellikleriyle de dikkat çekmektedir (Özer, 2014). Duygusal modaları düşük, daha çok bireysel, biraz fazla bencil, doyumsuz, dertsiz ve lükse düşkün yapıda büyümektedirler. Bilişimi ileri derecede kullanan Z kuşağı, taşınabilen,

hayatı ve dünyayı hep yanlarında istemektedirler. Bundan dolayı tüm küçük aygıtlarla arkadaşlık etmektedirler. Hayat standartlarında meydana gelen değişim ve dönüşümler Z kuşağı bireylerinin diğer kuşaklara nazaran apayrı bir dünyada yetişmelerini beraberinde getirmiş, özellikle teknolojide meydana gelen ilerlemeler, söz konusu kuşağın bireysel özelliklerinin diğer kuşaklardan ayrışmasına neden olmaktadır.

Çoğulcu bir kuşak olarak kabul edilen X kuşağından çok daha kalabalık olan Y kuşağı Türkiye nüfusunun yaklaşık %40'ından fazlasını oluşturmaktadır (Gökkkaya vd, 2015). İş dünyasına yeni giren ve kısa bir süre sonra yönetici pozisyonuna geçecek olan Y kuşağının diğer kuşaklardan farkı ve iş dünyasını nasıl etkileyeceği hususu özellikle merak edilen bir konudur. Nitekim yapılan araştırmalar neticesinde, bağımsız, girişimci, geri bildirim almaya istekli, kısa sürede başarı beklentisi içinde olan, özgürlüğü ve esnekliği seven, makro yönetimden hoşlanmayan, bulunduğu ortamdaki eksiklik ve aksaklıkları hemen fark eden ve bunları düzeltmek için istek duyan kişiler olarak tanımlanan Y Kuşağının (Baltaş, 2012), 2025 yılında dünyadaki iş gücünün %75'ini oluşturacağı (Muradoğlu, 2012:46) öngörülmektedir (Özer, 2014). Kendilerinden önceki kuşaklar tarafından “sadakati sevmeyen”, “yeterince sorumluluk sahibi olmayan” bir kuşak olarak tanımlanmasına rağmen; yaş ortalaması 20,8 olan 35.000'e yakın üniversite öğrencisi kendilerini “sorumluluk sahibi ve sadık” olarak tanımlamıştır (Kuran, 2015). Dolayısıyla, Y Kuşağı değerlendirilirken, kendilerinden önceki kuşaklar tarafından ortaya konmuş kavramların kendileri açısından ne anlama geldiği dikkate alınmalıdır. Yani Y Kuşağından önceki kuşaklar kendilerini ne kadar sorumlu ve sadık hissediyorsa, Y Kuşağı da kendisini o kadar sorumlu ve sadık görmektedir. İşverenlerin iş görenlerinden beklentileri yanında, iş görenlerin de işverenlerinden talepleri olacağı muhakkaktır. Y Kuşağı bu talepleri açıkça ortaya koymaktadır ve bu haliyle Y Kuşağı iş dünyasında bir dönüşümü gerçekleştirmektedir. Bu bağlamda; şu anda istihdam sahasında olan Y Kuşağının ideal bir işveren ve çalışan konumundaki çağrışımları; inovasyon, prestij, kalite, teknoloji, başarı, güç, güven kavramlarında yoğunlaşırken; az da olsa geleneksellik, bürokrasi, adaletsizlik, hantallık, vasatlık, mesai gibi kavramlarında olumsuzlukların ön plana çıktığı görülmektedir (Kuran, 2015).

Z kuşağının sosyo-kültür gelişimi ve değişimi sağlanabilirse, bu kuşak, yeniliklere açık, imkân verildiği takdirde iş yaşamının çehresini değiştirebilecek bir kuşak olabilir. Z kuşağına duyulan ilginin en büyük nedenlerinden biri de budur. Z kuşağı ile ilgili yapılan araştırmalar; bu kuşağın bireysel özellikleri, sosyal hayattan ve kültürel momentumlardan beklentileri ile toplum değerlerinin diğer kuşaklardan zayıf olduğunu göstermiştir. Buna rağmen X ve

Y kuşağının kısmen ortak sayılabilecek özelliklerinden bireysel değil de grup başarıları ve bunları kültür adı altında yapmış olmaları öne çıkmaktadır. Özellikle Y kuşağı çocukluklarından itibaren e-posta, eş zamanlı mesajlaşma ve mobil telefonları kullanan ilk nesildir (Tyler, 2007). Buna rağmen Z kuşağı diğer tüm kuşaklara nazaran teknoloji kullanımında oldukça rahattırlar, teknoloji ile ilgili hususlarda kendilerini daha fazla kontrol sahibi görmekte ve bu konuyla ilgi kendilerini daha fazla güvende hissetmektedirler (Özer, 2014). Bu sayede her türlü bilgiye kolayca ulaşabilme, yeni kavramları daha çabuk kavrayabilme, kendilerini geliştirme, esneklik gibi özellikleri ön plana çıkmaktadır. Ayrıca bilgiye çabuk ulaşmalarından dolayı, Z kuşağı mensupları her şeyi sorgulayan, araştırmaya yatkın bir kuşaktır, bunun bir neticesi olarak yaptıkları işin sonuçlarını daha çok bireysel başarıları için düşünerek hareket ederler. X ve Y kuşaklarında, Z kuşağına nazaran daha az sorgulama ve araştırma özelliklerinden dolayı; tecrübe ederek öğrenmek, öğrenirken de tecrübe etmek öne çıkmaktadır. (Acılioğlu, 2015). Z kuşağı, X ve Y kuşaklarının aksine yüz yüze iletişim kurmaktan ziyade mesajlaşmayı ve e-posta göndermeyi veya telefon ile görüşmeyi tercih ederler ve bu kuşağın kontrolsüz bireysel özgüvenleri ve özsaygıları yüksek, toplumun değer yargılarına ise o kadar yüksek düzeyde saygı görülememektedir. (Acılioğlu, 2015). X ve Y kuşaklarında zaman paradan daha önemliken, Z kuşağında para daha öncelikli (Lai vd., 2012) ve sosyal ve kültürel yaşam dengesi anlayışları daha çok, arkadaşları ile hayatı doyusya yaşamaktan ibaret olup bu onlar için büyük önem arz eder (Keleş, 2011). Bu kapsamda, bu kuşakların yaşam gayelerinin ne olduğunun araştırıldığı, büyük bir çalışmada, sosyo-kültürel denge ile hayatı dolu dolu yaşamının birbirine çok yakın olduğu görülmüş olup bu oran %50' nin altında çıktığı gözlenmiştir (Acılioğlu, 2015).

Genel olarak tüm kuşaklar arasında her türlü kültür aktarımında uyumsuzluklar mevcuttur. Z kuşağının sivil toplum örgütlerine ilgisi X ve Y kuşaklarına göre oldukça azdır. Her kuşak daha çok kendi içinde uyumlu ve bağımlı ve de aktarıma açıktır. Z kuşağı denetimden hoşlanmayıp, az çalışıp çok kazanmanın çabasındadır. Milli ve manevi ruh ise X ve Y kuşaklarından daha alt düzeydedir. Bu konuda ailelerin büyük oranda kabullenme içinde olmaları gelecek için ciddi bir kültürel yıpranma yaşanacağına sinyalidir. Ekip ruhu ise oldukça farklı seyretmektedir. Her kuşak diğer kuşaktan farklı bir ahlaki vasıflara sahip ve bunu da tüm yaşam alanlarına yansıtmaktadırlar. Hoşgörü ve anlayışları toplumun değerleriyle ters düşse de yeni kuşaklar için sorun teşkil etmemektedir.

Kuşaklar arasındaki kültürel farklılıkların giderilmesi maksadıyla, günümüz şartlarında farklı kuşakları bünyelerinde barındıran yapılanmalar, etkili ve

verimli iletişim yöntemlerinin gelişimi için ciddi uğraşı içindedirler (Kağıtçıbaşı, 2016). Kuşakların kendilerine ait tercihleri, beklentileri, özellikleri, inanışları, tecrübeleri ve çalışma stilleri, başarılı bir aktarım sürecinin ancak kuşaklar arasındaki farklılıkları anlamakla mümkün olacağını göstermektedir. Kuşaklararası farklılıklar olarak düşünülen ise, karşılıklı güvensizliğe dayalı pörsümüş bir ilişki yumağıdır.

Kültürel kodların aktarımına özen gösteren her toplumun öncelikli görevi kuşak gruplarının özellikleri hakkında farkındalık duygusuna sahip olmasıdır. Kültürel motivasyon aktörleri, her kuşağın farklı özelliklerinin birbirlerine göre olumlu veya olumsuz taraflarının olduğunu bilerek yaklaşması, kuşakların heyecanını olumlu etkileyecek ve pozitif açılımlara neden olacaktır. Kuşak farklılıklarını tanınması, iletişim becerilerine önem verilmesi ve işlerin yapılış süreçlerine tüm kuşakların dâhil edilmesi, kuşakların birbirleriyle çalışma yöntemlerini öğrenmelerini sağlayacaktır. Her kuşağın işlerin yapılış süreçlerinde tercih ettiği metotlara izin verilmesi, sahalarda uyumlu çalışmanın ve esnek davranışların geliştirilmesi, kuşak farklılıklarının alana daha faydalı, yaratıcı ve yenilikçi olmasıyla sonuçlanır. Yeni kuşakları iyi yönetmek, onların önem verdiği konulara özen göstermekle mümkün olabilir (Baltaş, 2012). Her kuşağın farklı değer yargılarına sahip olduğu göz önünde bulundurulmalı, söz konusu farklılıkların ise, değerler eğitimiyle etkili bir şekilde yönetilmesiyle sağlanmalıdır.

Kuşaklar arası koordinasyonun sağlanması, kültürel anlaşmazlıkların giderilmesi ve daha önemlisi kültürel kod aktarımının daha sağlıklı yapılabilmesi için kuşakların etkileşim düzeylerini artıracak ve nesilden nesile her türlü kod aktarımı yapacak milli bir sosyal iletişim platformu kurulmalıdır. Grup çalışmalarında değerler doğrultusunda her boyutta çalışmalara önem verilmelidir. Adaptasyon programları düzenlenirken kültürel kodlar referans alınmalıdır. Kültür aktörler kesinlikle siyasi amaç gütmeyen milli ve manevi eksenli söylemlere sahip olmalıdır. Sık sık bölgesel toplantılar düzenlenerek, bölgelerinde öne çıkmış şahsiyetlerle temaslar kurulup yeni kuşaklarla iletişimleri sağlanmalıdır. Alınacak ve uygulamaya sokulacak her türlü kararlarda tüm kuşakların katkısının olmasına dikkat edilmesi, kültürel kodların sağlıklı aktarılması bakımından önemlidir. Farklı ilgi alanlarına göre farklı kültürel düşünce atölyeleri de düşünülmelidir.

Sonuç olarak, tüm kuşakların katkı sunacağı “ortak kültürel mirasımız” adlı aktiviteler yapılmalıdır. Bunun için her türlü imkân ve kolaylıklar tüm yönetim ve yöneticiler tarafından acilen sağlanmalıdır. Zira toplumların sahip olduğu kültürel miras zaman içerisinde çeşitli faktörlerden dolayı değişime uğramaktadır. Sorun, yetişkin kuşakların zaman içerisinde değişime uğrayan

kültürel yapının unsurlarını yeni kuşaklara anlatmada yeterince istekli davranmamalarıdır. Kuşakların birbirlerini anlayabilmeleri, görüş, düşünce ve kanaatlerinde birtakım farklılıkların oluşmaması için yetişkin kuşakların gönüllülüğü şarttır. Çünkü toplumsal yapılarda kendisini hissettiren her türlü değişimler, farklı kuşak türlerinin oluşmasını sağlar. Farklı kuşakların etkin sahalarda çalışmaya başlamalarıyla, yeni doğrultulardan bakış açılarının gündeme gelmesini sağlar. Zaman zaman kuşakların sahip olduğu farklı değer yargıları birbirleriyle etkili iletişim kuramayı ve birbirlerini yeterince anlayamamayı gündeme getirebilir. Tüm bu düşünceler kuşak farklılıklarının devlet aklıyla ele alınarak yönetilmesi gerektiği sonucunu doğurur. Devlet erkinin kuşak farklılıklarının bilincinde olması, tüm kuşaklarla her türlü iletişim kanallarına önem vermesi, kuşakları işlerin yapılış süreçlerine dâhil etmesi oldukça önemlidir. Devletin kültürel aklı karma kuşaklar için kültür aktarımını doğru tanımlamalı ve iyi yönetmelidir.

Bütün bu açıklanan farklılıklara rağmen kuşaklar arasında; toplum değerleri, kültürel revizyon ve kültürel tatmin, aile bağlılığı, işe uyum çabaları, gruplar ve bireysel değerlerin uyum derecesi konusunda çok az farklılık olduğu tespit edilmemiştir (Cennamo ve Gardner, 2008). Bu kapsamda; genç kuşakların, yaşlı kuşaklara nazaran statüye daha farklı anlam yüklediği, özellikle de Z kuşağının, X ve Y kuşağına göre özerklik ve sosyal-yaşam dengesini yeterince sağlayamamasından, bireysel özgürlüklere daha fazla değer verdiği ifade edilmiştir (Baltaş, 2012). Sosyal yaşamda bu ortamları ve yoğun kültürel değerleri öncelemeyen ve umdukları kendi bireysel değerleri bulamayan gençlerin kolayca toplumdan kopma ve ayrılma eğilimi gösterdikleri belirtilmiştir (Pendergast, 2010).

Her üç kuşakta da kişisel değerler ve sosyal yaşam değerleri arasındaki bir uyumsuzluğun sosyal bağların tanzimini ve kültürel bağlılığı azalttığı ve toplumdan ayrılma niyetini artırdığı görülmüştür. Bütün bunlara rağmen, sosyal yaşam tercihlerinde her bir kuşağın karakter özelliklerine göre analizlerinin yapılmasını ve farklı kuşaklar için farklı yöntemlerle kültürel eğitime tabi tutulmalarının faydalı olacağı düşünülebilir. Örneğin, herhangi bir kurum; bağımsız davranabilen, kendi kendini motive edebilen ve kendine yeten nitelikli bir personele ihtiyaç duyuyorsa öncelikle X kuşağından bir kişiyi değerlendirmelidir. Eğer şirketteki mevcut yöneticiler güçlü bir yönlendirme ve işleri sıkı bir şekilde kontrol etme arzusu taşıyorlarsa, o zaman öncelikle tercih edilecek personelin Y kuşağına mensup kişiler arasından seçilmesi uygun olacaktır. Ama iş yönetimini ofis dışından sürdürmek ve her türlü planlamayı evden yaptırmak istiyorsa tercihleri Z kuşağı olmalıdır. Özellikle teknolojik yetenekler kazandırılması hususunda Z kuşağından üst düzeyde yararlanılması,

X ve Y kuşağının kültüre olan yatkınlıklarının motive edilmesi, baskıya karşı daha dirençli X kuşağına aile sorumluluğunun artırılması konusunda eğitim verilmesi düşünülebilir. Ayrıca, bütün yaklaşımlarda klişeleşmiş tanımların ötesinde düşünmenin ve alışagelmış tanımların ve kalıpların gözden geçirilmesi gerektiğini, kariyerde farklı yollar, yatay ve dikey açılımlar ile rotasyonun önemine vurgu yapılması, destekleyici ve yol gösterici olabilir. Her türden yöneticilere; genel yaklaşımlarla değil, kişiselleştirerek ve özelleştirerek yöntemler geliştirmeleri tavsiye edilebilir. Z kuşağının daha çok Y kuşağı çalışanları ile arkadaş ve meslektaş ilişkisinde bulunmalarını, düzenli olarak yapıcı geri bildirim vermelerini, kurumun entelektüel sermayesinden yararlanabilecek imkânlar sağlamalarını, Y Kuşağının kendileriyle ilgili yüksek beklentilerini karşılamalarına yardım etmelerini ve personelini sistemli kültürel eğitimlere sokmaları da tavsiye edilebilir.

Özetle, her dönemde yaşadığı gibi bir önceki kuşak, kendinden sonraki kuşağı kendi alışkanlık ve değerlerine göre yargılamakta, zamanın ve teknolojinin değiştiğini göz ardı etmektedir. Kendilerinden sonraki yeni nesle uymaları gerekirken en kolay yolu seçmekte, sırf kendileri gibi olmadıkları için onları eleştirmeyi tercih etmekte, elde ettikleri konumu koruma çabası içine girmektedirler. Yapılan araştırmalarda; nesiller arasında iş değerleri, örgütsel ve kişisel değerlerin uyumu gibi temel konularda büyük farklılıklar tespit edilememiş olmasına rağmen sosyo-kültürel açıdan farklılıklar olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Adıgüzel, vd, 2014, Akdemir, 2013, Çetin, 2014, Kuran, 2015, Keleş, 2011, Keleş, 2014). Her ne kadar sosyal yaşamda yer alan kuşakların özelliklerine göre kişileştirilmiş yönetim tarzı ve görevlendirmeler tavsiye edilse de bir önceki kuşaktan beklenen; eskiyi sorgulayarak yeni ufuklar açılmasını sağlayan, sahip oldukları enerji ile büyük değişikliklere imza atan kendilerinden sonraki yeni nesle ayak uydurmaya çalışmasıdır. Her türlü iletişim teknolojilerini önce yaratan ve kullanan, sonra kendilerinden bir önceki nesle öğreten yeni kuşak, ki bu günümüzde Z kuşağı, gelecekte ise alfa (α) kuşağı olacaktır ki, bu kuşak her zaman kendinden önceki kuşakların bir adım önünde olmaya devam edecektir. Ancak toplum değerleri, kültüre uyumlu yaşama ve kültürün yeterince aktarılmasında önceki kuşaklardan ileride olacaklarına dair ciddi sıkıntılar mevcuttur.

REFERANSLAR

- Acıhoğlu, İ. (2015). “İş”te Y Kuşaağı, Elma Yayınevi, Ankara.
- Adıgüzel, O., Batur, H. Z. ve Ekşili, N. (2014). Kuşakların değişen yüzü ve y kuşaağı ile ortaya çıkan yeni çalışma tarzı: Mobil yakalılar. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 19(1), 165-182.
- Akdemir, A., ve diğ. (2013). Y Kuşaağının Kariyer Algısı, Kariyer Değişimi ve Liderlik Tarzı Beklentilerinin Araştırılması, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 2(2), 11-42.
- Ayhün, S. E., (2013). Kuşaklar arasındaki farklılıklar ve örgütsel yansımaları. Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi, 2(1), 93-112.
- Baltaş, A. (2012). Türk Kültüründe Yönetmek, 4.b., Remzi, İstanbul.
- Cennamo, L. ve GARDNER, D. (2008). “Generational differences in work values, outcomes and person-organization values fit”, Journal of Managerial Psychology, Vol.: 23, Issue: 8, ss.891-906.
- Cogin, J. (2012). “Are Generatioanal Differences in work values fact or fiction? Multi-country evidence and Implications”, The International Journal of Human Resource Management, Vol.: 23, No.: 11, ss.2268-2294.
- Çetin, A., G. ve Başol, O. (2014). “X ve Y Kuşaağı: Çalışmanın Anlamında Bir Değişme Var mı?”, Electronic Journal of Vocational Colleges, Aralık, ss.1-15.
- Durkin, D. (2008). “Youth Movement”, Communication World, Vol.: 25, ss.23-26.
- EISNER, S.P. (2005). “Managing Generation Y”, S.A.M. Advanced Management Journal, Vol.: 70, ss.4-15.
- Gökkaya, Ö., vd., (2015). “Yerel Yönetimlerde Y Kuşaağını Yönetme Güçlükleri: Kocaeli Belediyeleri Örneği”, Electronic Journal of Vocational Colleges, Mayıs, ss.118-131.
- Gürbüz, S. (2015). Kuşak farklılıkları: Mit mi gerçek mi? İş ve İnsan Dergisi, 2(1), 39-57.
- Hastings, R.R. (2008). “Millenials expect a lot from Leaders”, HR Magazine, Vol.: 53, Issue: 1, s.30.
- Howe, N. ve Strauss, W. (2000). Millennial’s Rising: The Next Great Generation, Vintage Books, New York.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2016). Yeni insan ve insanlar. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Karaaslan, S. (2014). Kuşaklararası farklılıkları örgütler üzerinden anlamak: bir alan araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Keleş, H.N. (2011). “Y Kuşaağı Çalışanlarının Motivasyon Profillerinin Belirlenmesine Yönelik Bir Araştırma”, Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi, Cilt: 3, Sayı: 2, ss.129-139.

- Keleş, S. (2014). “Aile Şirketlerinde Y Jenerasyonunun Öz Yeterlilik Algısı ve İşe Adanmışlık İlişkisi”, Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi, Cilt: 5, Sayı: 11, ss.95-109.
- Kuran, E. (2015). “Türkiye’nin Y Kuşağı Şirketlerden Ne İstiyor?”, Harvard Business Review Türkiye, Cilt: 4, Sayı: 9, ss.116-122
- Lai, S.L., Chang, J. ve Hsu, L.Y. (2012). “Does Effect of Workload on Quality of Work Life Vary with Generations”, Asia Pasific Management Review, Vol.: 17, Issue: 4, ss.437-451.
- Levickaitė, R. (2010). Generations X, Y, Z: How social networks form the concept of the world without borders (The Case of Lithuania)”, LİMES, 3, 2, 170-183.
- Pendergast, D. (2010). “Getting to know the Y Generation”, içinde BECKENDORFF, P., MOSCARDO, G. ve PENDERGAST, D. (2010). Tourism and Generation Y, MPG Books, UK, ss.1-15
- Özer, P.S. (2014). “Kuşak Farkının İşe İlişkin Değer ve Tutumlar Açısından İncelenmesine Yönelik Bir Araştırma”, Finans, Politik & Ekonomik Yorumlar, Cilt: 51, Sayı: 589, ss.53-68.
- Özgür, C., (2011). Görsel işitsel medyanın gelişimi. Elektrik Mühendisliği Dergisi, 442, 48-50.
- Sabuncuoğlu, Z. (1997). Personel yönetimi. Bursa: Ezgi Kitapevi Yayınları.
- Şalap, K. O. (2016). Çalışma yaşamında kuşaklar: Kuşakların iş ve özel Yaşam dengesine ilişkin yaklaşımları. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Taş, H. Y., Demirdöğmez, M. ve Küçükoğlu, M. (2017). Geleceğimiz olan z kuşağının çalışma hayatına muhtemel etkileri. OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 7(13), 1031-1048.
- Tyler, K. (2007). “The Tethered Generation”, HR Magazine, Vol.: 52, ss.40-47.

4. Bölüm

ZİHİNSEL YETERSİZLİĞİ OLAN ÖĞRENCİLER İÇİN FEN EĞİTİMİNDE KAPSAYICILIK

Derya YARIMKAYA¹

¹ Öğr. Gör., Bayburt Üniversitesi Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, deryayarimkaya@bayburt.edu.tr,
ORCID: 0000-0002-7082-3323

Giriş

Kapsayıcı eğitim en genel anlamıyla eğitim sürecinin içinde yer alan herkes için eşit şartlar ve fırsatlar içeren bir öğrenme ortamı oluşturma ve geniş bir çerçevede çeşitli stratejiler, yöntemler ve teknikler kullanarak tüm bireylerin etkin şekilde eğitim sürecine dahil edilmesine yönelik felsefi bir bakış açısıdır (Ayvacı & Yamaçlı, 2022). Kapsayıcı eğitim denilince her ne kadar akla ilk gelen zihinsel yetersizlikte dahil olmak üzere özel eğitime ihtiyacı olan bireyler olsa da Türkiye’de kapsayıcı eğitim; özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler, göçmenler, mevsimlik işçiler ve sosyo-ekonomik düzeyi düşük öğrencilerin yanı sıra tüm öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda nitelikli bir eğitim almasını içerir (Yarımkaya vd., 2024).

Öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrencilerin bireysel ve çevresel özelliklerine göre ötekileştirilmediği ve aynı çatı altında yer alan öğrencilerin sürece fırsat eşitliği doğrultusunda katılabildikleri bir ortam kapsayıcı eğitim ile mümkün olabilmektedir (Odom vd., 2011). Özellikle zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin fen eğitimi gibi soyut konulara içeren disiplin alanlarında başarılı olabilmesi için gelişim özelliklerinin uygun nitelikli bir eğitim almaları için kapsayıcı eğitimin önemi daha fazla anlaşılmaktadır. Bu bölümde, zihinsel yetersizlik de dahil olmak üzere her öğrencinin özellikleri bağlamında eğitim almasını içeren kapsayıcı eğitim konusu, zihinsel yetersizliği olan öğrenciler ve fen eğitimi açılarından ele alınmaktadır. Zihinsel yetersizlik ve kapsayıcı eğitime ilişkin genel bilgilerle başlayan bölümün devam eden başlıklarında zihinsel yetersizliği olan öğrenciler için fen eğitiminde kapsayıcılık konusuna ilişkin bilgiler sunulmaktadır.

Zihinsel Yetersizlik

Zihinsel yetersizlik, zihinsel işlevlerin yanı sıra uyumsal davranışlar olarak adlandırılan kavramsal, sosyal ve pratik becerilerde görülen sınırlılıklarla tanımlanan bir yetersizliktir (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities, 2019). Bu tanım doğrultusunda bakıldığında zihinsel yetersizliğin zihinsel işlevler ve uyumsal davranışlar olmak üzere iki temel bileşeninden söz etmek mümkündür.

Zihinsel işlevler genel olarak akademik işlevler ve kapasite ile öğrenme, öğrenileni aktarma, yeni gelişmelere uyum, algı ve bellek gibi öğelerin karşılığı olan zekâ ile ilişkilidir. Uyumsal davranışlar ise toplum içerisinde bireyin yaşam kalitesine yönelik özellikleri yansıtmakta olan sosyal etkileşim ve iletişim becerileri, toplumsal uyum, öz bakım, iş yaşamı ve akademik beceriler gibi çeşitli becerilerle ilişkilidir (İlhan ve Yarımkaya, 2024).

Zihinsel Yetersizlikte Sınıflandırma

Zihinsel yetersizliği olan bireyler, zekâ düzeyi ve uyumsal davranışlardaki farklılıklardan dolayı heterojen bir gruptur. Bu nedenle tanılama ve sınıflandırma kelimesi kulağa hoş gelmesede bu bireylerin kişisel özelliklerine uygun eğitim görmeleri amacıyla başvurulmuş bir süreçtir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin zeka puanlarına göre sınıflandırılmasına ilişkin bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. Zihinsel yetersizliğin psikolojik ve eğitsel sınıflandırılması (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2015)

| Psikolojik Sınıflandırma | Zekâ Bölümü Puanları (IQ) | Eğitsel Sınıflandırma |
|--------------------------|---------------------------|-----------------------|
| Hafif | 50-55 / 70 arası | Eğitilebilir |
| Orta | 35-40 / 50-55 arası | Öğretilebilir |
| Ağır | 20-25 / 35-40 arası | Ağır |
| İleri | 20-25 ve aşağısı | Çok Ağır |

Zihinsel yetersizliği olan bireylerin sınıflandırma sürecinde yaygın olarak standartlaşmış zekâ testleri kullanılmaktadır (MEB, 2015).

Kapsayıcı Eğitim

Kapsayıcı eğitim kavramı gerek literatürde gerekse uygulamada genellikle kaynaştırma eğitimi ile karıştırılmakta ve bu iki kavram sıklıkla birbirinin yerine kullanılmaktadır. Kaynaştırma eğitimi, zihinsel yetersizlik de dahil olmak üzere özel eğitime ihtiyacı olan öğrencinin genel eğitim okullarında tipik gelişim gösteren akranlarının eğitim gördüğü sınıflara yerleştirilmeleri ve onlara çeşitli destekler sunulmasını içermiştir (Karasu, 2024). Ancak, kaynaştırma ortamında özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için yapılan düzenlemelerin sosyal içermeyi başaramadığı öne sürülmüş ve 1990’lı yıllarda kapsama kavramı ortaya çıkmıştır (Karasu, 2024).

Kapsayıcı eğitim tüm öğrencilere ilişkin cinsiyet, sosyo-ekonomik özellik, kültürel yapı ve özel gereksinim durumu gibi değişkenleri göz önünde bulundurarak herkes için katılım ve erişimi destekleme ve öğrenme ortamındaki çeşitli ayrımcılıkları gidermeye yönelik bir anlayışı ifade eder (UNICEF, 2014). Kapsayıcı eğitim öğretmen eğitimi, katılım ve erişim gibi girdilerin yanı sıra öğrencilere tutum ve değerlerin kazandırılmasını da içerir (Karasu, 2024). Uygulamada kapsayıcı eğitim, küresel bir hak olan eğitim hakkının her öğrenci için kullanılması amacıyla geniş ölçekli strateji, etkinlik ve süreçlerin uygulanmasına vurgu yapar (Eğitim Reformu Girişimi, 2016). Kapsayıcı eğitim her öğrencinin eğitim hakkına yönelik vurgular yapsa da bu bölümde özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler açısından kapsayıcı eğitim ele alınmaktadır.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilere yönelik eğitim sürecinde fırsat eşitliğinin belirtildiği ilk uluslararası sözleşme 1948 tarihli İnsan Hakları

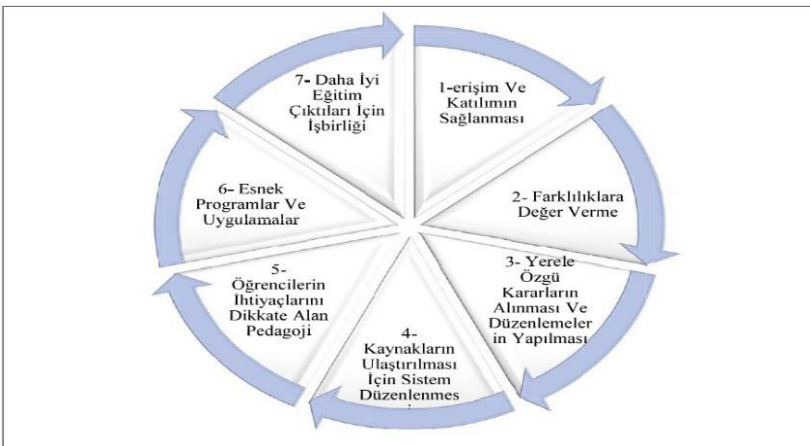
Evrensel Beyannamesi'dir (Karasu, 2024). Bu beyanname ile başlayan süreci desteklemek amacıyla 1989 tarihli Çocuk Haklarına Dair Sözleşme ve 2006 tarihli Engellilerin Haklarına İlişkin Sözleşme uygulamaya konulmuştur (Karasu, 2024). Tüm bu yasal düzenlemelere taraf olan ülkeler, eğitim ortamında ötekileştirme yapmadan fırsat eşitliği bağlamında eğitim sürecini bütünleştirme içerek bir yapıda özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için düzenlemeyi kabul etmiştir (UNESCO, 2009).

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için eğitim hakları ve onlara sunulan hizmetlerin tanımlamalarına ilişkin ise 1994 tarihli UNESCO Salamanca Özel Gereksinimli Çocukların Hakları Bildirisi yayınlanmıştır. Bu bildiriye özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için çok önemli ilkeler ortaya konulmuştur. Söz konusu bildiriye; eğitimin her çocuğun temel hakkı olduğu, her çocuğun kendine özgü özellik, ilgi ve öğrenme ihtiyaçlarının bulunduğu, eğitim programı ve sistemlerinin bu özellik, ilgi ve ihtiyaçlar bağlamında hazırlanması gerektiği ve özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin normal okullara devam edebilmelerine ilişkin ifadeler bulunmaktadır (UNESCO, 1994).

Türkiye'de de özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim süreçleri konusunda ifadelerin geçtiği çeşitli yasal düzenlemeler bulunmaktadır. Söz konusu yasal düzenlemelerde, uluslararası muadilleri gibi özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin eğitim sürecinin bir hak olduğu ve bu bireylerin eğitimine ilişkin devletin gerekli tedbirleri alacağına yönelik ifadeler yer almaktadır.

Kapsayıcı Eğitim İlkeleri

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler de dahil olmak üzere tüm öğrencilerin özellikleri doğrultusunda eğitim sürecine katılmasını içeren kapsayıcı eğitimin ilkeleri genel hatlarıyla Şekil 1'de sunulmuştur.



Şekil 1. Kapsayıcı eğitimin ilkeleri (Demirel-Kaya, 2019)

Şekil 1’de görüldüğü üzere, eğitim öğretim ortamının kapsayıcılık doğrultusunda şekillendirilmesi amacıyla tüm öğrencilerin erişimi ile başlayan süreç eğitimin maksimum düzeye ulaşması için iş birliğiyle sonuçlanır (Ayvacı & Yamaçlı, 2022).

Kapsayıcı Eğitim İçin Çevrenin Materyallerin ve Etkinliklerin Uyarlanması

Öğrenme-öğretmen sürecinde öğrencilerin gelişimi üzerine çevre, materyaller ve etkinlikler son derece etkilidir. Öğrenciler öğrenme sürecinde çevre, materyal ve etkinlikler ile etkileşim içinde olduğu için kapsayıcılıkla ilişkili olan erişim ve katılımın sağlanması için çevre, materyal ve etkinliklerde çeşitli uyarlamalar yapılmalıdır. Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin özellikle etkinliklerden mümkün olan en üst seviyede yararlanması için öğrenme ortamındaki fırsatların çeşitli uyarlamalarla düzenlenmesi gerekmektedir (Karasu, 2024).

Öğrenme çevre ile etkileşimden ortaya çıktığı için çevre öğrenciler açısından bir öğrenme alanıdır. Bu nedenle öğrencinin içinde bulunduğu fiziksel ve sosyal çevrede öğrenme açısından bazı düzenlemelere gidilmelidir. Çevrede yapılacak düzenlemeler fiziksel olarak;

- ✓ Büyüklük,
- ✓ Isı,
- ✓ Işık miktarı,
- ✓ Oturma düzeni,
- ✓ Materyallerin yerleştirilme şekli gibi değişkenlere dikkat edilerek yapılabilir (Karasu, 2024).

Bu düzenlemeler yapılırken şu hususlara dikkat edilmelidir.

✓ Öğrenme ortamında yer alan mobilyalar, öğrenciler için kolay ulaşılabilir ve güvenli bir konumda olmalıdır.

✓ Oturma düzeni öğrencilerin özelliklerini ve etkinliği göz önünde bulundurarak ayarlanmalıdır. Örneğin görme sorunları olan bir öğrencinin etkinliğe yakın olması. Özellikle ilkokul çağlarındaki çocuklarda sabit bir oturma düzeni yerine değişken bir düzen kullanılabilir.

✓ Öğrencilerin oturduğu yerde fiziksel olarak rahatsız olmaması için oturma yerine arka ve yan destekler konulabilir. Öğrenme ortamında yer alan teknolojik cihazlar öğrenciler açısından en etkili öğrenmeyi sağlayacak konumlarda olmalıdır.

✓ Öğrenme ortamı öğrencilerin bağımsız çalışmalarına imkan sunarken aynı zamanda sosyal etkileşime fırsat verebilecek bir yapıda düzenlenmelidir.

✓ Öğrenme ortamı düzenlenirken davranış sorunu olabilecek öğrencilere dikkat edilmeli, olumlu davranışların ön plana çıkabileceği bir düzen kurulmalıdır.

✓ Öğrenme ortamında eğitimcinin yeri önemlidir. Eğitimci sorun yaşayabilecek öğrencilere yakın bir konumda olurken aynı zamanda diğer öğrencilerle göz temasını kaybetmeyeceği bir noktada durmalıdır (Karasu, 2024).

Kapsayıcı eğitim sürecinin başarıya ulaşması için uyarlanması gereken bir diğer değişken ise materyallerdir. Özellikle özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin etkinliklere katılımını desteklemek için materyallerde çeşitli uyarlamalar yapılmalıdır (Özen & Ergenekon, 2011).

Kapsayıcı eğitim ortamında çevrenin ve materyallerin uyarlanmasının yanında etkinliklerin uyarlanmasına da ihtiyaç duyulmaktadır. Etkinliklerin uyarlanması ile anlatılmak istenen, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için anlamlandırma noktasında zor olabilecek bir becerinin alt basamaklara ayrılması, kolaydan zora veya somuttan-soyuta doğru sıralanmasıdır (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2017).

Fen Eğitimi

Fen eğitimi, içinde yaşadığımız evreni biyolojik ve fiziksel açılarından tanımlama ve anlamlandırmaya çalışan bilim alanıdır. Fen eğitimi sadece bilimsel deneyler veya objektif tutarlı bilgilerle açıklanabilen bir süreç değil aynı zamanda araştırma, düşünme ve sorgulama yoludur (Demirçalı, 2006). Fen eğitimi, bilginin doğasını anlamlandırma ve yeni öğrenilen bilgileri kavrama sürecidir (Çepni vd., 1197). Fen eğitimi, doğadaki doğal olayları inceleyen ve bu gözlemler neticesinde yeni bilgiler ortaya koyabilmedir (Kaptan & Korkmaz, 2001). Fen eğitiminde temel amaçlar şu şekilde sıralanmaktadır:

✓ Öğrencilerin eleştirel bir bakış açısı ile bilimsel düşünme becerisi geliştirmesi,

✓ Teknolojik ilerleme ile günlük yaşam arasındaki bağlantıyı kurma,

✓ Günlük yaşamda karşılaşılan problemleri çözebilme,

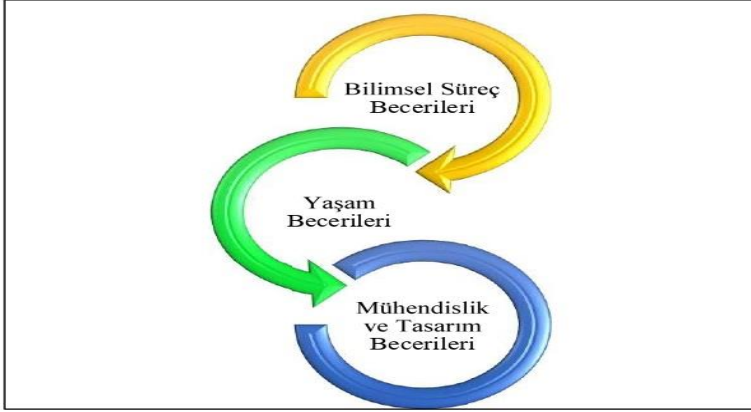
✓ Öğrencilerin gözlem becerileri ile çıkarım ve yorum yapma yeteneklerinin geliştirilmesi ve

✓ Fen okuryazarı olarak yetişmeleri (Hançer vd., 2003).

Günümüz eğitiminde hedef, öğrencilerin mevcut bilgileri doğrudan edinmelerinin yerine bilgi çağının gerekleri doğrultusunda bilgiye ulaşma yollarının onlara kazandırılmasıdır. Fen eğitimi, bilgiye ulaşma yolların kazandırıldığı disiplin alanlarından birisidir (Demir, 2016). Fen eğitiminde bilgiyi ulaşma yollarını keşfeden öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştığı

problemleri edindiği bilgilerle çözen bireyler olarak yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (Çam, 2007).

Fen eğitimine ilişkin yukarıda bahsedilen amaçlar doğrultusunda öğrencilere kazandırılmak istenen becerileri temel alanlar açısından Şekil 2’de sunulmuştur.



Şekil 2. Öğretim programında fen bilimleri dersine özgü becerileri (Ayvacı & Yamaçlı, 2022)

Şekil 2’de görüldüğü üzere, fen eğitiminde öğrenciye kazandırılması beklenen özgün becerileri ‘yaşam becerileri, bilimsel süreç becerileri, mühendislik ve tasarım becerileri’ olarak ortaya koyulmuştur (Ayvacı & Yamaçlı, 2022).

Fen Eğitiminde Kapsayıcılık

Fen eğitiminde temel amaçlara vurgu yapılırken kapsayıcılık bağlamında tüm bireyler ifadesi geçmektedir (Postallı, 2024). Fen eğitimi sürecinde de kapsayıcı eğitim doğrultusunda tüm öğrencilerin ihtiyacına cevap verilmektedir (Öztürk ve Derin, 2022). Kapsayıcı fen eğitiminde öğretmene çok önemli sorumluluklar düşmektedir. Kapsayıcı eğitim başlığında açıklandığı üzere öğrenme sürecinde çevrede, materyallerde ve etkinliklerde yapılacak uyarılama ve düzenlemelerde öğretmenin kritik bir rolü bulunmaktadır.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için kapsayıcı fen eğitimi ortamında bir takım uyarlamalar yapılırsa ve etkin öğretimsel etkinlikler tasarlanırsa bu öğrenciler fen öğretim programında yer alan kazanımlara ait çıktılarını öğrenebilmektedir (Salend, 1998). Kapsayıcı fen eğitiminde öğretmenin rolü ders esnasında değil ders öncesinde başlamaktadır. Öğretmen derse gelirken öğrencilerin bireysel özellikleri ve ihtiyaçları bağlamında çevrenin düzenlenmesi, etkinlik oluşturma, dersi planlama ve etkili yöntem ve stratejileri belirlemem noktalarında hazırlık yapmalıdır (Ayvacı & Yamaçlı, 2022). Öğrenciler arasındaki farklılıkları göz nünde bulundurarak tüm

öğrencilerin öğrenme sürecine dahil edilmesi adına öğretmenler yaparak yaşayarak öğrenme ve teknoloji temelli öğretimi kullanabilirler (Ayvacı & Yamaçlı, 2022).

Fen eğitimi sürecinde öğretmenlerin öğrenciler arasındaki farklılıklara dikkat etmesi, öğrencileri ötekileştirmeden ancak dezavantaj oluşturan durumları gideren bir anlayışta bulunmaları tüm öğrencilerin fen okuryazarı olarak yetişmelerine katkı sunacaktır (MEB, 2013).

Fen eğitimi öğrencilerin içinde yaşadıkları çevreyi ve kendilerini anlamaları ve tanımaları için bilimsel süreç becerilerinin kullanıldığı önemli bir disiplin alanıdır. Ancak fen öğretimi sürecinde bazı öğrenciler için ölçüm araçlarını kavramak, karmaşık görselleri yorumlamak ve matematiksel hesaplamalar yapmak zor olabilmektedir (Spektor-Levy & Yifrach, 2019). Kapsayıcı fen eğitimi sürecinde yaşanan zorluklara; öğretmenlerin bilgi ve beceri eksiklikleri, kapsayıcı eğitime yönelik olumsuz bakış açısı, çevre ve materyal konusundaki eksiklikler, öğrenci-yönetici-aile arasındaki yetersiz işbirliği neden olabilir (Choi & Lee, 2020; Heiligenthaler, 2020; Saka & Çelik, 2022).

Fen eğitiminin vizyonu sadece bilim insanı olmak isteyen ve bunu başarabileceği düşünülen öğrencilere fen eğitimi sunmak değil aynı zamanda günlük hayattaki sorunlarını gidermeye çalışan tüm öğrencilere yaşam becerileri kazandırılmasını da içermektedir (Patton & Bailey, 2014). Bu bağlamda yürütülen kapsayıcı fen eğitiminde sürdürülebilir kalkınmaya destek olunurken bir öğrencinin başka bir öğrenci üzerinde üstünlük kurması ve eşitsizliklerin ortaya çıkmasına engel olunacaktır (Eğitim Reformu Girişimi, 2014).

Kapsayıcı fen eğitimi sürecinde özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin öğrenme sürecine daha aktifi bir şekilde katılabilmesi ve sürecin planları olarak yürütülmesi için her şeyden önce öğretmenler tarafından bireyselleştirilmiş Eğitim Planı (BEP) hazırlanmalıdır. BEP oluşturma sürecinde ilgili tüm paydaşlarla etkili bir iletişim ortamı oluşturulmalı ve öğrenciye kısa ve uzun vadede kazandırılacak hedefler, öğrencinin gelişim özellikleri ve ihtiyaçları doğrultusunda planlanmalıdır. Öğrencinin eğitim süreciyle ilgili olan tüm paydaşlar özellikle aile ve diğer öğretmenler BEP oluşturma sürecine dahil edilmelidir. Bu işbirliği öğrencinin ihtiyaçlarının belirlenerek ihtiyaçlar doğrultusunda bir BEP oluşturulmasına imkan sunacaktır. Bununla birlikte, öğrenme sürecinde kullanılacak yöntem ve teknikler ile etkinliklerin oluşturulması sürecine de destek olacaktır.

Özel eğitime ihtiyacı olan öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun öğretim yöntem ve stratejilerin uygun etkinlikler sırasında özellikle çoklu duyulara hitap edecek bir biçimde kullanılması, bu öğrencilerin fen eğitimi sürecinde başarılı olmasını sağlayacaktır (İlik, 2009). Fen eğitimi sürecinde özellikle öğrenme ortamı ve etkinliklerde yapılacak uyarılma ve düzenlemelerde tüm öğrencilerin karşılıklı etkileşimine fırsat verebilecek akran öğretimi gibi işbirlikçi ve grup öğrenmesine

fırsat sunan yöntemlerin kullanımına önem verilmelidir. Son yıllarda akran öğretimi farklı disiplin alanlarının yanı sıra fen eğitiminde de sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır (Töman & Yarımkaya, 2018; Yarımkaya & Töman, 2024; Yarımkaya vd., 2018). Özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için fen eğitiminde akran öğretiminin yanı sıra kullanılabilir yöntem ve stratejilere ilişkin bilgiler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Özel Eğitime İhtiyacı Olan Öğrenciler İçin Fen Eğitimine Yönelik Stratejiler (Sazak-Pınar, 2014)

| Yönelim | Avantajlar | Dezavantajlar |
|----------------------|---|---|
| Süper Fen | İlgi çekicidir. Daha kapsamlı bilimsel çalışmalar için giriş noktası niteliğindedir. | Çok sayıda birbirinden bağımsız bilgi sunar. Fen öğretiminde kullanılan tek format olmamalı ve başka yaklaşımlarla desteklenmelidir. |
| Gerçekleri Öğrenelim | Öğrencilerin soru oluşturmaları ve inceleme başlatmalarına imkân sağlar. Bilgi arama ihtiyacını en aza indirir | Anlamsız ve gereksiz bilgilerin sunulmasına yol açabilir |
| Teknik Fen | •Öğrencilerin karşılaştıkları şeyleri düzenlemeleri ve sınıflamaları için onlara çerçeve sunar. Sadece parlak öğrencilere yönelik değildir. | Sadece bu şekilde fen öğretilirse öğrencilerde fende soğumaya sebep olabilir. Bazı öğrencilerin kavramsal düzeylerinin üzerinde olabilir. |
| Etkinlik Temelli Fen | Etkinlik/deney yönelimlidir. Öğrencilere fen materyalleri ile çalışabilme deneyimi sunar. Keşif gerektirir. Fen derslerinin herkes tarafından yapılabileceği fikrini savunur. Eğlencelidir. | Sunulması daha zordur ve çok sayıda materyal gerektirir. •Kavram yanılgılarını ortadan kaldırmayabilir. Farklı öğretim davranışları gerektirir. |
| Eklektik Fen | •Daha önce sayılan tüm yönelimlerdeki unsurları birleştirir | •Öğrencilerin programlarında boşluklara yol açabilir |

Tablo 2’de görüldüğü üzere, özel eğitime ihtiyacı olan öğrenciler için fen eğitiminde kullanılabilir; süper fen, gerçekleri öğrenelim, teknik fen, etkinlik temelli fen ve eklektik fen şeklinde öğretim yöntem ve stratejileri bulunmaktadır (Sazak-Pınar, 2014). Sadece genel ders kitapları ve sözlü anlatıma dayalı öğretimler, özel eğitime ihtiyacı öğrenciler için öğrenme ortamında sorunlara yol açacaktır (Mastropieri vd., 2006). Bu bağlamda, özel eğitime ihtiyacı öğrencilerin gelişim özellikleri doğrultusunda oluşturulacak BEP’lerde bu öğrencilerin öğrenme sürecine aktif bir şekilde katılımını kolaylaştıracak yöntem ve stratejiler ile etkinliklere yer verilmesinin önemi vurgulanmaktadır (Anderson & Anderson, 2010; Mastropieri vd., 2006, Watt vd., 2013).

Kaynakça

1. American Association on Intellectual and Developmental Disabilities. (2019). *Definition of intellectual disability*. aaidd.org/intellectual-disability/definition.
2. Anderson, K. M., & Anderson, C. L. (2010). Access to science for all students. *Special Education-Technology Practise*, 12(5), 19-24.
3. Ayvacı, H. Ş., & Yamaçlı, S. (2022). Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 203-220.
4. Choi, S., & Lee, S. W. (2020). Enhancing teacher self-efficacy in multicultural classrooms and school climate: The role of professional development in multicultural education in the United States and South Korea. *AERA Open*, 6, 1-17.
5. Çam, M. (2007). *Fen bilimleri derslerinde (Fizik, Kimya, Biyoloji) öğrencilerin derse motive olamama nedenlerinin belirlenmesi*. Yüksek lisans tezi. Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
6. Çepni, S., Ayas, A., Derek, J., & Turgut, M. F. (1997). *Öğretmen eğitimi dizisi*. Ankara: YÖK Dünya Bankası Milli Eğitimi Geliştirme Projesi Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi.
7. Demir, E. (2016). *Fen laboratuvarlarının fiziki şartlarının ve fen bilimleri öğretmenlerinin laboratuvar güvenliği konusundaki bilgi düzeylerinin araştırılması*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
8. Demirçalı, S. (2006). *Üniversite öğrencilerinin kuvvet ve hareket kavramlarını algulamaları üzerine bir çalışma*. Yüksek lisans tezi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
9. Demirel-Kaya, E. (2019). *Millî Eğitim Bakanlığının temel eğitim kademesindeki dezavantajlı öğrencilere yönelik kapsayıcı eğitim politika ve uygulamaları*. Yüksek lisans tezi. Gazi Üniversitesi, Ankara.
10. Eğitim Reformu Girişimi (2014). *Eğitim izleme raporu 2013*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi.
11. Eğitim Reformu Girişimi (2016). Engeli olan çocukların Türkiye’de eğitime erişimi: Durum analizi ve öneriler. http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Engeli-Olan-%C3%87ocuklar%C4%B1n-T%C3%BCrkiyede-E%C4%9Fitime-Eri%C5%9Fimi.pdf
12. Hançer, A. H., Şensoy, Ö.i & Yıldırım, H. İ. (2003). İlköğretimde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* 13(1), 82-88.
13. Heilgenhaler, S. (2020). *Supports and barriers to universal design for learning implementation: elementary teachers’ perceptions of support required from school principals*. ProQuest Dissertations & Theses Global

- (2414014692). <https://www.proquest.com/dissertations-theses/supports-barriers-universal-design-learning/docview/2414014692/se-2>
14. İlik, Ş. Ş. (2009). *Hafif düzeyde öğrenme güçlüğüne sahip öğrencilerde doğrudan öğretim yönteminin fen ve teknoloji dersine ilişkin kavramların öğretiminde etkililiğinin değerlendirilmesi*. Yüksek lisans tezi. Selçuk Üniversitesi, Konya.
 15. Kaptan F., & Korkmaz, H. (2001). Yapısalcılık (Constructivism) kuramı ve fen eğitimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 265, 22-27.
 16. Karasu, N. (2024). Kapsayıcı eğitim. E. L. İlhan., E. Yarımkaaya., & O. K. Esentürk (Ed). *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor* içinde (ss. 52-68). Ankara: Pegem Akademi.
 17. Mastropieri M.A., Scruggs T.E., Norland J.J., Berkeley S., McDuffie K., Tornquist E.H. & Connors N. (2006) Differentiated curriculum enhancement in inclusive middle school science: effects on classroom and high-stakes tests. *The Journal of Special Education*, 40, 130-137.
 18. Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *İlköğretim kurumları ilkokullar ve ortaokullar fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/ogretimprogramlari/icerik/72>
 19. Milli Eğitim Bakanlığı (2015). *Çocuk gelişimi, Zihinsel engelliler*. [http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Zihinsel](http://www.megep.meb.gov.tr/mte_program_modul/moduller_pdf/Zihinsel%20Engelliler.pdf)
 20. Odom, S. L., Buysse, V., & Soukakou, E. (2011). Inclusion for young children with disabilities: A quarter century of research perspectives. *Journal of Early Intervention*, 33, 344-356.
 21. Özen, A., & Ergenekon, Y. (2011). Özel eğitimde etkinlik temelli öğretim uygulamaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(1), 351-362.
 22. Öztürk, M., & Derin, S. (2022). Öğrenmede evrensel tasarım: Kapsayıcı eğitimi sağlamada kuramsal ve uygulamalı bir çerçeve. S. Başaran (Ed.), *Kapsayıcı eğitim* (s. 1-36). Ankara: Pegem Akademi.
 23. Patton, J. R., & Bailey, J. W. (2014). Fen (E. Sazak-Pınar, Çev.). Ş. Yücesoy-Özkan, (Ed.) *Özel gereksinimi olan öğrenciler için öğretim stratejileri* içinde. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
 24. Postallı, E. (2024). Fen bilgisi öğretmenlerinin kapsayıcı eğitime yönelik düşünceleri. Yüksek lisans tezi. Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
 25. Salend, S. (1990). Using activities-based approach to teach science to students with disabilities. *Intervention and School Clinic*, 34(2), 67-72.
 26. Sazak-Pınar, E. (2014). Özel gereksinimli öğrenciler için öğretim stratejileri. (O. Çakırcıoğlu, D. Erbaş, Ş. Yücesoy-Özkan, Ş. Demir, N. Öncül, M. Ç. Ökçün Akçamuş, A. Çolak, Z. B. Kudret, E. Sazak-Pınar, M. Sönmez, G. Bozkuş-Genç, Çev.) Ş. Yücesoy Özkan (Ed.), *Özel gereksinimli öğrenciler için öğretim stratejileri* içinde (s. 67-116). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

27. Spektor Levy, O., ve Yifrach, M. (2019). If science teachers are positively inclined toward inclusive education, why is it so difficult? *Research in Science Education*, 49, 737-766.
28. Tekin-İftar, E., & Kırcaali-İftar, G. (2017). *Özel eğitimde yanlızsız öğretim yöntemleri*. Ankara: Vize Yayıncılık.
29. Töman, U., & Yarımkaaya, D. (2018). 7. sınıf ışık konusunun öğretiminde akran öğretimi tekniği kullanımının öğrencilerin başarı düzeyleri üzerindeki etkisi. *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(1), 499-514.
30. UNESCO (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_E.PDF
31. UNESCO (2009). *Policy guidelines on inclusion in education*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849e.pdf>
32. UNICEF (2014). *Collecting data on child disability: Companion technical booklet*. https://data.unicef.org/wp-content/uploads/2017/04/IE_Webinar_Booklet_4.pdf
33. Watt, S. J., Therrien, W. J., Kalderberg, E., & Taylor, J. (2013). Promoting inclusive practices in inquiry-based science classrooms. *Teaching Exceptional Children*, 45(4), 40-48.
34. İlhan, E. L., & Yarımkaaya, E. (2024). Zihinsel yetersizliği olan bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor. E. L. İlhan., E. Yarımkaaya., & O. K. Esentürk (Ed). *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor* içinde (ss. 256-292). Ankara: Pegem Akademi.
35. Yarımkaaya, E., Esentürk. O. K., & İlhan, E. L. (2024). Beden eğitimi ve sporda kapsayıcı eğitim ve bireyselleştirilmiş eğitim programı. E. L. İlhan., E. Yarımkaaya., & O. K. Esentürk (Ed). *Özel gereksinimli bireyler için uyarlanmış beden eğitimi ve spor* içinde (ss. 70-86). Ankara: Pegem Akademi.
36. Yarımkaaya, D., Ünsal, Y., & Töman, U. (2018). Kuvvet ve hareket konusunun öğretiminde akran öğretimi tekniği kullanımının 9. sınıf öğrencilerinin fizik dersine yönelik tutumları üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 16-32.
37. Yarımkaaya, D., & Töman, U. (2024). Teoriden uygulamaya akran öğretimi. E. L. İlhan. (Ed). *Farklı boyutlarıyla öğretmenlik* içinde (ss. 89-106). Ankara: Akademik Yayıncılık.

5. Bölüm

ALMANYA'YA TÜRK GÖÇÜNÜN GERİDE KALANLAR ÜZERİNDEKİ ETKİLERİ: *SİK DİŞİNİ*

Eda GÜVEN¹
İrem KAYA²

¹ Necmettin Erbakan Üniversitesi, edaguven693@gmail.com, ORCID: 0009-0001-0280-8295

² Necmettin Erbakan Üniversitesi, iremkaya202042@gmail.com, ORCID: 0009-0002-8275-2806

GİRİŞ

Göç olgusu, tarih boyunca siyasi, ekonomik ve toplumsal nedenlerle bireylerin ve toplulukların yaşamlarında önemli değişimlere yol açmıştır. Türkiye tarihinde önemli bir yere sahip olan Almanya'ya işçi göçü, 1961 yılında Türkiye ile Almanya arasında imzalanan İşgücü Anlaşması ile başlamıştır. II. Dünya Savaşı sonrası yeniden yapılanma sürecindeki Almanya'nın işgücü ihtiyacı ve Türkiye'nin artan işsizlik oranları, bu göç hareketinin temel nedenleridir. 1961'den 1973 petrol krizine kadar geçen sürede, Almanya'ya yüzbinlerce Türk işçi göç etmiştir. Başlangıçta geçici olarak planlanan bu göç, zamanla kalıcı hale gelmiştir (Habertürk, 2023). Dışişleri Bakanlığı (2024) verilerine göre, “Yurt dışında yaşayan 6,5 milyonu aşkın vatandaşımızın yaklaşık 5,5 milyonu Batı Avrupa ülkelerine yerleşmiş bulunmaktadır.” DESTATIS'in 2023 yılı verilerine göre, Almanya'da 1 milyon 347 bin Türk vatandaşı yaşamaktadır. Bu nüfusun 816 bini erkek, 732 bini ise kadındır. Alman pasaportuna sahip Türkiye kökenli kişi sayısı da yaklaşık 1 milyon 558 bin olarak kaydedilmiştir (Gücin, 2024). Böylece, günümüzde Almanya'da yaklaşık 3 milyon Türkiye kökenli kişinin yaşadığı görülmektedir.

Göç, sadece ekonomik bir hareketlilik değil, aynı zamanda kültürel ve toplumsal değişimleri de beraberinde getirmiştir. Türk işçilerin Almanya'da yerleşik hayata geçmesi, iki ülke arasında kültürel etkileşimin artmasına, ancak aynı zamanda toplumsal ve bireysel düzeyde çeşitli sorunlara yol açmıştır. Hem gidenler hem de geride kalanlar için yeni bir yaşam deneyimi başlamıştır.

Almanya'ya Türk göçü hakkında eser veren yazarlardan biri de Gülten Dayıoğlu'dur. Türk çocuk ve gençlik edebiyatının önde gelen isimlerinden Gülten Dayıoğlu, 1935 yılında, Kütahya'nın Emet ilçesinde dünyaya geldi. Hukuk Fakültesi'ni bitirmesine rağmen, öğretmenlik mesleğini seçerek on beş yıl boyunca ilköğretmeni olarak çalıştı. 1977 yılında öğretmenlikten ayrılarak tüm enerjisini yazarlığa adanmıştı. Edebiyata ilk adımını 1963'te yayımlanan *Bahçivanın Oğlu* adlı eseriyle attı. 1971'de yayımladığı ilk romanı *Fadiş*, geniş bir okur kitlesine ulaştı ve büyük beğeni kazandı. Gülten Dayıoğlu'nun eserlerinde genellikle çocuk ve gençlik sorunları, toplumsal konular ve bireylerin iç dünyaları işlenir. 75'in üzerinde kitabı bulunan yazarın birçok eseri yabancı dillere çevrilmiştir. Almancaya çevrilen *Dünya Çocukların Olsa* adlı romanı, 1984 yılında Alman Yayıncılar Birliği tarafından dünya genelinde gençliğe umut veren üç yüz kitap arasında gösterilmiştir Edebî kariyeri boyunca birçok ödül alan Dayıoğlu, ilk ödülü olan Cumhuriyet Gazetesi Yunus Nadi Öykü Ödülü'nün yanı sıra, Başbakanlık ve TRT gibi kurumlardan da takdir görmüştür. 2006 yılında kurduğu Gülten Dayıoğlu Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Vakfı ile genç yazarların desteklenmesi ve edebiyatın gelişimine katkı sağlamıştır.

Gülten Dayıoğlu'nun *Geride Kalanlar* adlı öykü kitabı, Almanya'ya göç etmiş Türklerin geride bıraktığı aile fertlerinin sorunlarını anlatmaktadır. 1975 yılında yayımlanmıştır. Kitabın bütünü, 1983 yılında İsveç'te basılmıştır. İçerisindeki bazı öyküler tek tek yayımlanmış ve farklı dillere tercüme edilmiştir. Kitapta bulunan *Sık Dışını* isimli öykü ise, 1981 yılında Berlin'de Türkçe-Almanca kitap serisinde yer almıştır (Gölbaşı, 2010).

Sık Dışını öyküsünde Ramazan, yirmi beş yaşında, üç çocuk babası, Dilo gelinin eşi, Yağcı Hasan'ın oğludur. Ramazan, öykünün ana karakteridir. Ramazan babasından çok korkan bir karakterdir. Ramazan, babası Yağcı Hacı'nın Hicaz'a gittiği vakit, Almanya'ya babasından habersiz bir şekilde gider. Karısı Dilo ve çocukları baba ocağında kalır. Ramazan'ın iki kız bir erkek evladı vardır. Ramazan gideli seneler olmuştur. Babası ve Dilo gelin defalarca Ramazan'ın Almanya'dan dönmesini istediye de Ramazan dönmemiş ve bunun üzerine Yağcı Hacı oğluna hakkını helal etmemiştir. Babası, Ramazan'ın gelip yağ değirmeninin başına geçmesini ve geleneği devam ettirmesini ister. Ramazan, babasına "Senin için yağ makinesi alacağım, kendime de bir iki sene daha çalışıp kamyon alacak ve geri döneceğim." dediye de babası bunu istemez. Bu sırada gelin Dilo evde eziyetler görmekte, Ramazan'ın Almanya'ya gitmesinden suçlu bulunmaktadır. Evde kayınbabası ve kaynanasından gelen dayaklara artık dayanamaz ve Ramazan'a mektup yazar. Mektupta "Beni ve çocuklarımızı yanına al." der. Yağcı Hacı bu mektubu görür ve gelinine eziyete tekrar başlar. Oğluna mektup yazar. Gelini ve torunlarını yollamayacağını, çocukların dinsiz büyümeyeceğini, Türk gelenek ve kültüründe büyüyeceklerini söyler. Ramazan bu duruma çok üzülse de Almanya'daki arkadaşı Bursalı Sadi'nin de babası gibi konuşması nedeniyle, karısını ve çocuklarını yanına almamaya karar verir ve bunu bir mektup yazarak ailesine bildirir. Bu mektubu gören Yağcı Hacı sevincinden dört köşe olur, Dilo ise üzüntüden kahrolur ancak elden bir şey gelmez, içini çekerek ahıra gider.

Türkiye'den Almanya'ya gerçekleşen göç olgusu, özellikle 1960'lardan itibaren hem sosyolojik hem de edebî bağlamda incelenmiştir. Bu göç süreci, bireylerin ve toplumun deneyimlerini, kimlik arayışlarını, kültürel çatışmalarını ve uyum süreçlerini yansıtan birçok edebî esere ilham kaynağı olmuştur. Literatüre bakıldığında Türk edebiyatında ve çocuk edebiyatında Almanya'ya Türk göçünün yansımalarını ele alan akademik çalışmalar görülmektedir.

Bekir Yıldız'ın *Türkler Almanya'da* adlı romanı, Türk işçilerinin Almanya'daki yaşamlarını ve karşılaştıkları zorlukları anlatan bir eserdir. Dündar (2022a), bu romanı odaklanma yöntemiyle analiz ederek, yazarın göçmenlerin deneyimlerini nasıl aktardığını ve bu deneyimlerin edebî anlatıya nasıl yansıdığını ortaya koymuştur. Fakir Baykurt, eserlerinde göçmenlerin yaşadıkları

sosyal ve kültürel sorunları ele almıştır. Suvağcı (2019), Baykurt'un Almanya'yı anlatan hikâyelerinde eğitim sorununu inceleyerek, göçmen ailelerin ve çocuklarının eğitim alanında karşılaştıkları zorlukları ve bu sorunların hikâyelere nasıl yansıdığını analiz etmiştir. Benzer şekilde, Dervişoğlu (2016) da Baykurt'un öykülerinde Türk göçmen çocuklarının deneyimlerine odaklanarak, onların uyum süreçlerini ve karşılaştıkları kültürel çatışmaları değerlendirmiştir. Atik (2015) çalışmasında, gurbetçi yazarların edebiyata katkılarını ve eserlerinde işledikleri temaları incelemiştir. Ayrıca, Avrupa Türk Edebiyatı'nın önemli temsilcilerinden Emine Sevgi Özdamar'ın eserleri de göç temasını derinlemesine işlemektedir. Ekiz (2007), Özdamar'ın eserlerini inceleyerek, yazarın edebiyatta kimlik, aidiyet ve kültürel çatışma temalarını nasıl ele aldığını tartışmıştır.

Türk çocuk edebiyatı da göç temasını genç okurlara aktarmada önemli bir rol oynamaktadır. Kaval (2000), Türk çocuk edebiyatında Almanya imgesini inceleyerek, çocuk edebiyatında göç olgusunun nasıl yansıtıldığını ve Almanya'nın çocuklara nasıl tanıtıldığını ortaya koymuştur. Gölbaşı (2010) ise Türk edebiyatında dış göç temasını ve özellikle Gülten Dayıoğlu'nun eserlerindeki yansımalarını ele almıştır. Temur ve Ertem (2019), çocuk edebiyatında göç ve göçmenlik temasını genel hatlarıyla inceleyerek, bu temanın çocukların dünyasında nasıl algılandığını ve edebiyatta nasıl işlendiğini analiz etmişlerdir. Gülten Dayıoğlu'nun *Yurdumu Özledim* adlı romanı, ailesiyle Almanya'ya göç eden bir çocuğun gözünden göç deneyimini anlatmaktadır. Kolaç (2008), bu romanı inceleyerek, dış göç sorununun çocuk boyutunu ve çocuk karakterin yaşadığı kültürel ve duygusal çatışmaları ortaya koymuştur. Akyüz (2022) ise aynı eserden hareketle, Avrupalı Türklerin eğitim, dil ve kültür alanında karşılaştıkları sorunları ele almış, göçmen çocukların iki kültür arasında yaşadıkları uyum sürecini ve karşılaştıkları zorlukları değerlendirmiştir. Dünder (2022b), Gülten Dayıoğlu'nun *Geriyeye Dönenler* hikâye kitabında yer alan *Gözaltında Yaşamak* hikâyesini inceleyerek, göçmen bir kız çocuğunun kendi ülkesinde yaşadığı uyum sorunlarını ele almıştır. Dünder (2021), Dayıoğlu'nun aynı kitabında yer alan *Küpelili Ertürk ve Sünnetsiz mi Sünnetsiz mi?* hikâyelerini inceleyerek, göçmen çocukların kimlik oluşumu ve sosyal uyum süreçlerini değerlendirmiştir. Dünder (2022c), genç yetişkin edebiyatı bağlamında *Attım Kapağı Yurtdışına* adlı romanı analiz etmiştir. Bu çalışma, yurtdışına göç temasının genç okuyuculara nasıl aktarıldığını ve bu temanın edebî açıdan nasıl işlendiğini ortaya koymaktadır. Son olarak, Dünder (2024), *Kemal ile Burak – Cennet Ülkesine Yolculuk* adlı çocuk romanını imgebilimsel bir yaklaşımla incelemiştir.

Yukarıda belirtilen çalışmalar, Türkiye'den Almanya'ya ve yurtdışına göç temasının Türk edebiyatında ve çocuk edebiyatında geniş bir yelpazede ele

alındığını göstermektedir. Çalışmalar, göçmenlerin yaşadıkları sosyal, kültürel ve duygusal zorlukları, kimlik arayışlarını ve uyum süreçlerini farklı perspektiflerden sunmaktadırlar.

Bu makalede, Gülten Dayıoğlu'nun *Geride Kalanlar* kitabındaki *Sık Dışını* öyküsü üzerinden, Türkiye'den Almanya'ya işçi göçünün geride bıraktığı aile fertlerinin yaşadığı zorluklar ve Almanya hakkındaki toplumsal önyargılar incelenecektir. Öyküdeki karakterlerin deneyimleri ve yaşadıkları çatışmalar üzerinden, göçün toplumsal ve bireysel etkileri analiz edilecektir.

YÖNTEM

Bu bölümde çalışmanın yöntemi ile ilgili bilgilere yer verilecektir.

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, nitel araştırma desenine uygun olarak tasarlanmış olup, çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Çalışmada, Gülten Dayıoğlu'nun *Geride Kalanlar* kitabındaki *Sık Dışını* öyküsü analiz edilmiştir. Doküman incelemesi yöntemi, mevcut yazılı materyallerin sistematik bir şekilde incelenmesini ve yorumlanmasını sağlar. Bu yöntemle, öyküde yer alan temalar, karakterler, çatışmalar ve toplumsal mesajlar incelenerek göçün etkileri üzerine çıkarımlarda bulunulmuştur.

Çalışma Materyali

Araştırmanın çalışma materyalini, Gülten Dayıoğlu'nun *Geride Kalanlar* adlı öykü kitabında yer alan *Sık Dışını* öyküsü oluşturmaktadır. *Geride Kalanlar*, Türkiye'den Almanya'ya göç sürecinde Türk toplumunun yaşadığı sosyal ve bireysel sorunları ele alan on iki öyküden oluşmaktadır. *Sık Dışını* öyküsü, göçün geride bıraktığı aile fertlerinin yaşadığı zorlukları ve toplumsal önyargıları anlatmaktadır. Öykü, göç olgusunun aile yapısına etkilerini ve kültürel çatışmaları işlemektedir.

Verilerin Toplanması

Araştırmada veriler, Gülten Dayıoğlu'nun *Sık Dışını* öyküsünün detaylı okunması ve incelenmesi yoluyla toplanmıştır. Öyküde yer alan temalar, karakterlerin davranışları ve diyalogları analiz edilmiştir.

Verilerin Analizi

Toplanan veriler, nitel veri analiz teknikleri kullanılarak doküman incelemesi yöntemine göre analiz edilmiştir. İlk olarak, öyküde öne çıkan ana temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Bu temalar arasında göçün aile yapısına etkisi, nesiller

arası çatışma, kültürel önyargılar, toplumsal baskı, dinî değerlerin korunması, geride kalanların yaşadığı zorluklar ve kadının toplumsal konumu yer almaktadır. Elde edilen temalar, öyküden alıntılar ve örneklerle desteklenerek yorumlanmıştır. Analiz sürecinde, öyküdeki karakterlerin deneyimleri ve duyguları üzerinden göçün bireysel ve toplumsal etkileri incelenmiştir.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, Gülten Dayıoğlu'nun *Geride Kalanlar* kitabındaki *Sık Dışını* öyküsünü inceleyerek, Türkiye'den Almanya'ya işçi göçünün geride bıraktığı aile fertlerinin yaşadığı zorlukları ve Almanya hakkındaki toplumsal önyargıları analiz etmektir. Çalışma, öyküdeki karakterlerin deneyimleri ve yaşadıkları çatışmalar üzerinden göçün toplumsal ve bireysel etkilerini ortaya koymayı hedeflemektedir.

Araştırmanın Önemi

Türkiye'den Almanya'ya göç olgusu, uzun yıllardır hem sosyolojik hem de edebî bağlamda önemli bir araştırma konusudur. Bu araştırma, göçün sadece göç eden bireyler üzerindeki etkilerini değil, aynı zamanda geride kalan aile fertlerinin yaşadığı zorlukları ve toplumsal baskıları ele almaktadır. *Sık Dışını* öyküsü üzerinden yapılan bu inceleme, göçün aile yapısına, nesiller arası ilişkilere ve kültürel değerlerin korunmasına olan etkilerini analiz etmektedir. Bu çalışma, edebiyatın toplumsal sorunları yansıtmaya ve eleştirme gücünü vurgulayarak, edebiyat-sosyoloji ilişkisine dair yeni bakış açıları sunmaktadır.

BULGULAR

Gülten Dayıoğlu'nun *Geride Kalanlar* kitabında yer alan *Sık Dışını* öyküsü, Türkiye'den Almanya'ya göç eden bir işçinin geride bıraktığı ailesinin yaşadığı zorlukları ve toplumsal önyargıları anlatmaktadır. Öykü, Ramazan adlı genç bir adamın, ailesinin bilgisi olmadan Almanya'ya gitmesi ve geride kalan eşi Dilo ile çocuklarının yaşadığı baskı ve sıkıntıları konu almaktadır.

1. Göçün Aile Yapısına Etkisi ve Nesiller Arası Çatışma

Gülten Dayıoğlu'nun *Sık Dışını* öyküsü, Türkiye'den Almanya'ya gerçekleşen göçün, geleneksel aile yapısı üzerindeki yıkıcı etkilerini ve nesiller arası çatışmayı ifade etmektedir. Ramazan'ın ailesine haber vermeden Almanya'ya gitmesi, ailesinde derin yaralar açar. Geleneksel Türk ailesinde, baba figürü ailenin temel direği ve geçimini sağlayan kişi olarak merkezi bir öneme sahiptir. Ramazan'ın yokluğu, bu rolün boş kalmasına ve aile içi dengenin bozulmasına neden olur. Bu durum, eşi Dilo'nun hem anne hem de baba rolünü üstlenmeye

çalışmasına neden olurken, ailenin diğer üyeleri tarafından baskı ve suçlamalara maruz kalmasına yol açar.

Ramazan'ın babası Yağcı Hacı, oğlunun ailevi ve mesleki sorumluluklarını terk etmesinden dolayı derin bir hayal kırıklığı içindedir. Onun beklentisi, oğlunun kendi izinden giderek yağcılık mesleğini sürdürmesi ve aile geleneğini devam ettirmesidir. Ancak Ramazan'ın Almanya'ya göç etmesi, baba-oğul arasındaki nesiller arası uçurumu ve değerler çatışmasını gün yüzüne çıkarır. Yağcı Hacı, oğlunun modern dünyanın cazibesine kapılıp gelenekleri hiçe saymasına öfkeli. Bu öfke, sadece bireysel bir hayal kırıklığı değil, aynı zamanda geleneksel değerlerin modernleşme ve ekonomik ihtiyaçlar karşısında nasıl erozyona uğradığının bir göstergesidir.

Ayrıca, Ramazan'ın ailesine haber vermeden göç etmesi, sorumsuzluk ve bencillik olarak algılanır. Bu hareket, Ramazan'ın kendi kişisel özgürlük ve hedeflerini, ailesinin ve özellikle babasının beklentilerinin önüne koyduğunu gösterir. Bu durum, bireysel isteklerle ailevi ve toplumsal sorumluluklar arasındaki çatışmayı yansıtır. Ramazan'ın modern dünyaya adapte olma çabası ve ekonomik refah arayışı, geleneksel aile yapısında kabul görmez ve bu da nesiller arası uçurumu derinleştirir.

Sonuç olarak, Gülten Dayıoğlu'nun *Sık Dışını* öyküsü, göç olgusunun geleneksel aile yapısı ve nesiller arası ilişkiler üzerindeki yıkıcı etkilerini anlatmaktadır. Ramazan'ın ailesini ve sorumluluklarını geride bırakıp Almanya'ya gitmesi, bireysel özgürlük ve modernleşme arayışının, geleneksel değerler ve ailevi beklentilerle nasıl çatıştığını göstermektedir. Bu durum, sadece bir ailenin değil, toplumsal yapının da değişim ve dönüşüm sürecinde yaşadığı sancuları yansıtmaktadır. Dayıoğlu, karakterleri aracılığıyla, ekonomik refah peşinde koşmanın aile içi dengeleri nasıl bozabileceğini ve nesiller arası uçurumu derinleştirebileceğini vurgulayarak, okuyucuya göçün bireysel ve toplumsal boyutlarını sorgulatmaktadır.

2. Kültürel Önyargılar, Toplumsal Baskı ve Dinî Değerlerin Korunması

Öyküde Almanya ve genel olarak Batı toplumları hakkındaki önyargılar işlenmiştir. Yağcı Hacı ve köy halkı, Almanya'yı ahlaki çöküntünün yaşandığı, dini ve kültürel değerlerin yok sayıldığı bir yer olarak tasvir ederler. Bu algı, göç edenlerin ve onların ailelerinin toplumda dışlanmasına ve ötekileştirilmesine yol açar. Yabancı kültürlerle karşı duyulan korku ve bilgisizlik, önyargıların ve yanlış inanışların yayılmasına neden olur.

...çocuklara göstermek istediğin dünyayı ben biliyorum. Kazığı kopmuş bir dünya var orada. Silaya gelenleri can kulağı ile dinliyorum. Gazeteleri okuyorum. Oralarda açık saçık zina, işret, yalan dolan almış yürümüş.

Bunları mı göstereceksin çocuklara? Onlara domuz eti yedirip dinden imandan mı edeceksin? (Dayıoğlu, 2012, s. 45)

Bu alıntı, Yağcı Hacı'nın Almanya'ya ve genel olarak Batı'ya karşı duyduğu derin güvensizliği ve korkuyu gösterir. Onun gözünde Almanya, ahlaki değerlerin kaybolduğu, dini inançların zayıfladığı ve insanların doğru yoldan saptığı bir yerdir. Torunlarının bu ortamda yetişmesini istememesi, kültürel ve dini kimliğin korunması konusunda duyduğu endişelerden kaynaklanır. Domuz eti, alkol tüketimi ve ahlaksızlık gibi somut örnekler üzerinden, yabancı kültürlerin tehlikeleri vurgulanır.

Toplumsal baskı ve dedikodu mekanizması, öyküde önemli bir rol oynar. Köy halkının göç edenler ve onların aileleri hakkındaki olumsuz düşünceleri, bireyler üzerindeki sosyal baskıyı artırır. Dedikodular, insanların davranışlarını ve kararlarını etkiler. Özellikle kadınlar, bu tür önyargılara karşı daha savunmasızdır. Almanya'ya giden kadınların ahlaki değerlerini kaybedecekleri ve toplum tarafından dışlanacakları inancı hâkimdir.

Bir düşünsene! Alamana giden kız bir daha köye yâr olur mu? Kızları oraya yollamak tümünden yitirmek demektir. Diri diri mezara gömerim daha iyi. Alamana giden kocalı karılara bile iyi gözle bakmıyorlar bizim köyde. 'Saçını başını açıp domuz eti yemiştir. Şarap içip yoldan çıkmıştır,' diye atıp tutuyorlar kahve köşelerinde. (Dayıoğlu, 2012, s. 45)

Bu ifadeler, toplumun kadınlar üzerindeki baskısını ve onları kontrol altında tutma çabasını gösterir. Göç, ahlaki çöküşün ve kültürel yozlaşmanın kaynağı olarak kabul edilir. Bu tutum, kadınların toplum içinde hareket alanını daraltır ve onları geleneksel rollere mahkûm eder.

Dinî değerlerin korunması endişesi, öyküde vurgulanır. Ramazan'ın Almanya'daki arkadaşı Sadi, çocuklarının Alman kültürünü benimsemesinden korkmaktadır. Çocuklarının Noel kutlamak istemesi, bu korkunun somut bir biçimde ortaya çıkmasına neden olur.

...Noel geliyor! Arkadaşlarım evlerinde çam ağacı süsleyecekler. Bana da ağaç alın onlar gibi yapmak istiyorum. Belki gece Noel baba gelir. Yatağımın başucuna armağanlar bırakır, dedi." (Dayıoğlu, 2012, s. 51-52)

Bu durum, çocuklar için kültürel etkileşimin doğal bir sonucu olsa da, aile büyükleri tarafından tehdit olarak algılanır. Yeni neslin farklı kültürlerle ilgi duyması ve benimsemesi, geleneksel değerlerin ve dini inançların tehlikede olduğu hissini doğurur.

Sonuç olarak bu bölümde, öyküde kültürel önyargıların, toplumsal baskıların ve dinî değerlerin korunması endişesinin bireyler ve aileler üzerindeki etkileri ortaya konmuştur. Almanya ve Batı toplumlarına karşı duyulan güvensizlik ve korku, göç edenlerin ve ailelerinin toplum içinde dışlanmasına ve

ötekileştirilmesine neden olmaktadır. Özellikle kadınlar, dedikodu ve toplumsal baskı mekanizmalarının en büyük hedefi olarak, geleneksel rollerle sınırlı bir yaşama mahkûm edilmektedir. Dinî ve kültürel kimliğin korunması çabasıyla, yeni neslin farklı kültürlere ilgi duyması tehdit olarak algılanmakta ve bu da kültürel etkileşimin doğal sürecini engellemektedir. Öykü, bu dinamikler aracılığıyla, toplumun değişime karşı direncini ve bireylerin bu baskılar altında yaşadıkları iç çatışmaları işlemektedir.

3. Geride Kalanların Yaşadığı Zorluklar ve Kadının Toplumsal Konumu

Öykü, geride kalanların, özellikle kadınların yaşadığı zorlukları ve maruz kaldıkları baskıları ele alır. Dilo, kocasının yokluğunda hem fiziksel hem de psikolojik şiddete maruz kalır. Kayınpederi ve kayınvalidesi tarafından sürekli suçlanır, hor görülür ve baskı altına alınır. Yaşadığı sıkıntılar, toplumda kadının ikinci plana itildiğini ve ataerkil düzenin baskıcı yapısını gösterir. Gelin Dilo'nun şu şikayetleri buna örnektir:

Babamla birlik olup oğlunuza suç ortaklığı ettim diye aylarca başımın etini yediniz. Evlatlarımın başına yemin ettim inanmadınız. Oğlunuzun Alaman'a gideceğinden haberim yoktu. Gerçekten suçsuzdum. Öyleyken kaç kez dövdü babam. İki yıldır etmediğinizi komadınız. Kahır çeke çeke bit düşmüş tavuğa döndüm. Tatlı canımdan bezdim. Allah'tan korkmasam varıp kendimi kör kuyulara atacağım. Yeterin gayrı! Koyverin yakamı! (Dayıoğlu, 2012, s. 43)

Bu ifadeler, Dilo'nun maruz kaldığı zulmün ve çaresizliğin açık bir ifadesidir. Kocasının gidişinden haberi olmamasına rağmen suçlanması ve sürekli baskı altında tutulması, onun psikolojik sağlığını etkiler. Yaşadığı şiddet ve baskı, aile içinde kadının nasıl değersizleştirildiğini ve sömürülmeye açık hale getirildiğini gösterir. Dilo'nun intiharı düşünmesi, yaşadığı umutsuzluğun ve çıkişsızlığın bir sonucudur.

Kadının toplumsal konumu, öyküde ataerkil değerler ve gelenekler üzerinden eleştirilir. Kadınlar, aile içinde ve toplumda söz hakkı olmayan, erkeklere bağımlı bireyler olarak görülür. Dilo'nun yaşamı üzerindeki kontrol tamamen kayınpederinin elindedir. Onun istekleri ve ihtiyaçları göz ardı edilir, duyguları önemsenmez. Yağcı Hacı, Ramazan'a yazdığı mektubunda şu cümlelere yer verir:

Sana son bir sözüüm var: Karın olacak dirgen bacaklı Dilo'yu da kıymetinden değil inadımdan yollamıyorum yanına. Elleme hincından kudursun. Kocasızlıktan kızgın kediler gibi böğürüşün dursun. (Dayıoğlu, 2012, s. 46)

Yağcı Hacı'nın bu cümleleri, Dilo'nun önemsenmediğini göstermektedir. Kadının aile içindeki değeri, erkeğin iradesine ve keyfine bağlıdır. Bu durum,

toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ve ataerkil sistemin kadınlar üzerindeki baskısını somutlaştırır.

Ayrıca, kız çocuklarının erken yaşta evlendirilmesi ve eğitim haklarının ellerinden alınması, öyküde cinsiyet eşitsizliğinin bir başka boyutudur. Yağcı Hacı'nın kız torunlarını on beşine gelir gelmez evlendirmeyi planlaması, onların bireysel istek ve ihtiyaçlarının hiçe sayıldığını gösterir. Erkek torun ise aile mirasını ve mesleğini sürdürecektir kişi olarak öne çıkarılır. Yağcı Hacı, oğlu Ramazan'a yazdığı mektupta şu cümleleri yazar:

Ben sağ oldukça onlar buradan bir yere gidemezler. Kızları on beşine varır varmaz kocaya vereceğim. Hıdır Oğlan yağcı soyumuzu sürdürecektir. Malımı masadımı, tarlamı tokadımı, onun üstüne yapacağım, ettiğin uygunsuz işlerin tümünü anlatıp senden soğutacağım oğlunu. Baba dedirtmeyeceğim sana. (Dayıoğlu, 2012, s. 46)

Sonuç olarak, öyküde Dilo'nun yaşadıkları üzerinden ataerkil düzenin kadınlar üzerindeki baskıcı ve ayrımcı yapısı anlatılmaktadır. Kadının aile ve toplum içindeki değeri, erkeğin iradesine ve keyfine bağlıdır; bu da kadınların duygusal, fiziksel ve psikolojik şiddete maruz kalmasına yol açar. Dilo'nun yaşadığı zulüm ve çaresizlik, sadece bireysel bir trajedi değil, aynı zamanda toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin ve geleneksel değerlerin kadınlar üzerindeki olumsuz etkilerinin bir yansımasıdır. Öykü, kadınların kendi hayatları ve kaderleri üzerinde söz sahibi olamadıkları bir toplumda, maruz kaldıkları baskıları ve zorlukları eleştirerek toplumsal bir farkındalık yaratmayı amaçlamaktadır.

4. Göçün Psikolojik Etkileri ve Özlem Teması

Göçün bireyler üzerindeki psikolojik etkileri ve özlem teması, öyküde yer alan unsurlardır. Ramazan, ailesinden uzakta yabancı bir ülkede çalışırken, Dilo ve çocukları da eş ve baba özlemiyle baş etmeye çalışırlar. İletişimin engellenmesi ve aile büyüklerinin baskıları, bu duyguları daha da yoğunlaştırır. Ayrılık, aile bağlarının zayıflamasına ve bireylerin psikolojik olarak yıpranmasına yol açar.

...Ramazan'ım, evvela selam eder, hasretle ellerinden sıkırım. Baban olacak katı yürekli herif haftalardır evden çıkarmıyor. Tutsak gibiyim. Sana mektup yazarsam döve döve öldürecekmiş beni. (Dayıoğlu, 2012, s. 47)

Dilo'nun mektubundaki bu cümleler, onun içinde bulunduğu çaresiz durumu ve eşine duyduğu özlemi yansıtır. Kocasına ulaşamaması, yaşadığı baskıları ve yalnızlığı daha da artırır. Göçün aile bireyleri arasında duygusal kopukluğa neden olduğu açıkça görülür. İletişim eksikliği, yanlış anlaşılmalara ve güvensizliklere yol açar. Ramazan'ın da ailesinden uzak olmasının getirdiği zorluklar ve yalnızlık duygusu ima edilir.

Sonuç olarak, göçün bireyler ve aileler üzerindeki psikolojik etkileri, öyküde geniş olarak anlatılmaktadır. Ramazan ve Dilo'nun yaşadığı ayrılık, iletişim eksikliği ve aile büyüklerinin baskısı, özlem duygusunu ve duygusal kopukluğu derinleştirmektedir. İletişimin engellenmesi, yanlış anlaşılmalara ve güvensizliklere yol açarak aile bağlarının zayıflamasına neden olur. Bu durum, göçün sadece fiziksel bir yer değiştirme değil, aynı zamanda bireylerin psikolojik olarak yıpranmasına ve aile içi ilişkilerin zarar görmesine sebep olan karmaşık bir süreç olduğunu gösterir. Öykü, göçün getirdiği zorlukları ve aile bireyleri üzerinde yarattığı yükü yansıtmaktadır.

5. Toplumsal Eleştiriler

Gülten Dayıoğlu, *Sık Dışını* öyküsünde toplumsal eleştiriye de yer verir. Yazar, karakterlerin iç dünyalarını ve duygusal durumlarını betimlemeler ve diyaloglarla okuyucuya aktarır.

Öykü boyunca kullanılan metaforlar, toplumsal çatışmaları ve karakterlerin içsel mücadelelerini yansıtır. Örneğin, Dilo'nun "kahır çeke çeke bit düşmüş tavuğa döndüm" (Dayıoğlu, 2012, s. 43) ifadesi, onun yaşadığı zorlukları ve çaresizliği çarpıcı bir şekilde ortaya koyar. Bu metafor, Dilo'nun fiziksel olarak zayıfladığını, ruhsal olarak da yıprandığını somutlaştırır.

Ayrıca, çocukların Noel Baba'ya olan ilgisi ve Noel kutlamalarına katılma isteği, kültürel asimilasyonun ve kimlik bocalamasının bir sembolü olarak kullanılabilir. Çocukların bu isteği, aile içinde ve toplumda kültürel değerlerin korunması ve aktarılması konusunda yaşanan zorlukları ve çatışmaları gösterir.

Yazar, öyküde toplumsal sorunları ve çatışmaları eleştirir. Göç olgusu üzerinden aile içi dinamikler, cinsiyet rolleri, nesiller arası çatışma ve kültürel değerlerin korunması gibi temalar işlenir. Dayıoğlu, bu konuları didaktik bir yaklaşımla değil, karakterlerin yaşadıkları olaylar üzerinden aktarır. Bu sayede okuyucu, öyküye dâhil olur ve karakterlerin yaşadıklarını anlamaya çalışabilir.

Sonuç olarak, *Sık Dışını* öyküsü, göçün bireyler ve toplum üzerindeki etkilerini ele alırken, aynı zamanda geleneksel değerlerle modern dünya arasındaki çatışmayı yansıtır. Öykü, göçün sadece ekonomik bir olgu olmadığını, aynı zamanda aile yapısını, kültürel kimliği ve bireylerin psikolojisini etkileyen karmaşık bir süreç olduğunu vurgulamaktadır.

SONUÇ

Gülten Dayıoğlu'nun *Geride Kalanlar* kitabındaki *Sık Dışını* öyküsü, Türkiye'den Almanya'ya gerçekleşen işçi göçünün geride bıraktığı ailelerin yaşadığı zorlukları, toplumsal önyargıları ve kültürel çatışmaları işleyerek, göç olgusunun bireysel ve toplumsal etkilerini ortaya koymaktadır. Öykü, geleneksel

değerlerle modern dünyanın getirdiği değişimler arasındaki çatışmayı, aile içinde nesiller arası iletişim kopukluklarını ve kadınların toplumdaki konumunu yansıtmaktadır.

Araştırmada elde edilen bulgular, göçün aile yapısına olan yıkıcı etkilerini ve nesiller arası çatışmayı göstermektedir.

Kültürel önyargılar ve toplumsal baskı, öyküde görülmektedir. Almanya ve Batı toplumlarına karşı duyulan güvensizlik ve korku, yabancı kültürlerle karşı önyargıların ve yanlış inanışların yayılmasına neden olmuştur. Özellikle kadınlar, bu önyargılardan en çok etkilenen kesim olarak öne çıkmaktadır. Kadınların Almanya'ya gitmesi, toplum tarafından ahlaki çöküş ve kültürel yozlaşma olarak görülmektedir. Öyküde Dilo'nun maruz kaldığı fiziksel ve psikolojik şiddet, toplumsal cinsiyet eşitsizliğini somut bir şekilde ortaya koymaktadır.

Göçün geride kalanlar üzerindeki psikolojik etkileri ve özlem teması, öyküde yer alan diğer bir temadır. İletişim eksikliği ve aile büyüklerinin engellemeleri, aile üyeleri arasındaki duygusal bağların zayıflamasına ve bireylerin psikolojik olarak yıpranmasına yol açmıştır. Bu durum, göçün aile yapısını ve bireyleri etkileyen karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir.

Gülten Dayıoğlu, karakterlerin iç dünyalarını ve duygusal durumlarını okuyucuya aktarmış, toplumsal sorunları ve çatışmaları karakterlerin yaşadıkları üzerinden sunmuştur. Yazar, okuyucuyu bu sorunlar üzerinde düşünmeye ve sorgulamaya davet ederken, gerçek hayattaki karmaşıklığı yansıtmıştır.

Bu çalışma, *Sık Dışını* öyküsü üzerinden, göçün aile yapısına etkileri, nesiller arası çatışma, kültürel önyargılar, toplumsal baskı ve dinî değerlerin korunması gibi temaları ele almış; geride kalan aile fertlerinin yaşadığı zorluklar ve özellikle kadının toplumsal konumunu incelenmiştir. Bu çalışma, göçün toplumsal dokuyu nasıl etkilediğini ve edebiyatın bu etkileri yansıtmadaki gücünü vurgulamaktadır.

Araştırmanın bulguları, göç olgusunun sadece ekonomik bir hareketlilik olmadığını, aynı zamanda toplumsal değerlerin, aile yapısının ve bireylerin psikolojik sağlığının etkilendiği karmaşık bir süreç olduğunu göstermektedir. Geleneksel değerlerle modern dünyanın getirdiği değişimler arasındaki çatışma, aile içinde ve toplumda derin yaralar açmaktadır. Özellikle kadınların ve çocukların bu süreçte maruz kaldığı baskılar ve yaşadığı zorluklar, toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve kültürel çatışmaların bir yansımasıdır.

Sonuç olarak, *Sık Dışını* öyküsü, Türkiye'nin göç tarihine ve bu sürecin toplumsal etkilerine yer veren edebî bir eserdir. Göçün getirdiği ekonomik kazanımların yanı sıra, aile yapısında ve toplumsal değerlerde yarattığı değişimler ve çatışmalar, bu süreçte göz ardı edilmemesi gereken unsurlardır.

KAYNAKÇA

1. Akyüz, M. L. (2022). Gülten Dayıoğlu'nun Yurdumu Özledim adlı eserinden hareketle Avrupalı Türklerin eğitim, dil ve kültür alanında karşılaştığı sorunlar. *Bezgek Yabancılara Türkçe Öğretimi Dergisi*, 1(1), 52-65. <https://doi.org/10.56987/bezgek.3>
2. Atik, O. (2015). Gurbetçinin edebiyatı. *Dialog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 3(1), 99-101.
3. Dayıoğlu, G. (2012). *Geride Kalanlar*. Altın Kitaplar.
4. Dervişoğlu, E. (2016). Fakir Baykurt'un Almanya öykülerinde Türk göçmen çocukları. *Göç Dergisi*, 3(1), 5-28. <https://doi.org/10.33182/gd.v3i1.553>
5. Dışişleri Bakanlığı. (2024). Yurt Dışında Yaşayan Türk Vatandaşları. https://www.mfa.gov.tr/yurtdisinda-yasayan-turkler_.tr.mfa
6. Dündar, F. (2021). Immigrant children in Gülten Dayıoğlu's stories, Küpeli Ertürk and Sünnetli mi Sünnetsiz mi?, A. Valadgibi & A. Fiel (Ed.), *Sociology of Childhood* içinde (s. 31-47). IKSAD Publishing House.
7. Dündar, F. (2022a). Bekir Yıldız'ın Türkler Almanya'da adlı romanının odaklanma yöntemi ile analizi. *Akademik Dil ve Edebiyat Dergisi*, 6(1), 83-94. <https://doi.org/10.34083/akaded.1020510>
8. Dündar, F. (2022b). Göçmen bir kız çocuğunun kendi ülkesinde yaşadığı uyum sorunları: "Gözaltında yaşamak", A. Uslu Üstten & R. İnan (Ed.), *Eleştirel Okumalar Filoloji-I* içinde (s. 1-19). Livre de Lyon.
9. Dündar, F. (2022c). An analysis of Attım Kapağı Yurtdışına (Sydney, Here I Come) as a young adult novel, N. Demir & M. F. Sansar (Ed.), *Research on Economics and Administration and Social Sciences* içinde (s. 507-516). Livre De Lyon.
10. Dündar, F. (2024). İmgebilimsel bir çocuk romanı incelemesi: Kemal ile Burak – Cennet Ülkesine Yolculuk. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi (UDEKAD)*, 7(3), 596-609. <https://doi.org/10.37999/udekad.1517724>
11. Ekiz, T. (2007). Avrupa Türk edebiyatı ve bir temsilcisi: Emine Sevgi Özdamar. *Çankaya University Journal of Arts and Sciences*, 1(7), 33-47.
12. Gölbaşı, M. (2010). *Türk edebiyatında dış göç ve Gülten Dayıoğlu* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ege Üniversitesi.
13. Gücin, B. N. (2024). Çifte Vatandaşlık: Almanya'da Kaç Türk Var? Kaç Türk Alman Vatandaşı Olacak? *Perspektif*. <https://perspektif.eu/2024/06/05/cifte-vatandaslik-almanyada-kac-turk-var-kac-turk-alman-vatandasi-olacak/>

14. Habertürk. (2023). Türkiye'den Almanya'ya ilk işçi göçü ne zaman başladı? Almanya işçi göçü nedenleri ve sonuçları. <https://www.haberturk.com/turkiye-den-almanya-ya-ilk-isci-gocu-ne-zaman-basladi-almanya-isci-gocu-nedenleri-ve-sonuclari-hteg-3523175>
15. Kaval, N. (2000). *Türk çocuk edebiyatında Almanya imgesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.
16. Kolaç, E. (2008). Gülten Dayıoğlu'nun Yurdumu Özledim romanında dış göç sorununun çocuk boyutu. *Electronic Turkish Studies*, 3(7), 457-479. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.513>
17. Suvağcı, İ. (2019). Fakir Baykurt'un Almanya'yı anlatan hikâyelerinde eğitim sorunu. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (43), 105-122.
18. Temur, M. & Ertem, İ. S. (2019). Çocuk edebiyatında göç ve göçmenlik. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 9(2), 451-466.

6. Bölüm

DEĞERLER EĞİTİMİ BAĞLAMINDA 2024 HAYAT BİLGİSİ DERSİ ÖĞRETİM PROGRAMI

Gökhan IZGAR¹

¹ Doç. Dr. Necmettin Erbakan Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Konya, Türkiye
g.izgar@hotmail.com, ORCID: 0000-0002-6835-9701

GİRİŞ

Ülkemizde temel eğitimin ilk üç sınıfında yer alan Hayat Bilgisi dersi (MEB, 2024) sosyal ve doğal çevrenin bir parçası olan çocuğa kendini tanımasına ve toplumsallaşmasına imkân tanıyan, içinde birçok disiplini barındıran ilkökul öğretim kademesinin temel bir dersidir. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] Hayat Bilgisi dersinin temel amacını “*temel yaşam becerilerine sahip, kendini tanıyan, sağlıklı ve güvenli bir yaşam süren, yaşadığı toplumun değerlerini özümseyen, doğaya ve çevreye duyarlı, araştıran, üreten ve ülkesini seven bireyler yetiştirmektir*” şeklinde açıklamaktadır (MEB, 2018). Bu açıklamadan da anlaşılacağı üzere Hayat Bilgisi dersi öğretim programı bireyin gelişimine, toplumsal hayatın bütünlüğüne ve devamına odaklanmaktadır. Diğer bir deyişle bu ders öğrenciye kendini tanımasına, topluma ve sosyal hayata uyum sağlamasına yardımcı olmaktadır (Yıldırım, 2022). Bu derste bir taraftan öğrenciye kendisinin, ailesinin, arkadaşlarının özelliklerini tanıma fırsatı verilirken diğer taraftan sosyal hayatın kuralları, sosyal hayat içerisindeki insan ilişkilerinin temelleri kazandırılmaya çalışılır. Böylece gerçek hayat ile doğrudan ilişkili olan bu derste öğrencilere yaşam alanlarında karşılaşılabilecekleri bireysel veya toplumsal sorunlara karşı çözüm üretmeleri öğretilir (Aktay ve Çetin, 2019).

Millî Eğitim Temel Kanununda yer alan şu ifade; “*Anayasada ifadesini bulan Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Türk Milletinin milli, ahlaki, insani, manevi ve kültürel değerlerini benimseyen, koruyan ve geliştiren; ailesini, vatanını, milletini seven ve daima yüceltmeye çalışan, insan haklarına ve Anayasanın başlangıcındaki temel ilkelere dayanan demokratik, laik ve sosyal bir hukuk Devleti olan Türkiye Cumhuriyetine karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar olarak yetiştirmek*” Türk Millî Eğitiminin yetiştirmeye çalıştığı bireyin özelliklerine vurgu yapmaktadır (Resmî Gazete, 1973). Bu ifade özellikle temel eğitim sürecinde öğrencilerin sadece akademik açıdan başarılı olmalarını değil aynı zamanda temel değerleri kazanmış ve davranış haline getirmiş bireyler olmalarına da vurgu yapmaktadır (MEB, 2018a). Nitekim MEB 2010/53 numaralı yayımladığı genelge ile eğitim sistemimizin öğrencilere iyi karakter özellikleri ve temel değerleri kazandırmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Böylece öğrencilerin milli, manevi, kültürel ve evrensel değerleri yaşayarak bu değerlerin geleceğe nesillere aktarılması sağlanacaktır (MEB, 2010).

Eğitim sistemi içerisinde değerler ayrı bir disiplin, ayrı bir öğretim programı veya ayrı bir öğrenme alanı olarak ele alınmamış, aksine öğretim programlarının her birinde yer almıştır (MEB, 2018a). Özellikle 2004 yılından itibaren değerler, temel eğitimde yer alan İnsan Hakları, Vatandaşlık ve

Demokrasi Dersi, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi, Sosyal Bilgiler Dersi gibi birçok dersin öğretim programında örtük olarak yer almaya başlamıştır (Avcı ve Kayabaşı, 2018). Dolayısıyla bu öğretim programlarından birisi olan Hayat Bilgisi dersi öğretim programı aracılığı ile de öğrencilere toplumsal hayatın bütünlüğünü ve devamını sağlayacak adalet, dostluk, dürüstlük, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik gibi bazı temel değerler kazandırılmaya çalışılmaktadır (MEB, 2024). Tarihsel süreç içerisinde program geliştirme çalışmaları kapsamında günün ihtiyaçlarını karşılamak üzere Hayat bilgisi dersi öğretim programı farklı dönemlerde yenilenmiştir. Avcı ve Kayabaşı'na (2018) göre özellikle 2005 yılına kadar Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarında değerlere doğrudan yer verilmezken 2005, 2009, 2015 ve 2018 öğretim programlarında değerlere doğrudan yer verilmiştir.

MEB 2024-2025 eğitim-öğretim yılında yürürlüğe girmek üzere temele eğitimin tüm öğretim kademelerinde Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli olarak adlandırdığı yeni bir anlayış ile birçok dersin öğretim programını yenilemiştir. Yenilenen bu öğretim programları içerisinde Hayat Bilgisi dersi öğretim programı da yer almaktadır (MEB, 2024). Bu kapsamda bu araştırmanın temel amacı yenilenen 2024 Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerin belirlenmesidir. Bu temel amaç kapsamında Hayat Bilgisi dersi öğretim programının birinci, ikinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde programın kazanım, içerik, öğrenme-öğretme, ölçme-değerlendirme boyutları incelenmiştir.

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Betimsel araştırmalar olayların, objelerin, varlıkların, kurumların, grupların ve çeşitli alanların ne olduğunu betimlemeye, açıklamaya çalışan incelemelerdir. Bu tip incelemeler mevcut durumları, koşulları ve özellikleri aynen ortaya koymaya çalışır (Kaptan, 1977). 2024 Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerleri ortaya çıkarmak için gerçekleştirilen bu araştırma mevcut durumu ortaya koymaya çalıştığı için betimsel bir araştırmadır. Diğer taraftan bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine göre tasarlanmıştır. Nitel araştırmalarda doküman incelemesini Yıldırım ve Şimşek (2005) şu şekilde açıklamaktadır: *“Nitel araştırmalarda doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Nitel araştırmada doküman incelemesi tek başına bir veri toplama yöntemi olabileceği gibi diğer veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanılabilir... şu tür dokümanlar veri kaynağı olarak kullanılabilir: eğitim alanındaki ders kitapları, program*

(müfredat) yönergeleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıtları...”
Dolayısıyla bu araştırmada 2024 Hayat Bilgisi dersi öğretim programı veri kaynağı olarak incelenmiştir.

Veri Kaynağı

Bu araştırmada Millî Eğitim Bakanlığının (MEB, 2024) resmi internet sitesinde yayımlanmış olan 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (<https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/hayat-bilgisi-dersi>) veri kaynağı olarak kullanılmıştır.

Verilerin Analizi

Yıldırım ve Şimşek’e (2005) göre doküman incelemesinde veri analizi şu dört aşamada gerçekleşir: örneklem seçme, kategorilerin geliştirilmesi, analiz biriminin saptanması ve sayısallaştırma. Veri analizinde ilk olarak örneklem seçme aşaması yer almaktadır. Bu aşamada analize konu olan veri kaynağı 2024 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı olarak belirlenmiş ve programın bütünü incelenmiştir. İkinci olarak kategorileri geliştirme aşamasında değer sınıflandırması alanyazını taranarak kategoriler oluşturulmuştur. Üçüncü olarak veri kaynağını analiz edecek değer ifadeleri sözcük, tema, kavram olacak şekilde belirlenerek analiz birimi oluşturulmuştur. Veri analizinin son aşamasında ise belirlenen kategoriler ve analiz birimleri tablolarla anlaşılır hale getirilmiştir.

Geçerlik ve Güvenirlik

Geçerlik araştırma sonuçlarının doğruluğunu ifade etmektedir. Nitel araştırmalarda geçerlik araştırma yorumlarının gerçeği ne derece yansıtıp yansıtmadığıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Dolayısıyla araştırmanın geçerliğini sağlayabilmek için veri analizinde uzman görüşüne başvurulmuştur. Şöyle ki; veri analizi yapılmadan önce geliştirilen kategorilerin ve analiz birimlerinin incelenen programı ne derece yansıtıp yansıtmadığına yönelik eğitim bilimleri alanında iki öğretim üyesinin görüşüne başvurulmuştur. Alınan geribildirimler sonucu veri analizine geçilmiştir.

Nitel araştırmalarda güvenirlilik verilerin analizinde kodlayıcısının kodları arasındaki uyumunu ifade eder (Creswell, 1998). Bu noktada veri analizi farklı tarihlerde iki defa yapılmış ve yapılan bu iki kodlama arasındaki uyuma bakılmıştır. Kodlar arasındaki uyumu “Kodlamalar Arası Görüş Birliği / Kodlamalar Arası Görüş Birliği + Kodlamalar Arası Görüş Ayrılığı” formülü ile hesaplanmıştır (Miles ve Huberman, 1994).

BULGULAR

Hayat Bilgisi dersi öğretim programının birinci sınıf düzeyi kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarında yer alan değer ifadeleri tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1: Öğretim Programının Birinci Sınıf Düzeyinde Yer Alan Değerlerle İlgili Frekans Tablosu

| Kategori | Değer | Kazanım (f) | İçerik (f) | Öğrenme-Öğretme Süreci (f) | Ölçme ve Değerlendirme (f) | Toplam (f) |
|--------------------------|-------------------|-------------|------------|----------------------------|----------------------------|------------|
| Sosyal değerler | Arkadaşlık | 3 | 1 | 5 | -- | 9 |
| | Aile birliği | 5 | 3 | 19 | 1 | 28 |
| | Azim | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| | Çevre duyarlılığı | 3 | 2 | 10 | 2 | 17 |
| | Empati | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| | Fedakârlık | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Güvenilir olma | -- | -- | 3 | -- | 3 |
| | Hakkaniyet | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| | Hoşgörü | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Kurallara uyma | 4 | 1 | 14 | -- | 19 |
| | Nezaket | 1 | 1 | 6 | -- | 8 |
| | Saygı | -- | -- | 4 | -- | 4 |
| | Sevgi | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| | Sorumluluk | 3 | 1 | 7 | -- | 11 |
| | Temizlik | -- | -- | 3 | -- | 3 |
| Çalışkanlık | -- | -- | 1 | -- | 1 | |
| Milli ve Manevi değerler | Türk Bayrağı | 1 | 1 | 6 | 1 | 9 |
| | İstiklal Marşı | 1 | 1 | 7 | 1 | 10 |
| | Atatürk | 1 | 1 | 5 | 1 | 8 |
| | Milli birlik | 1 | 1 | 11 | -- | 13 |
| | Bağımsızlık | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| Dini günler | 1 | 1 | 9 | -- | 11 | |
| Bilimsel değerler | Araştırmacı olmak | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| | Bilimsel merak | 3 | 3 | 6 | -- | 12 |
| | Sorgulayıcı olmak | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| Toplam (f) = 3 | 25 | 27 | 17 | 131 | 6 | 181 |

Tablo 1 incelendiğinde öğretim programının birinci sınıf düzeyinde 25 adet değer ifadesine yer verildiği görülmektedir. Bu değerlerden en çok aile birliği, kurallara uyma, çevre duyarlılığı, bilimsel merak, dini günler, milli birlik ve

sorumluluk değerleri vurgulanırken fedakârlık, hoşgörü, çalışkanlık değerlerine çok az yer verildiği görülmektedir. Hayat Bilgisi dersi öğretim programının ikinci sınıf düzeyi kazanım, içerik, öğrenme-öğretme sürece ve ölçme-değerlendirme boyutlarında yer alan değer ifadeleri tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2: Öğretim Programının İkinci Sınıf Düzeyinde Yer Alan Değerlerle İlgili Frekans Tablosu

| Kategori | Değer | Kazanım (f) | İçerik (f) | Öğrenme Öğretme Süreci (f) | Ölçme ve Değerlendirme (f) | Toplam (f) |
|--------------------------|-------------------|-------------|------------|----------------------------|----------------------------|------------|
| Sosyal değerler | Arkadaşlık | 10 | 1 | 14 | -- | 25 |
| | Aile birliği | 3 | 1 | 8 | 1 | 13 |
| | Azim | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| | Başarı | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Çevre duyarlılığı | 3 | 1 | 11 | 1 | 16 |
| | Empati | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| | Güvenilir olma | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Hakkaniyet | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | İş birliği | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| | Kurallara uyma | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| | Mahremiyet | 1 | 1 | 7 | -- | 9 |
| | Nezaket | 1 | 1 | 7 | -- | 9 |
| | Sabır | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Saygı | -- | -- | 9 | -- | 9 |
| | Sevgi | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| Sorumluluk | 3 | 1 | 9 | -- | 13 | |
| Temizlik | -- | -- | 5 | -- | 5 | |
| Milli ve Manevi değerler | Atatürk | 3 | 1 | 5 | -- | 9 |
| | Milli birlik | 3 | 1 | 5 | -- | 9 |
| | Dini günler | 3 | 1 | 13 | -- | 17 |
| Bilimsel değerler | Araştırmacı olmak | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| | Bilimsel merak | 3 | 1 | 6 | 1 | 11 |
| | Sorgulayıcı olmak | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| Toplam (f) = 3 | 23 | 33 | 10 | 116 | 3 | 162 |

Tablo 2 incelendiğinde öğretim programının ikinci sınıf düzeyinde 23 adet değer ifadesine yer verildiği görülmektedir. Bu değerlerden en çok arkadaşlık, aile birliği, çevre duyarlılığı, bilimsel merak, dini günler ve sorumluluk değerleri vurgulanırken başarı, güvenilir olma, hakkaniyet, sabır değerlerine

çok az yer verildiği görülmektedir. Ayrıca birinci sınıf öğretim programında yer alan değerlerden bağımsızlık, çalışkanlık, fedakârlık, İstiklal Marşı, Türk Bayrağı ve hoşgörü değerleri ikinci sınıf öğretim programında yer almazken iş birliği, mahremiyet ve sabır değerleri bu sınıf düzeyine eklenmiştir. Hayat Bilgisi dersi öğretim programının üçüncü sınıf düzeyi kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarında yer alan değer ifadeleri tablo 3’te gösterilmiştir.

Tablo 3: Öğretim Programının Üçüncü Sınıf Düzeyinde Yer Alan Değerlerle İlgili Frekans Tablosu

| Kategori | Değer | Kazanım (f) | İçerik (f) | Öğrenme-Öğretme Süreci (f) | Ölçme ve Değerlendirme (f) | Toplam (f) |
|--------------------------|-------------------|-------------|------------|----------------------------|----------------------------|------------|
| Sosyal değerler | Adalet | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Aile birliği | 3 | 1 | 8 | -- | 12 |
| | Azim | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Başarı | -- | -- | 10 | 1 | 11 |
| | Çalışkanlık | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Çevre duyarlılığı | 5 | 3 | 16 | 1 | 25 |
| | Dayanışma | -- | -- | 3 | -- | 3 |
| | Dürüstlük | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Empati | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Fedakârlık | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Güvenilir olma | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Hoşgörü | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | İş birliği | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Kurallara uyma | 4 | 1 | 7 | -- | 12 |
| | Mahremiyet | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Merhamet | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Sabır | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Saygı | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Sevgi | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Sorumluluk | 1 | 1 | 15 | -- | 17 |
| Temizlik | -- | -- | 1 | -- | 1 | |
| Tutumlu olma | -- | -- | 2 | -- | 2 | |
| Yardımlaşma | 3 | 1 | 7 | 1 | 12 | |
| Milli ve Manevi değerler | Atatürk | 4 | 1 | 5 | 2 | 12 |
| | Milli birlik | 1 | 1 | 9 | -- | 11 |
| | Şehitlik | -- | -- | 3 | -- | 3 |
| | Gazilik | -- | -- | 3 | -- | 3 |
| Bilimsel değerler | Bilimsel merak | 2 | 1 | 5 | -- | 8 |
| | Sorgulayıcı olmak | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| Toplam | 29 | 23 | 10 | 109 | 5 | 147 |

Tablo 3 incelendiğinde öğretim programının üçüncü sınıf düzeyinde 29 adet değer ifadesine yer verildiği görülmektedir. Bu değerlerden en çok aile birliği, Atatürk, başarı, çevre duyarlılığı, kurallara uyma, milli birlik, yardımlaşma ve sorumluluk değerleri vurgulanırken adalet, dürüstlük, fedakârlık, saygı gibi bazı sosyal değerlere çok az yer verildiği görülmektedir. Ayrıca birinci ve ikinci sınıf öğretim programlarında yer alan değerlerden bağımsızlık, arkadaşlık, araştırmacı olmak, hakkaniyet, dini günler, İstiklal Marşı, Türk Bayrağı ve nezaket değerleri üçüncü sınıf öğretim programında yer almazken adalet, dayanışma, dürüstlük, gazilik, merhamet, şehitlik, tutumlu olma, yardımlaşma değerleri bu sınıf düzeyine eklenmiştir. Hayat Bilgisi dersi öğretim programının bütününde kazanım, içerik, öğrenme-öğretme süreci ve ölçme-değerlendirme boyutlarında yer alan değer ifadeleri tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4: Öğretim Programının Bütününde Yer Alan Değerlerle İlgili Frekans Tablosu

| Kategori | Değer | Kazanım (f) | İçerik (f) | Öğrenme-Öğretme Süreci (f) | Ölçme ve Değerlendirme (f) | Toplam (f) |
|-----------------|-------------------|-------------|------------|----------------------------|----------------------------|------------|
| | Adalet | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Arkadaşlık | 13 | 2 | 19 | -- | 34 |
| | Aile birliği | 11 | 5 | 35 | 2 | 53 |
| | Azim | -- | -- | 5 | -- | 5 |
| | Başarı | -- | -- | 11 | 1 | 12 |
| | Çalışkanlık | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| | Çevre duyarlılığı | 11 | 6 | 37 | 4 | 58 |
| | Dayanışma | -- | -- | 3 | -- | 3 |
| | Dürüstlük | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Empati | -- | -- | 5 | -- | 5 |
| Sosyal değerler | Fedakârlık | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| | Güvenilir olma | -- | -- | 4 | -- | 4 |
| | Hakkaniyet | -- | -- | 3 | -- | 3 |
| | Hoşgörü | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| | İş birliği | -- | -- | 3 | -- | 3 |
| | Kurallara uyma | 8 | 2 | 23 | -- | 33 |
| | Mahremiyet | 1 | 1 | 8 | -- | 10 |
| | Merhamet | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Nezaket | 2 | 2 | 13 | -- | 17 |
| | Sabır | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| | Saygı | -- | -- | 14 | -- | 14 |

| | | | | | | |
|--------------------------|-------------------|-----------|-----------|------------|-----------|------------|
| | Sevgi | -- | -- | 4 | -- | 4 |
| | Sorumluluk | 7 | 3 | 31 | -- | 41 |
| | Temizlik | -- | -- | 9 | -- | 9 |
| | Tutumlu olma | -- | -- | 2 | -- | 2 |
| | Yardımlaşma | 3 | 1 | 7 | 1 | 12 |
| Milli ve Manevi değerler | Atatürk | 8 | 3 | 15 | 3 | 29 |
| | Bağımsızlık | -- | -- | 1 | -- | 1 |
| | Türk Bayrağı | 1 | 1 | 6 | 1 | 9 |
| | İstiklal Marşı | 1 | 1 | 7 | 1 | 10 |
| | Milli birlik | 5 | 3 | 25 | -- | 33 |
| | Gazilik | -- | -- | 3 | -- | 3 |
| | Şehitlik | -- | -- | 3 | -- | 3 |
| | Dini günler | 4 | 2 | 22 | -- | 28 |
| Bilimsel değerler | Araştırmacı olmak | -- | -- | 4 | -- | 4 |
| | Bilimsel merak | 8 | 5 | 17 | 1 | 31 |
| | Sorgulayıcı olmak | -- | -- | 5 | -- | 5 |
| Toplam (f) = 3 | 37 | 83 | 37 | 355 | 14 | 489 |

Tablo 4 incelendiğinde öğretim programının bütününde 37 adet değer ifadesine yer verildiği görülmektedir. Bu değerlerden sorgulayıcı olmak, araştırmacı olmak ve bilimsel merak değerleri bilimsel değerler, milli birlik, İstiklal Marşı, Atatürk, dini günler gibi değerler milli ve manevi değerler, sevgi, saygı, hoşgörü, adalet gibi değerler de sosyal değerler kapsamında değerlendirilebilir. Dolayısıyla programın genelinde farklı değer sınıflandırmalarına yer verildiği söylenebilir. Diğer taraftan programda yer verilen değerlerin toplam frekans değerleri birinci sınıf düzeyi için 181, ikinci sınıf düzeyi için 162, üçüncü sınıf düzeyi için 147 ve programın bütününde 489 olduğu görülmektedir. Bu noktada öğretim programında sınıf düzeyi ilerledikçe değerlerin tekrarlanma sıklıklarında bir azalma olduğu görülmektedir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerleri ortaya çıkarmayı amaçlanan bu çalışmada birinci sınıf düzeyinde 25, ikinci sınıf düzeyinde 23, üçüncü sınıf düzeyinde 29 ve programın bütününde 37 değer ifadesi yer almaktadır. Geçmiş dönemlerde uygulanan Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarını inceleyen Yaşaroğlu'nun (2018) araştırmasına göre 2015 programında 20 değer, 2017 programında 22 değer ve 2018 programında 11 değer ifadesi yer almaktadır. Bu noktada son hazırlanan programda değerlere

daha fazla yer verilmesinin olumlu bir gelişme olduğu söylenebilir. Diğer taraftan araştırmamızın bulgularına göre öğretim programının bütününde yer alan 37 değer bilimsel, milli, manevi ve sosyal değerler olduğu görülmektedir. Bu sonuç literatürdeki değer sınıflandırma çalışmaları ile paralellik göstermektedir. Şöyle ki; literatürde estetik, ekonomik, politik, bilimsel, sosyal-toplumsal, dini, geleneksel, milli, kişisel, demokratik ve çalışma değerleri olmak üzere farklı sınıflandırmaların yapıldığı görülmektedir (Acat ve Aslan, 2012; Akbaş, 2004; Spranger, 1928'den akt. Güngör, 1993). Bu noktada söz konusu öğretim programında farklı değer sınıflandırmalarına yer verilerek öğrencilerin değer sistemleri oluşturulmaya çalışıldığı söylenebilir. Nitekim eğitim uygulamaları açısından değer sınıflandırmaları ne öğreteceğiz sorusuna cevap vermektedir. Literatürde araştırma bulgusunu destekleyen sonuçlara rastlanmaktadır (Avcı ve Kayabaşı, 2018; Gözel, 2021; Öksüz vd., 2018). Örneğin geçmiş yıllarda hazırlanan Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarını inceleyen bir araştırmada geçmiş öğretim programlarında sevgi, saygı, sorumluluk gibi temel bazı değerlere yer verilirken 2015 ve 2018 programında milli, manevi ve ailevi değerlere de yer verildiği görülmüştür (Avcı ve Kayabaşı, 2018).

Araştırma bulgularına göre hayat bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerin sınıf düzeyi ilerledikçe frekans değerlerinde azalmanın olmasıdır. Bu durum, sınıf düzeyi ilerledikçe disipline ait içeriğin genişlemesinden kaynaklı olabilir. Yine de programda yer alan değerlerin öğrenciler tarafından içselleştirilebilmesi ancak bu değerlere ait öğrenme yaşantılarının zenginliği ile sağlanabilir. Söz konusu öğretim programının benimsemiş olduğu sarmal programlama yaklaşımına göre üst sınıflara geçildikçe öğrencilere kazandırılması hedeflenen bilgi, beceri ve anlayışların görece olarak derinliği artar ve kapsamı genişler (Demirel, 2012). Dolayısıyla yenilenen Hayat Bilgisi dersi öğretim programında yer alan değerlerin frekans değerlerinin üst sınıflara doğru ilerledikçe artması beklenmektedir. Nitekim farklı öğretim programını inceleyen araştırma sonuçları göstermektedir ki; ilköğretim programları genel olarak sarmal programlama yaklaşımına uygun olarak hazırlanmaktadır, kazanımlar ve içerik üst sınıflara ilerledikçe kapsamı giderek genişlemektedir (Çopur ve Seyhan, 2022; Direkçi ve Yavuz, 2018; Uçus ve Demirbaş, 2017; Yıldırım, 2022).

Araştırma bulgularına göre bir önemli sonuç da programda birinci sınıf düzeyinde yer alan değerlerden bağımsızlık, İstiklal Marşı, Türk Bayrağı ve ikinci sınıf düzeyinde yer alan değerlerden arkadaşlık, araştırmacı olmak, hakkaniyet, dini günler ve nezaket değerleri üçüncü sınıf öğretim programında yer almazken adalet, dayanışma, dürüstlük, gazilik, merhamet, şehitlik, tutumlu

olma, yardımlaşma değerleri bu sınıf düzeyine eklenmiştir. Alt sınıflarda yer verilen Türk Bayrağı, İstiklâl Marşı gibi değerler milli değerler içerisinde yer almaktadır. Üçüncü sınıf düzeyine ise yine milli değerler içerisinde yer alan şehitlik, gazilik gibi değerler eklenerek milli değerlerin kapsamı genişletilmiştir. Yapılan bu eklemelerin sarmal programlama yaklaşımı temelinde yapıldığı söylenebilir. Ancak bağımsızlık, İstiklal Marşı ve Türk Bayrağı gibi değerlere birinci sınıf düzeyinde yer verilirken ikinci ve üçüncü sınıf düzeyinde yer verilmemesi önemli bir eksiklik olarak görülebilir. Nitekim 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ikinci sınıf düzeyinde “*Türk bayrağının ve İstiklâl Marşı'nın vatani ve milleti için önemini fark eder*” (MEB, 2018a), 2018 Müzik dersi öğretim programı üçüncü sınıf düzeyinde “*İstiklâl Marşı'nı saygıyla söyler*” kazanımlarına yer verilmiştir (MEB, 2018b). Alanyazında araştırma bulgusunu destekleyen araştırmalara da rastlanmaktadır. Örneğin 2009 ve 2015 Hayat Bilgisi öğretim programlarını inceleyen Tay ve Baş'ın (2015) araştırmasında tüm sınıf düzeyleri için 2015 programında kazanımların, becerilerin ve ders saatlerinin azaltıldığı, 2009 yılı programında yer alan öğrenme alanları, etkinlik örnekleri ve Atatürkçülük konularına 2015 yılında yer verilmediği sonucuna ulaşılmıştır. Yine 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi dersi öğretim programlarını karşılaştıran Aktay ve Çetin (2019) araştırmasında 2015 programında yer alan değerlerin 2017 ve 2018 programında sadeleştirildiği, becerilerde ise genel olarak bir değişimin olmadığı bulgulanmıştır.

Sonuç olarak Hayat Bilgisi dersi öğretim programında birinci sınıf düzeyinde yer verilen değerlerden bazılarının ikinci ve üçüncü sınıf düzeylerinde yer almadığı görülmüştür. Bu noktada tüm sınıf düzeylerinde aynı değerlere yer verilmesi, sınıf düzeyi ilerledikçe değerlerin kapsamının genişletilmesi önerilebilir. Ayrıca diğer derslere ait 2024 öğretim programlarının da değerler eğitimi açısından incelenmesi önerilebilir.

KAYNAKÇA

1. Acat, M. B., & Aslan, M. (2012). Yeni bir değer sınıflaması ve bu sınıflamaya bağlı olarak öğrencilere kazandırılması gereken değerler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1461-1474.
2. Akbaş, O. (2004). *Türk milli eğitim sisteminin duyuşsal amaçlarının ilköğretim II. kademedede gerçekleşme derecesinin değerlendirilmesi* (Yayımlanmamış doktora tesi), Gazi Üniversitesi, Ankara.
3. Aktay, S., & Çetin, H. S. (2019). 2015, 2017 ve 2018 Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programları. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 577-600.
4. Avcı, E. K., & Kayabaşı, Z. E. K. (2018). Hayat bilgisi dersi öğretim programlarının amaçlarındaki değerlerin içerik analizi (1936-2018). *Değerler Eğitimi Dergisi*, 16(35), 27-56.
5. Creswell, J.W. (1998). *Qualitative inquiry and Research design: Choosing among five traditions*. Sage Publications
6. Çopur, A., & Seyhan, C. (2022). 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının sarmal programlama modeline uygunluğunun kazanım düzeyinde incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(3), 722-740.
7. Demirel, Ö. (2012). *Kuramdan uygulamaya eğitimde program geliştirme*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
8. Direkci, B., & Yavuz, M. (2018). 1-8. Sınıflar Türkçe dersi öğretim programı kazanımlarının sarmal programlama yaklaşımı açısından incelenmesi. *Electronic Turkish Studies*, 13(27).
9. Gözel, Ü. (2021). Birinci sınıf hayat bilgisi dersi okulumuzda hayat ünitesinde yer alan değerlerin incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches*, 17(34), 1063-1094.
10. Güngör, E. (1998). *Değerler Psikolojisi Üzerine Araştırmalar: Ahlâk Psikolojisi, Ahlâki Değerler Ve Ahlâki Gelişme*: Ötüken yayınları, İstanbul.
11. Kaptan, S. (1977). *Bilimsel Araştırma Teknikleri*. Rehber Yayınevi.
12. Miles, M. B. & Huberman, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd Edition). Calif: SAGE Publications.
13. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2010). İlk Ders Konulu Genelge (2010/53)
14. MEB. (2018a). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı (1, 2 ve 3. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018122171428547-HAYAT%20B%20C4%B0LG%20C4%B0S%20C4%B0C3%96%20C4%9ERET%20C4%B0M%20PROGRAMI.pdf>

15. MEB. (2018b). Müzik Dersi Öğretim Programı (1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). <https://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/2018129173048695-1-8%20M%C3%BCzik%20%C3%96%C4%9Fretim%20Program%C4%B1%2020180123.pdf>
16. MEB. (2024). Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı. <https://tymm.meb.gov.tr/ogretim-programlari/hayat-bilgisi-dersi>
17. Öksüz, H. İ., Keskin, H. K., & Çetinkaya, F. Ç. (2018). Sosyal medya platformlarında en fazla önerilen 15 resimli çocuk kitabının Hayat Bilgisi Programı'nda yer alan değerler bakımından incelenmesi. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 6(1), 13-31.
18. Resmî Gazete. (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. Kanun Numarası: 1739, Tarih: 24/6/1973, Sayı: 14574, Yayımlandığı Düstur: Tertip: 5, Cilt: 12, Sayfa: 2342.
19. Tay, B., & Baş, M. (2015). 2009 ve 2015 Yılı Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(2).
20. Ucus, S., & Demirbaş, İ. (2017). Okul öncesi eğitim programı ile ilkököl hayat bilgisi öğretim programının sarmallığının incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1084-1105.
21. Yaşaroğlu, C. (2018). Öğretim programlarında değerler: Hayat Bilgisi dersi örneği. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(5), 725-733.
22. Yıldırım, G. (2022). 2015 ve 2018 Hayat Bilgisi öğretim program kazanımlarının taksonomik incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(233), 665-687.
23. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayınları.

7. Bölüm

AÇIK VE UZAKTAN ÖĞRENME ALANINDA YAPILAN YAPAY ZEKÂ İLE İLGİLİ ÇALIŞMALARIN BİBLİYOMETRİK ANALİZİ: WEB OF SCIENCE VERİTABANI MAKALELERİ

Hanife ÇİVRİL¹
Betül ÖZAYDIN ÖZKARA²

¹ Doç. Dr.; Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu. hanifecivril@isparta.edu.tr ORCID NO: 0000-0003-2925-3688

² Doç. Dr.; Isparta Uygulamalı Bilimler Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu. betulozaydin@isparta.edu.tr ORCID NO: 0000-0002-2011-1352

1. GİRİŞ

Yapay zekâ, algılama, akıl yürütme, öğrenme ve etkileşim gibi bilişsel işlevleri gerçekleştirebilen makineler aracılığıyla küresel dönüşümü hızlandıran ve insanların günlük yaşamının hemen her alanında köklü değişiklikler yaratan önemli bir teknolojik yeniliktir (Bobro, 2024; Yoandita & Hasnah, 2024). Yapay zekâ, algoritmalarındaki gelişmeler, büyük veri hacimlerinin artışı ve düşük maliyetli yüksek hesaplama gücü ile depolama kapasitesindeki ilerlemeler sayesinde hızla insan yaşamının bir parçası haline gelmiştir (Ergen, 2019). 1940'ların sonlarından itibaren, zeki makineler üzerinde çalışmalar hız kazanmıştır. Bu alandaki öncülerden biri olan İngiliz matematikçi Alan Turing, yapay zekâ araştırmalarının makine inşasından ziyade bilgisayar programlaması yoluyla gerçekleştirilmesinin daha uygun olduğunu savunmuştur. 1950'lerin sonlarına gelindiğinde, yapay zekâ araştırmalarında pek çok araştırmacı Turing'in bu yaklaşımını benimsemiştir (McCarthy, 2007).

Yapay zekâ sağlık (Briganti & Le Moine, 2020; Jiang vd., 2017), finans (Farayola, 2024; Giudici & Raffinetti, 2023; Lin, 2019), mühendislik (Pham & Pham, 1999) gibi birçok sektörde kullanılmakta ve süreçleri otomatikleştirerek verimliliği artırmakta, büyük miktarda veriyi analiz ederek anlamlı sonuçlar elde edilmesini sağlamaktadır. Tüm bu alanların yanı sıra yapay zekâ, eğitim alanında öğrenci başarılarını destekleyecek ve öğretim süreçlerini dönüştürecek yenilikçi uygulamalarla dikkat çekmektedir. Özellikle, öğrenme süreçlerini kişiselleştirme (Mahmoud & Sørensen, 2024; Tapalova & Zhiyenbayeva, 2022), öğrenci performansını izleme (Khan vd., 2021; Shoaib vd., 2024), anlık geri bildirim sağlama (Sajja vd., 2024; Mao vd., 2024) ve öğretmenlere daha etkili stratejiler geliştirme fırsatı sunma potansiyeli (Kim, 2024) yapay zekânın sunduğu yenilikçi yaklaşımlardan birkaçıdır. Bununla birlikte, eğitim kayıtları ve öğrencilerin kişisel verileri son derece hassas veriler olup, titizlikle korunması gereken bilgilerdir. Öğrencilerin eğitim profilleri, kayıtları ve diğer kişisel verileriyle ilişkili önemli riskler vardır. Bu nedenle, yapay zekâ uygulamalarında veri güvenliği ve etik konular büyük önem taşımakta, eğitim kurumları tarafından uygun güvenlik önlemlerinin benimsenmesi gerekmektedir (Luan vd., 2020).

Eğitimde yapay zekâ, öğrenenlerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak amacıyla özelleştirilmiş içerik ve rehberlik sunan uyarlanabilir öğrenme sistemleri ile otomatik geri bildirim ve değerlendirme sağlayan akıllı öğretim araçlarını kapsayan çeşitli uygulamaları içermektedir (Arslan, 2020; Forero-Corba & Bennasar, 2024; Halkiopoulos & Gkintoni, 2024). Örneğin bir öğrencinin zorluk yaşadığı konuların belirlenmesi ve bu öğrenciye anında destek verilmesi, bu teknolojilerin sağladığı avantajlardan biridir. Yapay zekâ, ayrıca veri odaklı analizlerle öğrenme analitiği sunarak öğrenci etkileşimini ve motivasyonunu

artırmada önemli bir rol oynamaktadır (Ellikkal & Rajamohan, 2024). Dijitalleşmenin hızlandığı günümüzde, bu uygulamalar özellikle açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında daha da önemli hale gelmiştir. Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarının kendine has esneklik gereksinimleri, yapay zekânın öğrencilere ve eğitimcilere sunduğu çözümleri vazgeçilmez kılmaktadır. Yapay zekâ destekli teknolojiler, uzaktan eğitimde öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-içerik ve öğrenci-materyal etkileşimlerini daha dinamik ve kişiselleştirilmiş hale getirerek, öğrenme süreçlerini zenginleştirip etkililiği artırabilir (Güler, 2024). Bu bağlamda, sanal öğrenme asistanları, adaptif testler, otomatik içerik oluşturma ve öğretim sürecinin izlenmesi gibi uygulamalar, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini optimize ederken çevrimiçi etkileşimleri de kolaylaştırmaktadır (Demartini vd., 2024; Halkiopoulos & Gkintoni, 2024). Ek olarak yapay zekâ teknolojileri eğitimcilerin içerik oluşturma ve ödevleri notlandırma gibi geleneksel görevlerini üstlenerek, onların öğrenme-öğretme süreçlerinde rehber ve kolaylaştırıcı rollerini daha etkin bir şekilde benimsemelerine olanak tanır. Bu süreç, öğrencilere kişiselleştirilmiş geri bildirim sağlama, öğrenme yolculuklarında rehberlik etme ve kavramlar arasında bağlantılar kurmalarına yardımcı olmayı da kapsamaktadır (Bozkurt, 2023).

Eğitimde dijitalleşmenin artması, öğrenen ihtiyaçlarının daha iyi karşılanması ve öğretim süreçlerinin optimize edilmesi açısından yapay zekâ destekli çözümleri kaçınılmaz hale getirmiştir. Açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında yapay zekâ teknolojilerinin kullanımı da, son yıllarda artış göstererek akademik ilginin odağı haline gelmiştir. Bu bağlamda, açık ve uzaktan öğrenme alanındaki yapay zekâ çalışmaları hem teorik hem de uygulamalı düzeyde önemli bir araştırma alanı sunmaktadır. Tüm bu gelişmelerden yola çıkılarak yapılan bu çalışmanın amacı, açık ve uzaktan öğrenme alanında yapay zekâ ile ilgili yayınları kapsamlı bir şekilde inceleyerek, bu alandaki mevcut araştırma eğilimlerini ve yazarlar arasındaki iş birliği kalıplarını ortaya koymaktır. Yapay zekânın giderek önem kazandığı bir dönemde, açık ve uzaktan öğrenme ortamlarında yapılan çalışmalara yönelik bibliyometrik bir analiz, bu alandaki bilimsel bilginin yapı taşlarını anlamak ve gelecekteki araştırmalara yön vermek açısından büyük önem taşımaktadır. Bu doğrultuda, çalışmada şu araştırma soruları ele alınmıştır:

1. Açık ve uzaktan öğrenme alanında yapay zekâ ile ilgili yayınların yıllara göre dağılımı nasıldır?
2. Açık ve uzaktan öğrenme alanında yapay zekâ ile ilgili yayınlarda en sık kullanılan anahtar kelimeler nelerdir ve bu alanda hangi araştırma eğilimleri gözlenmektedir?

3. Açık ve uzaktan öğrenme alanında yapay zekâ ile ilgili yayınlarda yazarlar arasındaki iş birliği kalıpları nasıldır?

4. Açık ve uzaktan öğrenme alanında yapay zekâ ile ilgili yayınların ülkelere göre dağılımı ve ülkeler arası ortak yazarlık örüntüleri nasıldır?

5. Açık ve uzaktan öğrenme alanında yapay zekâ ile ilgili yayınların kurumlara göre dağılımı ve kurumlar arası ortak yazarlık örüntüleri nasıldır?

6. Açık ve uzaktan öğrenme alanında yapay zekâ ile ilgili yayınların dergilere göre dağılımı nasıldır?

7. Açık ve uzaktan öğrenme alanında yapay zekâ ile ilgili yayınlarda hangi yazarlar en sık ortak atıf almaktadır?

8. Açık ve uzaktan öğrenme alanında yapay zekâ ile ilgili yayınlarda hangi dergiler en sık ortak atıf almaktadır?

1.1. Açık ve Uzaktan Öğrenmede Yapay Zekâ Üzerine Sistemik ve Bibliyometrik Araştırmalar

Açık ve uzaktan öğrenmede yapay zeka üzerine yapılan çalışmalar; sistemik incelemeler (Adewale vd., 2024; Aljarrah vd., 2021; de Oliveira Durso & Arruda, 2022; Dogan vd., 2023; Göçmez & Okur, 2023; Halkiopoulos & Gkintoni, 2024; Ouyang vd., 2022) ve bibliyografik çalışmalar (Ay vd., 2024; Mustapha vd., 2024) olarak öne çıkmaktadır. Ayrıca, haritalama çalışmaları (Jamalova vd., 2022; Shafique vd., 2023) ve diğer inceleme türleri (Aruğaslan & Çivril, 2021; Güler, 2024) de yapay zekâ uygulamalarının uzaktan eğitimdeki etkilerini çeşitli açılardan ele almaktadır.

Bu alanda yapılan sistemik incelemeler, yapay zekânın eğitimdeki dönüştürücü potansiyelini ve sunduğu fırsatları kapsamlı bir şekilde ele almaktadır. Aljarrah vd. (2021), Covid-19 pandemisi sürecinde büyük veri analitiği ve duygusal hesaplama gibi teknolojilerin öğrencilerin duygusal durumlarını anlamada yaşanan zorlukları vurgulamış, elektronik sınavlardaki izleme eksikliklerine dikkat çekmiştir. de Oliveira Durso ve Arruda (2022) ise yapay zekânın farklı sektörlerdeki uygulamalarını incelemiş, ancak bu teknolojilerin eğitim alanındaki yaygınlığının sınırlı olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma, yapay zekâ uygulamalarının etik sorunlar ve öğretmenlerin istihdamı gibi konuların yeterince ele alınmadığına dikkat çekmektedir.

Dogan vd. (2023) ile Göçmez ve Okur (2023) sistemik incelemelerinde, yapay zekâ teknolojilerinin çevrimiçi öğrenme süreçlerine etkilerini derinlemesine analiz etmişlerdir. Dogan vd. (2023), yapay zekânın eğitimdeki artışını ve adaptif öğrenme ile öğrenci davranışlarını tahmin etme algoritmalarını ön plana çıkarırken, Göçmez ve Okur (2023), yapay zekânın öğrenci analitiği ve kişiselleştirilmiş eğitimdeki potansiyelini vurgulamış ve bu uygulamaların

öğrenci katılımını artırma yetisine değinmiştir. Benzer şekilde, Ouyang vd. (2022), yapay zekânın çevrimiçi yükseköğretimdeki işlevlerini ve uygulamalarını incelemiş, yapay zekâ uygulamalarının performansı ve memnuniyeti tahmin etme, kaynak önerme, otomatik değerlendirme ve öğrenme deneyimini iyileştirme işlevleri sunduğunu vurgulamıştır. Halkiopoulos ve Gkintoni (2024), kişiselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme ortamları ile öğrencilerin performans ve motivasyonunu artırma potansiyelini ele almış, ancak önyargı ve ayrımcılık gibi sorunlara da işaret etmişlerdir. Bir diğer çalışmada Adewale vd. (2024), yapay zekânın akademik başarıyı artırmada makine öğrenimi yöntemlerinin etkisini vurgulamış ve bu teknolojilerin geleneksel yöntemlerle paralel kullanımını önermiştir.

Bibliyografik çalışmalar, yapay zekâ ve uzaktan eğitim alanındaki araştırmaların gelişimini ve eğilimlerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Ay vd. (2024) tarafından yapılan çalışmada, yapay zekâ ve uzaktan eğitim konusundaki yayımlar bibliyometrik olarak incelenmiş ve bu yayınların 1999'dan itibaren artış gösterdiği belirtilmiştir. Çalışma, araştırmaların genellikle bildiriler, makaleler ve derleme makaleler şeklinde yayımlandığını vurgulayarak, gelecekteki araştırmalar için makine öğrenimi ve derin öğrenme konularının kapsamının genişletilmesi gerektiğine işaret etmektedir. Benzer şekilde, Mustapha vd. (2024) yapay zekâ tekniklerinin eğitimdeki entegrasyonunu inceleyerek, bu tekniklerin uzaktan eğitimi daha açık ve esnek hale getirme potansiyelini değerlendirmiştir. Araştırma, yapay zekâ uygulamalarının öğrenci etkileşimlerini artırma ve öğrenme süreçlerini kişiselleştirme konusundaki katkılarını vurgulamakta, uzaktan eğitimde yapay zekâ destekli çözümlerin önemini gözler önüne sermektedir.

Haritalama çalışmaları, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki kullanımını farklı açılardan ele alarak bu alandaki eğilimleri ve uygulamaları sınıflandırmaktadır. Jamalova vd. (2022) yapay zekâ teknolojilerinin uzaktan eğitimdeki uygulamalarını incelemek ve sınıflandırmak amacıyla sistematik bir haritalama çalışması yapmışlardır. Çalışma, yapay zekâ destekli araçların öğretim süreçlerini destekleyerek zaman alan görevleri otomatikleştirme, sürekli geri bildirim sağlama ve uzaktan eğitimde başarısızlık ve terk oranlarını azaltma gibi konularda önemli katkılar sunduğunu ortaya koymuştur. Shafique vd. (2023) ise yapay zekâ, makine öğrenimi ve derin öğrenmenin eğitim sektöründeki dönüşüm rolünü vurgulamışlardır. Çalışma, yapay zekâ teknolojilerinin geleneksel öğretim yöntemlerini değiştirerek öğretmenlerin öğrencilerin gelişimini daha etkili takip etmelerini sağladığını ve eğitimi esnek hale getirdiğini belirtmektedir. Ancak, pandemi döneminde e-öğrenmenin yaygınlaşmasına

rağmen performans analizi ve strateji geliştirme gibi alanlarda hâlâ önemli zorlukların devam ettiğine dikkat çekmektedir.

Diğer inceleme türleri, yapay zekânın eğitimdeki etkilerini ve uygulamalarını farklı metodolojik yaklaşımlarla değerlendirmektedir. Aruğaslan ve Çivril (2021) çalışmalarında, Türkiye’de eğitimde veri madenciliği ve yapay zekâ kullanımını betimsel analiz yöntemiyle ele almışlardır. Sonuçlar, bu alanlardaki araştırmaların genellikle öğrenci başarısının değerlendirilmesi ve tahmin edilmesine odaklandığını, veri madenciliği uygulamalarının ise yaygın olarak kullanıldığını göstermektedir. Güler (2024) ise yapay zekâ etkileşim özelliklerini (doğal dil işleme, sohbet botları, görüntü ve ses tanıma, veri analizi ve karar verme, gelişmiş kişiselleştirme ve içerik üretimi) uzaktan eğitimdeki öğrenci-öğrenci, öğrenci-öğretmen, öğrenci-içerik ve öğrenci-arayüz etkileşimleriyle nasıl bütünleştirilebileceğini incelemiştir. Araştırma, yapay zekâ destekli etkileşim tasarımının etkileşimleri daha dinamik, etkili ve kişiselleştirilmiş hale getirdiğini; öğretmenlerin iş yükünü azaltarak öğrencilerin motivasyonunu ve akademik başarısını artırma potansiyeline sahip olduğunu vurgulamaktadır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde, araştırmanın modeli, veri toplama süreci ve veri analizi süreci detaylı olarak açıklanmıştır.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışma, açık ve uzaktan öğrenme alanında yapay zekâ ile ilgili yayımlanan akademik çalışmaların bibliyometrik örüntülerini ortaya çıkarmayı amaçlayan betimsel bir araştırmadır. Bibliyometrik analiz, belirli bir alandaki bilimsel yayınların nicel özelliklerinin istatistiksel ve matematiksel yöntemlerle incelenmesini sağlayan sistematik bir yaklaşımdır (Pritchard, 1969).

2.2. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada veri kaynağı olarak Web of Science (WoS) veritabanı kullanılmıştır. WoS'un tercih edilmesinin temel nedeni, bilimsel yayınların etki faktörü yüksek dergilerde yayınlanması ve atıf analizlerinin yapılabilmesi açısından güvenilir bir kaynak olmasıdır. Araştırma kapsamında yapay zekâ ve açık ve uzaktan öğrenme alanındaki çalışmalara ulaşmak için kapsamlı bir arama stratejisi geliştirilmiştir. Veri toplama işlemi 5 Kasım 2024 tarihinde gerçekleştirilmiştir.

Sistematik bir tarama gerçekleştirmek amacıyla, arama terimi iki ana kavramsal kategori etrafında yapılandırılmıştır. İlk kategoride yapay zekâ ile ilgili terimler ("artificial intelligence", "educational AI"), ikinci kategoride ise açık ve

uzaktan öğrenme ile ilgili terimler ("distance education", "distance learning", "e-learning", "elearning", "online learning", "online teaching", "online education", "open education", "open learning", "open and distance learning", "MOOCs", "virtual learning environments", "open education resources") yer almıştır. Bu terimler alan yazın incelemesi sonucunda belirlenmiş ve Boolean operatörleri (AND, OR) kullanılarak birleştirilmiştir. Araştırma kapsamında kullanılan arama sorgusu şu şekildedir:

TS=("artificial intelligence" OR "educational AI") AND TS=("distance education" OR "distance learning" OR "e-learning" OR "elearning" OR "online learning" OR "online teaching" OR "online education" OR "open education" OR "open learning" OR "open and distance learning" OR "MOOCs" OR "virtual learning environments" OR "open education resources")

Araştırma kapsamı, WoS'un üç temel indeksi olan Emerging Sources Citation Index (ESCI), Social Sciences Citation Index (SSCI) ve Science Citation Index Expanded (SCI-E) ile sınırlandırılmıştır. Doküman türü olarak araştırma makaleleri ve derleme makaleleri değerlendirilmeye alınmıştır. Bu sistematik tarama sonucunda toplam 1046 akademik yayına ulaşılmıştır. Bu yayınların 956'sı araştırma makalesi, 90'ı ise derleme makalesi formatındadır.

2.3. Veri Analizi

Araştırma kapsamında elde edilen bibliyografik verilerin analizi için VOSviewer (version 1.6.20) yazılımı kullanılmıştır. VOSviewer, özellikle bibliyometrik ağların görselleştirilmesi ve analizi için geliştirilmiş bir yazılım aracıdır (van Eck & Waltman, 2010).

Analiz süreci iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada, Web of Science veritabanından elde edilen bibliyografik veriler (.txt formatında) VOSviewer yazılımının işleyebileceği formata dönüştürülmüştür. Bu veriler; yazar bilgileri, yayın yılı, başlık, özet, anahtar kelimeler, kaynaklar, dergi bilgileri gibi alanları içermektedir. İkinci aşamada ise bibliyometrik analizler gerçekleştirilmiştir.

Bibliyometrik analizler kapsamında; yayın-yıl analizi, anahtar kelime eş-oluşum analizi, yazar işbirliği ağı analizi, ülkeler arası işbirliği ağı analizi, kurumlar arası işbirliği ağı analizi, atıf analizi ve dergi analizi gerçekleştirilmiştir. Ağ analizlerinde minimum eşik değerleri belirlenirken, hem ağın görselleştirilebilirliği hem de anlamlı örüntülerin ortaya çıkarılması göz önünde bulundurulmuştur.

3. BULGULAR

Bu bölümde, elde edilen bulgular, araştırma soruları doğrultusunda sunulmuştur.

3.1. Yayınların yıllara göre dağılımı

Açık ve uzaktan öğrenme alanında yapay zekâ ile ilgili yapılmış yayınların yıllara göre dağılımı ve yüzdeleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Yayınların yıllara göre dağılımı ve yüzdeleri

| Yıllar | Yayın Sayısı | % |
|--------|--------------|---------|
| 2024 | 200 | %19.120 |
| 2023 | 190 | %18.164 |
| 2022 | 223 | %21.319 |
| 2021 | 139 | %13.289 |
| 2020 | 90 | %8.604 |
| 2019 | 39 | %3.728 |
| 2018 | 16 | %1.530 |
| 2017 | 22 | %2.103 |
| 2016 | 15 | %1.434 |
| 2015 | 13 | %1.243 |
| 2014 | 21 | %2.008 |
| 2013 | 16 | %1.530 |
| 2012 | 7 | %0.669 |
| 2011 | 6 | %0.574 |
| 2010 | 5 | %0.478 |
| 2009 | 8 | %0.765 |
| 2008 | 12 | %1.147 |
| 2007 | 5 | %0.478 |
| 2006 | 2 | %0.191 |
| 2005 | 5 | %0.478 |
| 2004 | 3 | %0.287 |
| 2003 | 1 | %0.096 |
| 2002 | 1 | %0.096 |
| 2000 | 2 | %0.191 |
| 1999 | 2 | %0.191 |
| 1998 | 1 | %0.096 |
| 1995 | 1 | %0.096 |
| 1993 | 1 | %0.096 |

1993 yılı, bu alandaki ilk yayının yapıldığı yıl olarak dikkat çekmektedir. Bu durum yapay zekâ ve açık-uzaktan öğrenme konusundaki araştırmaların temellerinin oldukça erken bir dönemde atıldığını göstermektedir. 2000'li yıllarda ise yapay zekâ ve açık-uzaktan öğrenme konularında sınırlı sayıda çalışma yapıldığı ve bu yıllarda araştırma ilgisinin görece düşük olduğu görülmektedir. 2013-2018 yılları arasında yayın sayısının görece durağan bir seyir izlediği ve yıllık ortalama 15 civarında yayın yapıldığı görülmektedir. 2019 sonrası dönemde araştırmalarda ivme kazandığı dikkat çekmektedir. Özellikle 2020 yılından sonra

yayın sayısında önemli bir artış gözlemlenmiştir. 2020 yılında 90 olan yayın sayısı, 2021 yılında 139'a yükselmiş, 2022 yılında ise yaklaşık 220 yayın ile zirve noktasına ulaşmıştır. 2023 ve 2024 yıllarında yayın sayısının 190-200 bandında seyrettiği görülmektedir. Dolayısıyla 2020-2024 yılları arasında bu alanda yoğun bir akademik ilginin oluştuğunu söylemek mümkündür. Bu artışın özellikle 2020 yılından sonra belirginleşmesi, COVID-19 pandemisi sürecinde uzaktan eğitimin yaygınlaşması, yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında artan kullanımı ve çevrimiçi öğrenmenin önem kazanmasıyla doğrudan ilişkilendirilebilir.

3.2. Anahtar Kelime Eş-oluşum Analizi

Açık ve uzaktan öğrenme alanında yapay zekâ ile ilgili yapılan çalışmalarda öne çıkan temaları belirlemek amacıyla anahtar kelime analizi yapılmıştır. VOSviewer programı kullanılarak yapılan analizde, minimum anahtar kelime tekrarı eşiği 5 olarak belirlenmiş ve toplam 3514 anahtar kelimedenden 127 tanesi bu eşiği karşılamıştır. Tablo 2’de makalelerde en sık kullanılan ilk 15 anahtar kelime ve toplam bağlantı güçleri verilmiştir.

Tablo 2. En sık kullanılan anahtar kelimeler ve toplam bağlantı güçleri

| Anahtar Kelimeler | Kullanım Sayısı | Toplam Bağlantı Gücü |
|------------------------------------|-----------------|----------------------|
| Artificial intelligence | 304 | 560 |
| E-learning | 144 | 286 |
| Online learning | 121 | 210 |
| Machine learning | 76 | 165 |
| Education | 48 | 141 |
| Distance learning | 46 | 123 |
| Artificial intelligence | 44 | 77 |
| Learning (artificial intelligence) | 31 | 72 |
| Deep learning | 43 | 69 |
| Electronic learning | 35 | 65 |
| Higher education | 35 | 63 |
| ChatGPT | 24 | 61 |
| Training | 19 | 55 |
| Virtual reality | 19 | 52 |
| Adaptive learning | 15 | 51 |

Tablo 2’de görüldüğü üzere “artificial intelligence” (304 kez), “e-learning” (144 kez) ve “online learning” (121 kez) en çok tekrar eden anahtar kelimeler olarak dikkat çekmektedir. Bunları sırasıyla “machine learning” (76 kez),

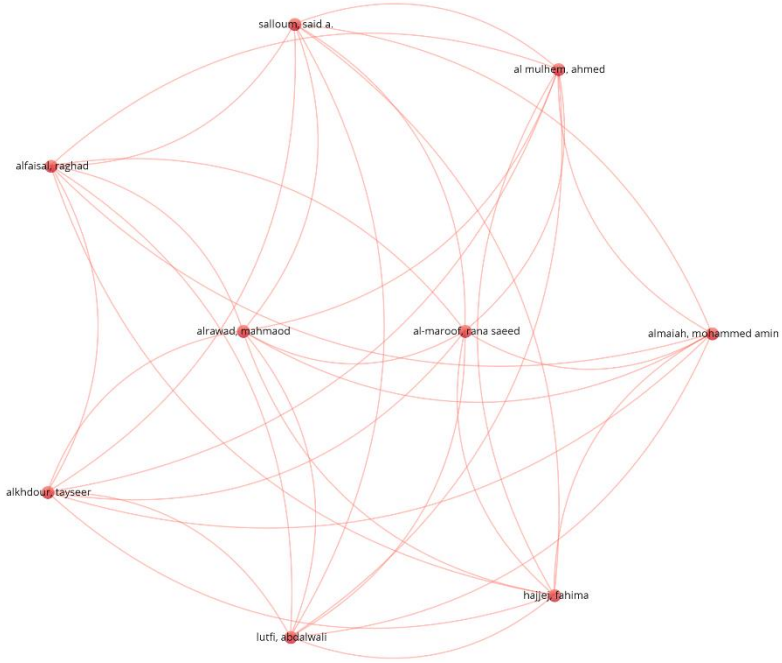
belirlenmiştir. Toplam 1046 makale arasında en fazla yayına sahip olan ilk 15 yazarın isimleri, yayın sayıları ve yüzdeleri Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. En üretken ilk 15 yazar

| Yazar | Yayın Sayısı | % |
|-----------------------|---------------------|----------|
| A.E. Guerrero-Roldána | 6 | %0.57 |
| M.E. Rodriguez | 6 | %0.57 |
| D. Baneres | 6 | %0.57 |
| G. Hwang | 5 | %0.48 |
| W. Xing | 5 | %0.48 |
| W. Villegas-Ch | 5 | %0.48 |
| J.-W. Tzeng | 4 | %0.38 |
| M. P.Ilic | 4 | %0.38 |
| M. Samarakou | 4 | %0.38 |
| N.-F. Huang | 4 | %0.38 |
| V. Kuleto | 4 | %0.38 |
| G. Bekmanova | 4 | %0.38 |
| W.L. Leite | 4 | %0.38 |
| A. Karadeniz | 4 | %0.38 |
| C. Li | 4 | %0.38 |

Tablo 3'te görüldüğü üzere A.E. Guerrero-Roldán; M.E. Rodriguez ve D. Baneres isimleri öne çıkmakta olup her biri 6 makale ile alanyazına katkı sağlamıştır. Bu yazarları 5 makale ile G. Hwang; W. Xing, ve W. Villegas-Ch takip etmektedir. Tabloda yer almayan diğer yazarların ise daha az makaleye sahip olduğu görülmüştür. Bu durum, alandaki araştırmaların geniş bir yazar kitlesi tarafından yürütüldüğünü ve açık ve uzaktan öğrenmede yapay zekâ üzerine yapılan çalışmalara katkının oldukça yaygın olduğunu göstermektedir. En yüksek yayın sayısına sahip yazarların dahi görece düşük makale sayılarına sahip olmaları, bu alanda hâlâ gelişmeye ve genişlemeye açık bir akademik alan olduğunu işaret etmektedir.

Açık ve uzaktan öğrenme alanında yapay zekâ üzerine yapılan araştırmalarda yazarlar arasındaki iş birliğini belirlemek amacıyla ortak yazarlık analizi yapılmıştır. Analizde, minimum iki yayına sahip ve atıf sayısı sıfır veya daha fazla olan yazarlar dikkate alınarak bir ortak yazarlık ağı oluşturulmuştur. Şekil 3'te ortak yazarlık ağı sunulmuştur.



Şekil 3. Ortak yazarlık ağı

Analiz sonucunda elde edilen ağ haritasının nispeten basit bir yapıya sahip olduğu ve sadece birkaç yazarın birbirleriyle doğrudan iş birliği yaptığı görülmektedir. Bu durum, açık ve uzaktan öğrenmede yapay zekâ konusundaki araştırmaların geniş bir yazar kitlesi tarafından bağımsız olarak yapıldığını ve sıkı bir iş birliği ağı oluşmadığını göstermektedir. İş birliği bağlarının sınırlı olması, araştırma alanının henüz derinlemesine ortak çalışmalara ev sahipliği yapmadığını veya bu alandaki araştırmaların genellikle bireysel veya küçük araştırma grupları tarafından yürütüldüğünü işaret etmektedir.

3.4. Yayınların Ükelere Göre Dağılımı ve Ükelere Göre Ortak Yazarlık Analizi

Açık ve uzaktan öğrenmede yapay zekâ üzerine yapılan çalışmalara katkı sağlayan toplam 103 ülkeden en çok katkı yapan ilk 20 ülke ve yayın sayısı Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Yayınların ülkelere göre dağılımı ve yüzdeleri

| Ülke | Yayın Sayısı | % |
|----------------------|--------------|---------|
| Çin Halk Cumhuriyeti | 300 | % 28.68 |
| ABD | 135 | % 12.91 |
| Hindistan | 60 | % 5.74 |
| İspanya | 59 | % 5.64 |

olarak, ağın yoğunluğu ve bağlantı yapısı, uluslararası iş birliklerinin belirli ÷lkelerde odaklandığını, ancak daha geniş bir k÷resel iş birliği ağının hen÷z tam anlamıyla oluşmadığını g÷stermektedir. Rusya ise haritanın sağ k÷şesinde izole bir pozisyonda yer almakta, diğer ÷lkelerle bağlantısı oldukça sınırlı kalmaktadır. Bu durum, Rusya'nın bu alanda daha bağımsız bir araştırma stratejisi izlediğini veya uluslararası iş birliklerinde yeterince yer almadığını g÷stermektedir.

3.5. Yayınların Kurumlara G÷re Dağılımları ve Kurumlara G÷re Ortak Yazarlık Analizi

Açık ve uzaktan ÷đrenmede yapay zekâ üzerine yapılan çalışmalara katkı sağlayan toplam 1773 ÷niversiteden en çok katkı yapan ilk 10 ÷niversite ve yayın sayısı Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5. Yayınların kurumlara g÷re dağılımları ve y÷zdeleri

| Kurum | Yayın Sayısı | % |
|--|--------------|-------|
| University of London | 12 | %1.15 |
| Egyptian Knowledge Bank (EKB) | 11 | %1.05 |
| Universidad Nacional de Educacion a Distancia (UNED) | 11 | %1.05 |
| Ministry of Education Science of Ukraine | 10 | %0.96 |
| State University System of Florida | 10 | %0.96 |
| King Abdulaziz University | 9 | %0.86 |
| Nanyang Technological University | 9 | %0.86 |
| University of South Africa | 9 | %0.86 |
| University of California System | 9 | %0.86 |
| Anadolu University | 8 | %0.76 |

University of London 12 makale (%1.15) ile en fazla yayına sahip kurumdur. Bu ÷niversiteyi, Egyptian Knowledge Bank ve Universidad Nacional de Educacion a Distancia 11'er makale (%1.05) ile takip etmektedir. Ministry of Education Science of Ukraine ve State University System of Florida 10'ar makale (%0.96) ile ÷ne çıkarken; King Abdulaziz University, Nanyang Technological University, University of South Africa ve University of California System her biri 9 makale (%0.86) ile katkı sağlamaktadır. Anadolu University ise 8 (%0.76) yayına sahiptir. Bu durum, yapay zekâ ve açık-uzaktan ÷đrenme alanındaki araştırmaların oldukça çeşitli ÷niversitelerden geldiğini g÷stermektedir.

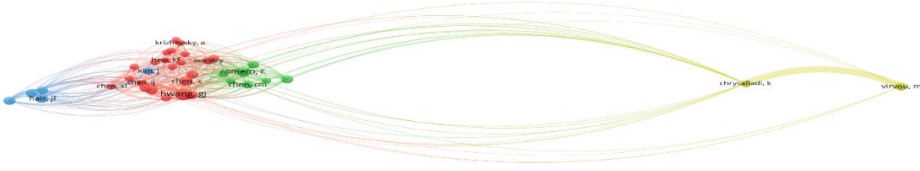
Üniversiteler arası ortak yazarlık analizini değerlendirmek amacıyla en az iki yayına sahip ve atıf sayısı sıfır veya daha fazla olan ÷niversiteler dikkate alınmış ve yapılan analizde toplam 1773 ÷niversite arasından 342'si bu eşik değerleri karşılamıştır. Analiz sonucunda elde edilen ağ haritası Şekil 5'te verilmiştir.

arasından bu eşik değerini karşılayan 36 yazar olduğu belirlenmiştir. Açık ve uzaktan öğrenme alanında yapay zekâ üzerine yapılan çalışmalarda en sık atıf alan ilk 20 yazar, atıf sayıları ve toplam bağlantı gücü Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo 7. En sık atıf alan ilk 20 yazar, atıf sayıları ve toplam bağlantı güçleri

| Yazar | Atıflar | Toplam Bağlantı Gücü |
|--------------------|---------|----------------------|
| G.J. Hwang | 84 | 262 |
| C. Romero | 60 | 217 |
| O. Zawacki-Richter | 55 | 187 |
| X. Chen | 55 | 186 |
| A. Bozkurt | 50 | 109 |
| J.F. Hair | 49 | 176 |
| UNESCO | 46 | 14 |
| A. Jalal | 45 | 13 |
| V. Venkatesh | 44 | 142 |
| M.A. Almaiah | 42 | 146 |
| M. Virvou | 42 | 102 |
| P. Brusilovsky | 42 | 134 |
| F.D. Davis | 39 | 135 |
| C.M. Chen | 39 | 130 |
| G. Siemens | 39 | 120 |
| J. Kim | 36 | 91 |
| W. Holmes | 35 | 116 |
| Y. Wang | 34 | 74 |
| W.L. Xing | 33 | 109 |
| K. Chrysafiadi | 31 | 456 |

Tablo 7’de görüldüğü üzere G.J. Hwang 84 atıf alarak en etkili yazar konumunda bulunmaktadır. Bu durum, Hwang'ın açık ve uzaktan öğrenme alanındaki çalışmalarının geniş bir literatür tarafından referans alındığını göstermektedir. Onu C. Romero, O. Zawacki-Richter ve X. Chen takip etmektedir; bu yazarların da etkili bir atıf ağına sahip olduğu görülmektedir. A. Bozkurt, J.F. Hair ve V. Venkatesh gibi yazarlar da alanda öne çıkan isimlerdir. Bu yazarlar, yapay zekâ ve eğitim teknolojileri konularında yapılan çalışmalara önemli katkılarda bulunmuş ve alanyazında sıklıkla referans alınmıştır. Analiz sonucunda elde edilen ağ haritası ise Şekil 6’da verilmiştir.



Şekil 6. Ortak atıf ağı (yazarlar)

3.8. Ortak Atıf Analizi: Dergiler

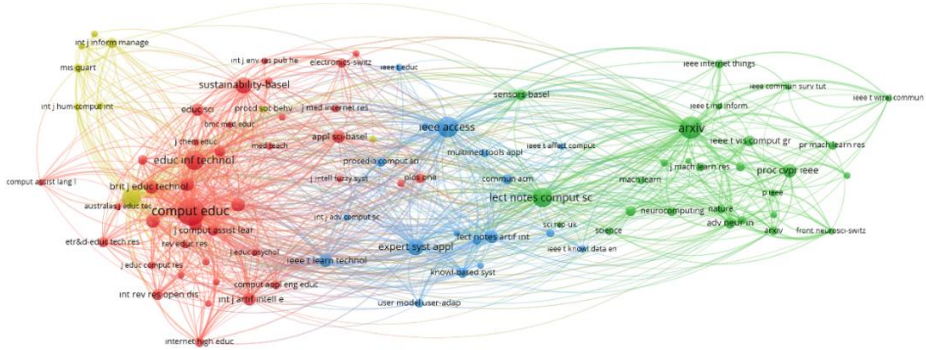
Açık ve uzaktan öğrenme alanında yapay zekâ ile ilgili yayınlarda en sık atıf alan dergileri ve bu dergiler arasındaki ilişkileri incelemek amacıyla ortak atıf analizine en az 50 atıf almış dergiler dâhil edilmiştir. Toplam 20545 dergi arasından bu eşik değerini karşılayan 93 dergi olduğu belirlenmiştir. Açık ve uzaktan öğrenme alanında yapay zekâ üzerine yapılan çalışmalarda en sık atıf alan ilk 15 dergi, atıf sayıları ve toplam bağlantı gücü Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8. En sık atıf alan ilk 15 dergi, atıf sayıları ve toplam bağlantı gücü

| Kaynak | Atıflar | Toplam Bağlantı Gücü |
|---|---------|----------------------|
| Computers & Education | 892 | 20493 |
| arXiv | 579 | 13951 |
| Computers in Human Behavior | 421 | 12944 |
| IEEE Access | 454 | 12015 |
| Educational Technology & Society | 318 | 7872 |
| Sustainability | 318 | 6545 |
| Expert Systems with Applications | 318 | 6545 |
| IEEE Transactions on Learning Technologies | 175 | 6545 |
| Interactive Learning Environments | 220 | 6403 |
| The International Journal of Educational Technology in Higher Education | 224 | 5916 |
| British Journal of Educational Technology | 225 | 5523 |
| Journal of Educational Computing Research | 211 | 4346 |
| Advances in Neural Information Processing Systems | 188 | 4346 |
| Journal of Educational Psychology | 173 | 3743 |
| Educational Sciences | 171 | 3743 |

Computers & Education, Computers in Human Behavior ve IEEE Access gibi dergiler yüksek atıf sayıları ve toplam bağlantı gücüne sahip olduğu görülmektedir. Bu dergilerin eğitim teknolojileri ve yapay zekâ konularında yayımlanan araştırmaların temel referans kaynakları olarak öne çıktığı söylenebilir. Ayrıca tabloda yer alan arXiv, yüksek atıf sayısı ve bağlantı gücüne sahip olsa da geleneksel anlamda bir akademik dergi değildir. arXiv, bilgisayar bilimi, fizik ve matematik gibi çeşitli alanlarda araştırmacıların henüz hakem değerlendirmesinden geçmemiş çalışmalarını veya basım öncesi makalelerini paylaştığı açık erişimli bir arşivdir. Alandaki güncel ve hızlı bilgi paylaşımını

sağladığı için arXiv yayımlanan çalışmaların sıklıkla atıf aldığı görülmektedir. Analiz sonucunda elde edilen ağ haritası ise Şekil 7’de verilmiştir.



Şekil 7. Ortak atıf ağı (dergiler)

Şekil 7’de verilen ağ haritası, bu dergilerin birbiriyle olan atıf ilişkilerini ve kümelenme örüntülerini görselleştirmektedir. Computers & Education, iee Access ve arxiv etrafında yoğun bir atıf ağı oluşmuştur. Bu kaynaklar, diğer dergilerle güçlü bağlantılara sahiptir. Bu analiz, yapay zekâ ve açık ve uzaktan öğrenme alanındaki araştırmaların temel referanslarının hangi kaynaklar olduğunu göstermekte ve bu dergilerin alandaki bilgi birikimini nasıl yönlendirdiğini ortaya koymaktadır.

4. TARTIŞMA VE SONUÇ

Bu çalışmada, Web of Science veri tabanında yer alan açık ve uzaktan öğrenme alanındaki yapay zekâ ile ilgili çalışmaların bibliyometrik analizini gerçekleştirilmiştir. Elde edilen bulgularla, bu alanın gelişim sürecini, mevcut durumunu ve gelecek eğilimlerini kapsamlı bir şekilde ortaya koymak amaçlanmıştır. Araştırma sonuçları, açık ve uzaktan öğrenmede yapay zekâ çalışmalarına olan ilginin 1993’ten itibaren kademeli olarak arttığını, ancak asıl büyük artışın son 10 yılda gerçekleştiğini göstermektedir. 2020-2024 yılları arasındaki belirgin artış, Covid-19 pandemisinin uzaktan eğitimi zorunlu hale getirmesiyle ve yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında artan kullanımıyla doğrudan ilişkili olduğunu söylemek mümkündür. Ayrıca, eğitim kurumlarının dijital dönüşüm sürecini hızlandırması ve ChatGPT gibi büyük dil modellerinin eğitim alanındaki potansiyel kullanımına yönelik artan ilgi de bu eğilimi desteklemektedir.

Anahtar kelime analizinin bulguları, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde giderek artan ve çeşitli yönlerde derinleşen etkisini ortaya koymaktadır. Yapay öğrenme tekniklerinin, eğitim süreçlerinde öngörülse analizler ve veri tabanlı

karar destek sistemleri için önemli hale geldiği görülmektedir. Bireyselleştirilmiş ve uyarlanabilir öğrenme yaklaşımlarının yaygın araştırma konuları olması, öğrenci merkezli eğitim modellerinin yapay zekâ sayesinde nasıl dönüştüğünü göstermektedir. Ayrıca, büyük veri ve nesnelerin interneti gibi kavramlar, eğitsel veri analitiği ve teknoloji tabanlı karar süreçlerinin önemini vurgulamaktadır. Pandemi döneminde yaşanan hızlı dijitalleşme, eğitimde yapay zekâ uygulamalarına olan ilgiyi daha da artırmış; dijital dönüşüm, teknoloji destekli öğrenme ortamlarının pedagojik faydalarını öne çıkaran çalışmaların sayısını yükseltmiştir.

Yapay zekâ ve açık-uzaktan öğrenme alanındaki çalışmaların geniş bir yazar kitlesi tarafından yürütüldüğü görülmektedir. En fazla katkı sağlayan bilim insanları arasında A. E. Guerrero-Roldán, M. E. Rodriguez ve Baneres, D. her biri 6 makale ile öne çıkarken, G. Hwang, W. Xing ve W. Villegas-Ch 5 makale ile onları takip etmektedir. Ancak, en üretken yazarların bile görece düşük yayın sayısına sahip olması, bu alanın hâlâ büyüme ve ilerleme potansiyeline sahip olduğunu göstermektedir. Analiz sonucunda elde edilen sınırlı iş birliği bağları, yapay zekâ ve açık ve uzaktan öğrenme alanındaki araştırmaların çoğunlukla geniş bir yazar kitlesi tarafından ancak bağımsız veya küçük gruplar halinde yürütüldüğünü göstermektedir. Yazarlar bağlamında atıf alma sayısına bakıldığında G.J. Hwang'ın 84 atıf ile en etkili yazar olarak öne çıktığı, onu C. Romero, O. Zawacki-Richter ve X. Chen'in takip ettiği görülmektedir. A. Bozkurt, J.F. Hair, ve V. Venkatesh gibi isimler de yapay zekâ ve eğitim teknolojileri alanında önemli katkılar yaparak literatürde geniş yer bulmuştur.

Yapay zekâ ve açık-uzaktan öğrenme alanındaki araştırmaların küresel dağılımına bakıldığında, bazı ülkelerin bu alana önemli katkılar sağladığı görülmektedir. Çin Halk Cumhuriyeti 300 makale ile en yüksek katkıya sahip ülke olarak öne çıkarken, onu 135 makale ile ABD, 60 makale ile Hindistan ve Avrupa'dan 59 makale ile İspanya ile 47 makale ile İngiltere takip etmektedir. Ülkelere göre ortak yazarlık haritası, Çin Halk Cumhuriyeti'nin güçlü bağlantılarla merkezde yer alarak uluslararası iş birliğinde liderlik ettiğini, ABD, İspanya ve Hindistan gibi ülkelerin ise daha az merkezî bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçlarının kurumlara göre dağılımına bakıldığında; “University of London” 12 makale ile en fazla yayına sahip kurumken, onu 11'er makale ile “Egyptian Knowledge Bank” ve “Universidad Nacional de Educacion a Distancia” takip etmektedir. Yapay zekâ ve açık-uzaktan öğrenme alanındaki araştırmaların çeşitli üniversitelerden katkı aldığı görülmektedir. “IEEE Access” 35 makale ile en çok makale yayımlanan dergi olup, “Sustainability” ve “International Journal of Emerging Technologies in Learning” onu takip

etmektedir. En çok atıf alan dergi sıralamasında “Computers & Education”, 892 atıf ile en etkili dergi olurken “arXiv” ve “Computers in Human Behavior” onu takip etmektedir.

Sonuç olarak, açık ve uzaktan öğrenmede yapay zekâ araştırmalarının hızla gelişen ve dönüşen bir alan olduğu görölmektedir. Gelecekte yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında daha yaygın kullanılacağı öngörüsüyle, bu alandaki araştırmaların artarak devam edeceği ve uluslararası iş birliklerinin güçleneceği tahmin edilmektedir. Bu bağlamda, kişiselleştirilmiş öğrenme, uyarlanabilir sistemler ve sanal gerçeklik gibi alanlarda yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesine yönelik araştırmalara ağırlık verilmesi önerilmektedir.

5. KAYNAKLAR

1. Adewale, M. D., Azeta, A., Abayomi-Alli, A., & Sambo-Magaji, A. (2024). Impact of artificial intelligence adoption on students' academic performance in open and distance learning: A systematic literature review. *Heliyon*, Journal pre-proof. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e40025>
2. Aljarrah, A., Ababneh, M., Karagozlu, D., & Ozdamli, F. (2021). Artificial intelligence techniques for distance education: A systematic literature review. *TEM Journal*, 10(4), 1621-1629.
3. Arslan, K. (2020). Eğitimde yapay zeka ve uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
4. Aruğaslan, E., & Çivril, H. (2021). Türkiye’de eğitim alanında yapılan veri madenciliği ve yapay zeka çalışmaları. *Uluslararası Teknolojik Bilimler Dergisi*, 13(2), 81-89.
5. Ay, S., Karabatak, S., & Karabatak, M. (2024, April). Bibliometric analysis of artificial intelligence in utilized distance education and distance learning studies. *2024 12th International Symposium on Digital Forensics and Security içinde (ISDFS)* (s. 1-5). IEEE. <https://doi.org/10.1109/ISDFS60797.2024.10527348>
6. Bobro, N. (2024). Application of artificial intelligence in higher education institutions: Foreign experience. *Three Seas Economic Journal*, 5(1), 19-23. <https://doi.org/10.30525/2661-5150/2024-5-3>
7. Bozkurt, A. (2023). ChatGPT, üretken yapay zeka ve algoritmik paradigma değişikliği. *Alanyazın*, 4(1), 63-72. <https://doi.org/10.59320/alanyazin.1283282>
8. Briganti, G., & Le Moine, O. (2020). Artificial intelligence in medicine: today and tomorrow. *Frontiers in medicine*, 7(2020), 1-6. <https://doi.org/10.3389/fmed.2020.00027>
9. Demartini, C. G., Sciascia, L., Bosso, A., & Manuri, F. (2024). Artificial intelligence bringing improvements to adaptive learning in education: A case study. *Sustainability*, 16(3), 1-25. <https://doi.org/10.3390/su16031347>
10. de Oliveira Durso, S., & Arruda, E. P. (2022). Artificial intelligence in distance education: A systematic literature review of Brazilian studies. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(5), 679-692.
11. Dogan, M. E., Goru Dogan, T., & Bozkurt, A. (2023). The use of artificial intelligence (AI) in online learning and distance education processes: A systematic review of empirical studies. *Applied Sciences*, 13(5), 1-12. <https://doi.org/10.3390/app13053056>

12. Ellikkal, A., & Rajamohan, S. (2024). AI-enabled personalized learning: empowering management students for improving engagement and academic performance. *Vilakshan-XIMB Journal of Management, Earlycite*. <https://doi.org/10.1108/XJM-02-2024-0023>
13. Ergen, M. (2019). What is artificial intelligence? Technical considerations and future perception. *Anatolian J. Cardiol*, 22(2), 5-7. <https://doi.org/10.14744/AnatolJCardiol.2019.79091>
14. Farayola, O. A. (2024). Revolutionizing banking security: integrating artificial intelligence, blockchain, and business intelligence for enhanced cybersecurity. *Finance & Accounting Research Journal*, 6(4), 501-514. <https://doi.org/10.51594/farj.v6i4.990>
15. Forero-Corba, W., & Bennasar, F. N. (2024). Techniques and applications of machine learning and artificial intelligence in education: A systematic review. *RIED-Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 27(1), 1-35. <https://doi.org/10.5944/ried.27.1.37491>
16. Giudici, P., & Raffinetti, E. (2023). SAFE Artificial Intelligence in finance. *Finance Research Letters*, 56, 104088. <https://doi.org/10.1016/j.frl.2023.104088>
17. Göçmez, L., & Okur, M. R. (2023). Artificial intelligence applications in open and distance education: a systematic review of the articles (2007-2021). *Asian Journal of Distance Education*, 18(1).
18. Güler, T. D. (2024). Yapay zekâ (AI) tabanlı uzaktan eğitimde etkileşim tasarımı: Öğrenci başarısını artırmak için yeni yaklaşımlar. *Kuantum Teknolojileri ve Enformatik Araştırmaları Dergisi*, 2(2). 51-60. <https://doi.org/10.70447/ktve.2464>
19. Halkiopoulos, C., & Gkintoni, E. (2024). Leveraging AI in e-learning: Personalized learning and adaptive assessment through cognitive neuropsychology—A systematic analysis. *Electronics*, 13(18), 1-50. <https://doi.org/10.3390/electronics13183762>
20. Jamalova, G., Aymatova, F., & Ikromov, S. (2022, December). The state-of-the-art applications of artificial intelligence in distance education: a systematic mapping study. *Proceedings of the 6th international conference on future networks & distributed systems* içinde (s. 600-606). <https://doi.org/10.1145/3584202.3584292>
21. Jiang, F., Jiang, Y., Zhi, H., Dong, Y., Li, H., Ma, S., Wang, Y., Dong, Q., Shen, H., & Wang, Y. (2017). Artificial intelligence in healthcare: past, present and future. *Stroke and Vascular Neurology*, 2(4). <https://doi.org/10.1136/svn-2017-000101>

22. Kim, J. (2024). Leading teachers' perspective on teacher-AI collaboration in education. *Education and Information Technologies*, 29(7), 8693-8724. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12109-5>
23. Khan, I., Ahmad, A. R., Jabeur, N., & Mahdi, M. N. (2021). An artificial intelligence approach to monitor student performance and devise preventive measures. *Smart Learning Environments*, 8(17), 1-18. <https://doi.org/10.1186/s40561-021-00161-y>
24. Lin, T. C. (2019). Artificial intelligence, finance, and the law. *Fordham L. Rev.*, 88, 531.
25. Luan, H., Geczy, P., Lai, H., Gobert, J., Yang, S. J., Ogata, H., Baltes, J., Guerra, R., Li, P., & Tsai, C. C. (2020). Challenges and future directions of big data and artificial intelligence in education. *Frontiers in Psychology*, 11(2020), 1-11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.580820>
26. Mahmoud, C. F., & Sørensen, J. T. (2024). Artificial intelligence in personalized learning with a focus on current developments and future prospects. *Research and Advances in Education*, 3(8), 25-31.
27. Mao, J., Chen, B., & Liu, J. C. (2024). Generative artificial intelligence in education and its implications for assessment. *TechTrends*, 68(1), 58-66. <https://doi.org/10.1007/s11528-023-00911-4>
28. McCarthy, J. (2007). What is artificial intelligence. Erişim Adresi: <https://cse.unl.edu/~choueiry/S09-476-876/Documents/whatisai.pdf>
Erişim Tarihi: 07.11.2024
29. Mustapha, Y., Mansor, S., Saad, S. M., & Hilmi, M. F. (2024, September). Artificial intelligence in distance education and distance learning: Bibliometric and topic modeling analysis. *AIP Conference Proceedings* içinde (Vol. 3150, No. 1). AIP Publishing. <https://doi.org/10.1063/5.0228027>
30. Ouyang, F., Zheng, L., & Jiao, P. (2022). Artificial intelligence in online higher education: A systematic review of empirical research from 2011 to 2020. *Education and Information Technologies*, 27(6), 7893-7925. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-10925-9>
31. Pham, D. T., & Pham, P. T. N. (1999). Artificial intelligence in engineering. *International Journal of Machine Tools and Manufacture*, 39(6), 937-949. [https://doi.org/10.1016/S0890-6955\(98\)00076-5](https://doi.org/10.1016/S0890-6955(98)00076-5)
32. Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics. *Journal of Documentation*, 25(4), 348-349.
33. Sajja, R., Sermet, Y., Cikmaz, M., Cwiertyny, D., & Demir, I. (2024). Artificial intelligence-enabled intelligent assistant for personalized and

- adaptive learning in higher education. *Information*, 15(10), 1-23. <https://doi.org/10.3390/info15100596>
34. Shafique, R., Aljedaani, W., Rustam, F., Lee, E., Mehmood, A., & Choi, G. S. (2023). Role of artificial intelligence in online education: A systematic mapping study. *IEEE Access*, 11, 52570-52584. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2023.3278590>
 35. Shoaib, M., Sayed, N., Singh, J., Shafi, J., Khan, S., & Ali, F. (2024). AI student success predictor: Enhancing personalized learning in campus management systems. *Computers in Human Behavior*, 158(2024), 1-18. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2024.108301>
 36. Tapalova, O., & Zhiyenbayeva, N. (2022). Artificial intelligence in education: AIED for personalised learning pathways. *Electronic Journal of e-Learning*, 20(5), 639-653. <https://doi.org/10.34190/ejel.20.5.2597>
 37. van Eck, N. J., & Waltman, L. (2010). Software survey: VOSviewer, a computer program for bibliometric mapping. *Scientometrics*, 84, 523-538.
 38. Yoandita, & Hasnah, Y. (2024). Quillbot as an alternative writing tool: Examining its uses on the academic writing performance of efl learners. *Esteem Journal of English Education Study Programme*, 7(2), 401-412. <https://doi.org/10.31851/esteem.v7i2.15254>

8. Bölüm

OKUMA KÜLTÜRÜ EDİNDİRME YÖNTEMİ OLARAK BİBLİYOTERAPİ VE UYGULAMALARI¹

Esra IŞIK²
Hilmi DEMİRAL³

¹ Bu bölüm; Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Sınıf Eğitimi Anabilim Dalı bünyesinde yapılan “Mevlânâ İdris Zengin’in Çocuk Edebiyatı Ürünlerinin Bibliyoterapi Unsurlarına Göre İncelenmesi” başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

² Sınıf Öğretmeni, Millî Eğitim Bakanlığı; ORCID ID: 0000-0001-7093-419X

³ Doç. Dr. ESOGÜ Eğitim Fakültesi Türkçe Eğitimi ABD. ORCID ID: 0000-0001-6289-3738.

İnsanoğlu hayatı boyunca yeni bir şeyler öğrenmek için okumaya ihtiyaç duymuş ve bu noktada en çok edebî ürünlerden faydalanmıştır. Edebî ürünler; çoğu zaman bilgi edinmek için bir başvuru kaynağı, eğlenmek için bir araç ya da günlük yaşam problemlerinden uzaklaşmak için bir rehberdir. Şirin (2016) edebî ürünlerin kimi zaman eğitici ve öğretici, kimi zaman eğlendirici ve fayda sağlayıcı amaçlara hizmet ettiğini belirtmektedir (Şirin, 2016, s.13). Yetişkinler için edebî ürünlerin iyileştirici ve yol gösterici özelliği, çocuk edebiyatı ürünleri içinde geçerlidir.

Çocuk, çoğu zaman hayatında farklı zorluklarla karşılaşır ve bunların üstesinden nasıl geleceğini bilemez. Çevresinde yaşadığı bu zorlu durumu anlatabileceği, onu anlayabilecek ve yardımcı olabilecek birini arar. Yetişkinler, bu tür durumlarda çocuğun gözüyle olaylara bakamaz ve ona ruh dünyasını iyileştirecek çözüm önerileri sunamaz. Bu aşamada karşımıza ilk çocuk kitapları çıkar. Kitaplar, çocuğun günlük yaşamında karşılaşabileceği durumları bir kurgu içerisinde yer vererek böyle bir durumla nasıl başa çıkabileceğine ilişkin içgörü geliştirmesine yardımcı olur. Yılmaz ve Yakar (2018) çocuk kitaplarının yazılış amacının, çocuğun karşılaştığı problem durumu ile yüzleşmesinde ve bu durumla nasıl başa çıkabileceğini öğrenmesinde yol gösterici olduğunu ifade etmiştir (Yılmaz ve Yakar, 2018, s.33). Çocuk kitapları sadece çocuğun okuma becerisini geliştiren ve okuma alışkanlığı kazanmasını sağlayan bir araç olarak değerlendirilmemelidir. Aynı zamanda çocuğun karşılaştığı veya karşılaşacağı bir problem durumunda istifade edebileceği bir başvuru kaynağı olabilmektedir. Tam bu noktada kitapların insanların sorunlarına çözüm bulmasında yol gösterici olduğu ve kişilerin ruhsal sıkıntılardan kitaplar aracılığıyla kurtuldukları bir yöntem olan bibliyoterapi kavramı karşımıza çıkar.

Eğitim öğretiminin temel materyallerinden olan kitaplar, öğrencilerin hem sorunlarını çözmelerinde hem de okumaya yönelik tutum, beceri ve alışkanlıklarını geliştirerek okuma kültürü edinmelerinde öğretmenler tarafından rahatlıkla kullanılabilir. Bibliyoterapinin okumaya dayalı bir uygulama olması, öğrencilerin okuma becerilerini desteklemesi ve Türkçe dersi kazanımları ile yakından ilişkili olması eğitim öğretimde kullanımını artırmıştır. Ayrıca ihtiyaç duyulan kaynakların kolay ulaşılabilir ve maliyetinin düşük olması uygulamanın avantajlı yanlarından biridir. Bibliyoterapi sıradan bir kitap tavsiyesi veya etkinliği olarak görülmemelidir. Öncesinde bir plan dâhilinde tasarlanmış kasıtlı bir müdahale sürecidir. Uygun okuma materyalinin seçilmesiyle başlayan bibliyoterapi süreci bu materyalin sunulması, tartışma ve izleme faaliyetleriyle devam etmektedir (Leana-Taşçılar, 2022, s.292). Her bilimsel çalışmada olduğu gibi burada da uygulayıcının alandaki yetkinliği oldukça önemlidir.

Kitaplarla tedavi süreci olarak ifade edilen bibliyoterapi, bireylerin karşılaştıkları problemleri çözmelerinde yardımcı bir tekniktir. Bibliyoterapinin ana malzemesi,

edebî ürünlerdir. Kurgu veya gerçek yaşam öyküleri, şiirler, masallar, otobiyografiler vb. farklı türdeki edebî ürünler bibliyoterapinin malzemesi olabilmektedir. Karagül (2018) masal ve şiir türlerinin, çocuğu dinlemeye ve konuşmaya teşvik ettiği, ayrıca onların psikolojik gelişimlerine de büyük katkı sağlayan iki yazınsal tür olduğunu ifade etmiştir (Karagül, 2018, s.53). Çocuklarla yürütülen bibliyoterapi çalışmalarında kullanılacak okuma materyalinin çocuk gerçekliğini ve çocuğa göreliği dikkate alması, çocuğun gelişim düzeyine, dil ve anlam evrenine hitap etmesi ve okuyucunun edebî zevki tatmasını sağlayacak nitelikli eserlerin olmasına dikkat edilmelidir.

Bibliyoterapi sürecinin başlangıcı bireyi uygun kitapla tanıştırmaktır. Bu yönüyle çocukların ihtiyaçlarını karşılayabilecek edebî eserler çocuk edebiyatı adı altında yer verilmektedir. Planlama yapılarak ulaşılmak istenen hedeflerin belirlendiği ve süreç içerisinde yer alacak etkinliklerin tasarlandığı bir yöntem olan bibliyoterapi, küçük yaştaki çocukların duygu ve düşüncelerinin açığa çıkarılmasında çocuk kitapları önemli bir işleve sahiptir. Kitapların dünyasında gezinen çocuk, kendini güvenli bir ortamda hisseder ve böylece kendini özgür bir şekilde ifade edebilme fırsatı yakalamış olur.

Bibliyoterapide istenilen sonuçların alınabilmesi için okuma öncesi, okuma sırası ve okuma sonrasında belli adımların takip edilmesi gerekmektedir. Bibliyoterapinin en önemli noktalarından biri doğru kitap seçimidir. Hazırlık aşaması olarak da bilinen okuma öncesi süreçte danışman/öğretmen çalışmayı yürüteceği grubun veya kişinin sorunlarını belirlemeli ve bu sorunlara yönelik uygun kitap arayışına girmelidir. Nitekim doğru zamanda doğru kitabın doğru çocukla buluşturulması bibliyoterapi sürecinin en kritik noktasıdır. Türkiye’de yapılan çalışmalar incelendiğinde araştırmacıların en çok zorlandıkları konunun kitap seçimi olduğu görülür. Bibliyoterapi çalışmalarında farklı gelişim düzeylerine ve sorunlarına ilişkin kitap bulmakta zorlanan araştırmacılar bu konuda, uzmanlar tarafından kitap listelerinin hazırlanmasının faydalı olabileceğini ifade etmektedir (Benan Özen, 2017; İltar, 2015; Kurt, 2018; Taş, 2019; Yiğit Tekel, 2021).

Problem durumuna uygun kitabın belirlenmiş olması tek başına yeterli değildir. Seçilen kitabın çocuğun gelişim düzeyi, okuma seviyesi ve ilgi alanına uygunluğuna da dikkat edilmelidir. Bunun yanında kitabın bir edebî değere sahip olması, estetik zevk uyandırması ve çocuk edebiyatının temel özelliklerine uygun olması da oldukça önemlidir. Bu bahsedilen unsurlar aynı zamanda nitelikli çocuk edebiyatı eserlerinin özellikleridir.

Okuma Kültürü Ediniminde Çocuk Edebiyatı ve Bibliyoterapi

Çocuk gelişimi ve çocuk psikolojisi alanında yapılan araştırmalar, kitap okumanın çocuğun ruhsal ve zihinsel gelişimini olumlu yönde etkilediğini

göstermektedir. Aynı zamanda dil gelişimine de önemli bir katkısının olduğu bilinmektedir. Erken çocukluk döneminde dil becerilerinin geliştirilmesinde çocuk kitapları önemli bir işleve sahiptir. Bu dönemden itibaren onların sözcük ve görsel unsurların estetik diliyle tanışmalarına ve anadilin zenginliğini duyumsatarak zengin bir dil çevresi oluşturmalarına yardımcı olmaktadır. Böylece sahip oldukları dil bilinci ve duyarlılığı ile edebiyatın onlar için hazırladığı dünyanın kapısını aralamaları, okuma sevgisi ve alışkanlığı kazanmaları kolaylaşacaktır (Sever, 2021, s.20).

Çocuğun okula başlaması ve okuma yazmayı öğrenmesiyle birlikte kitaplara olan ilgisi daha fazla artmaktadır. Çünkü bu dönemde edebiyatla ilk defa tanışmışlar ve ana dilin anlatım olanaklarını çocuk edebiyatı ürünleri sayesinde keşfetmeye başlamışlardır. Çocuklar yazınsal metinlerle etkileşime geçtikleri bu evrede ilgi ve beğenilerine hitap eden görsel unsurlar, okuma, konuşma ve dinleme isteği uyandıran, eğlendirici ve akılda kalıcı özelliklere sahip kısa ve anlaşılır metinlerle karşılaştırılmalıdır ki bunlar; bilmece, tekerleme, şiir, masal, öykü gibi farklı edebî türlerin en nitelikli olanları olmalıdır (Sever, 2021, s.34).

Çocuk yazınında sembolik ifadeler, hayali gerçeklere ve masalsı anlatımlara daha çok ağırlık verilmektedir. Çocuk edebiyatı denince akla başlıca; hikâye, masal, anı, şiir, fabl, fıkra ve tekerlemeler gelir. Bunlar sembolik öğelerin ustalıklı kullanıldığı ürünlerdir. Çocuk edebiyatı ürünleri, çocuğa edebiyat dünyasının kapısını aralar (Erdem ve Gönen, 2019, s.8). Çocuk, yaşadığı dünyaya yetişkinlerin baktığı salt gerçeklik penceresinden bakamaz ve dünyayı o şekilde tanımlayamaz. Çocuk edebiyatı ürünlerinde verilmek istenen mesaj, sembolik öğelerle çocuğa sezdirilerek sunulur. Bu bağlamda çocuk, yaşamı kendine özgü hayal dünyası içinde inşa eder ve tanımlar. Çocuk okuduklarıyla kendini ve dış dünyayı tanıma fırsatı elde eder. Okuduğu kitaplar çocuğa hayata farklı bir pencereden bakma imkânı sağlar. Böylece hayatın sadece çevresinde gelişen olaylardan veya kişilerden ibaret olmadığını fark ettirir. Okuduğu kitapta kimi zaman kendi yaşamından izler bulurken, kimi zaman hiç bilmediği bir dünyaya yolculuk eder. Kısa süreliğine de olsa çocuk, bulunduğu ortamdaki uzaklaşıp kendisiyle baş başa kalarak kendini tanıma imkânı bulur.

Çocuk edebiyatı, çocuğun dünyasını anlayabilmek ve onun penceresinden bakabilmektir. Bu konuda çocuk edebiyatı yazarları, ürünlerini oluştururken hitap ettiği kitlenin çocuklar olduğunu unutmamalıdır. Çocuk edebiyatını yetişkin edebiyatından ayıran en temel özellik, öznesinin çocuk olmasıdır. Çocuğa hitap ettiği için kahramanları da genellikle çocuktur, konusu da çocuğun dünyasıdır. Şirin (2016), çocuk edebiyatını diğer edebiyat ve sanat dallarından ayıran özelliğın, çocuğun kendine özgü dünyasını anlatması olduğunu belirtmiştir (Şirin, 2016, s.18). Taşdelen'e (2005) göre ise çocuk edebiyatını diğer sanatsal çalışmalardan ayıran

temel unsurun, çocuğa özgü dünyanın dilini anlaması ve ona uygun anlatması olarak tanımlamıştır (Taşdelen, 2005, s.320). Bu bağlamda Fazıl Hüsnü Dağlarca'da çocuk edebiyatını “çocuğun baktığı yerden bakmak ve gördüğünü görmek” olarak ifade etmiştir.

Çocuğun kendini ve dünyayı tanımasında, yaşamın gerçeklerini kavramasında ve bunların çocuk bakış açısıyla ifade edilmesinde çocuk edebiyatı önemli bir işleve sahiptir. Çocukta dinleme, okuma, yazma, düşünme ve eleştiride bulunma aşamalarında en güçlü uyaran dil, edebiyat ve sanatsal değer taşıyan çocuk kitaplarıdır. Çocuğun okuma becerisi kazanmasını sağlayan en etkili yöntemlerden biridir (Şirin, 2021, s.109).

Okuma kültürü ediniminde ise ilkokul çağı oldukça önemli bir dönemdir. Bu dönemde çocuğun kitapla arasındaki bağın sağlam kurulması ileride okuma alışkanlığı kazanmış iyi bir okur olmasının önünü açmaktadır. Okuma kültürü, sanatsal duyarlılıkla kaleme alınan yazılı ve görsel kültür ürünleriyle çocuğun karşılaştırılması ve aynı zamanda okumanın bir yaşam şekli olarak içselleştirilmesi sürecidir (İnce Samur, 2017, s. 212).

Çocukların okumaları için kitapların belirlenmesinde öğretmen ve ebeveynler nitelikli çocuk edebiyatı ürünlerinin özelliklerine uygun kitapları seçmelidir. Bu kitaplar biçim ve içerik olarak çocuğun ilgi ve ihtiyaçlarına yanıt vermeli, gelişim düzeyine uygun olmalı, dil anlatım ve görsel özellikleriyle çocuğun kitap sevgisini desteklemelidir. Ayrıca çocuğa kitabı kendi başına okuması ya da başka biri tarafından okunan kitabı dinlemesi için zaman tanınmalıdır (Sever, 2021, s.54).

Çocuk kitaplarına ilginin artması çocuk edebiyatı ürünlerinde nitelik sorununu ortaya çıkarmıştır. Nitelikli çocuk edebiyatı; dil ve anlatım yönünden kusursuz, estetik değere sahip, zengin anlatım olanaklarının kullanıldığı, çocuğun gelişim düzeyine uygun ve hayal gücünü geliştiren özelliklere sahip olmalıdır (Karagül, 2018, s.51). Nitelikli çocuk edebiyatı eserleri; çocuk gerçekliğini ve çocuğa göreliği dikkate alan, didaktik anlatımdan uzak, duyarlılık kazandırmayı amaçlayan, başkalarının duygu ve düşüncelerini önemseyen bireylerin yetişmesini incelemektedir.

Çocuğa görelilik çocuk edebiyatında değiştirilemez bir ilke olarak görülmemelidir. Çocuk yazarı ve çizerinin çocuğu göz önünde bulundurarak metnin dilini, kurgusunu pedagojik açıdan ele aldığı bir anlatım özelliğidir (Şirin, 2021, 51). Bu kitaplar yalnızca çocuk okurları tarafından okunmayıp yetişkinlere de hitap etmektedir. Çocuk edebiyatına konulan yaş sınırları çocuğun biyolojik yaşı ile ilgili olmayıp onun bilişsel gelişim düzeyine yöneliktir. Öğretmenler ve aileler her ne kadar çocukların yaş aralığına uygun kitap seçiminde bulunsalar da çocuğun zihin ve anlam düzeyine uygun olmadığı sürece bu kitaplardan istenilen fayda sağlanamayacaktır. Bu yüzden kitap seçiminde tek kriter çocuğun yaşı olmamalıdır.

Bibliyoterapi

Caroline Shrodes'e (1950) göre; "edebiyat, hem bir hayal ürünü hem de insan davranışının gerçekçi bir tasviri"dir (Akt. Rubin, 1979, s. 250). Buna en iyi örnek hikâyelerdir. Hikâyeler, insanların deneyimlerini bir araya getirerek onların farklı şekillerde anlamlandırılmasını ve yorumlanmasını sağlar (Allen, vd., 2012, s.46). Hikâyelerin insan ruhunu iyileştirici bir gücü de bulunmaktadır. Bu iyileştirici özelliğinin insanlar tarafından fark edilmesi çok eski zamanlarda kamp ateşi etrafında toplanılarak anlatılan hikâyelere dayanmaktadır. Kitapların iyileştirici gücü Yunancada *biblion* (kitap) ve *therapeia* (şifa) kelimelerinin birleşimi olan bibliyoterapi kavramıyla açıklanmaktadır.

Kitaplarla tedavi süreci olarak ifade edilen bibliyoterapinin tıbbi/klinik tanımları arasında Dorland'ın Resimli Medikal Sözlük'ün 11. baskısında (1941) "kitapların sinir hastalıklarının tedavisinde okunması ve kullanılması" olarak yer almaktadır (Cornett ve Cornett, 1980, s. 8). 1961 yılında Webster Sözlüğü'nün üçüncü baskısında bibliyoterapi tanımı "tıp ve psikiyatride hastalıkların iyileştirilmesinde seçilmiş okuma materyallerinin kullanımı" olarak, Webster'ın gelişimsel/ önleyici bibliyoterapiye yönelik ikinci bir tanımı ise "kişisel sorunların çözümünde yönlendirilmiş okuma yoluyla rehberlik" olarak ifade edilmiştir (Rubin, 1979, s. 242).

Bibliyoterapi yöntemi ilk kez John Gait tarafından 1840 yılında literatüre girmiştir. Zihinsel sağlık sorunları yaşayan bireylerin başa çıkma becerilerini geliştirmeleri için okumayı bir araç olarak kullanan kişilerden biri ise Dr. William C. Menninger olmuştur. Kardeşi Karl A. Menninger'da meslekten olmayan kişilerin literatürü kullanarak sorunlarının çözümünde nasıl bir yol izleyecekleri konusunda onlara yardımcı olmuştur.

Bibliyoterapi başlangıçta kinik/ tıbbi amaçlı psikiyatrist ve psikologlar tarafından gerçekleştirilmekteyken günümüzde gelişimsel/önleyici olarak eğitimciler tarafından da kullanılmaktadır. Gelişimsel/önleyici bibliyoterapinin bu şekilde yaygınlaşmasında önemli isimlerden Samuel Crothers'ın bir din eğitimcisi olması, bilimsel alanda çalışmasıyla öne plana çıkan Shrodes'in ise bir öğretmen olması yatmaktadır (Çınar, 2019, s.37). Bu çalışmaları eğitim ortamlarında farklı amaçlarla başta öğretmenler olmak üzere, psikolojik danışmanlar, sosyal hizmet uzmanları ve ebeveynler kullanmaktadır.

Bibliyoterapi sıradan bir kitap tavsiyesi veya basit bir kitap okuma etkinliği değildir. Bir rehber eşliğinde danışanla etkileşimli bir literatür paylaşımına dayanan planlı ve kasıtlı bir müdahale sürecidir. Okuma öncesi hazırlık aşamasında ihtiyaçların belirlenmesi, ihtiyaca yönelik kitabın seçilip okuyucuya tanıtılması, okuma sürecinin gerçekleştirilmesi ve okuma sonrasında takip ve izleme çalışmalarının yürütülmesi uygulamalarını kapsar.

Normal gelişim gösteren kişilerin kendilerini ve çevresindekileri tanımalarında, zihinsel anlamda veya sosyal olarak uyumsuz kişilerin de davranışlarını değiştirmelerinde bibliyoterapi kullanılabilir (Rubin, 1979, s.241). Aynı zamanda bireyin ihtiyaçlarını belirlemesine ve sorunlarının farkına varmasına imkân sağlar. Bazı zor durumlar probleme dönüşmeden önce önleyici bir teknik olarak kullanılabilir gibi, sorunlara alternatif çözümler geliştirebilme ve güç durumlarla başa çıkabilmede de kullanılabilir. Örneğin; okula yeni başlayan bir çocuğun bulunduğu ortama uyum sağlaması, arkan zorbalığı, arkadaş edinmede zorluk çekme veya ergenlerin fiziksel ve duygusal sorunlarıyla başa çıkmaları için kitaplara başvurulabilir. Burada önemli olan bireyi, ihtiyaç duyduğu zamanda karşılaştığı problem durumuna uygun bir kitapla buluşturabilmektir. Böylece bireyin kitaptaki karakter ya da anlatılan durumla özdeşim kurması sağlanmış olur. Sürecin ilerlemesiyle birey yaşadığı sorunların farkına varır ve çözümü için yeni yollar denemeye başlar. Böylece bu durumu yaşayan ilk ve tek kişinin kendisi olmadığını, başkalarının da benzer durumları yaşadığını görebilmesine, yalnızlık ve dışlanmışlık duygusu yaşamadan sorunlarını çözebilmesine yardımcı olur.

Bibliyoterapinin tarihsel gelişimi

Bibliyoterapinin kökenleri Antik Yunan ve Roma dönemine kadar uzanmaktadır. O dönemde kamp ateşi etrafında anlatılan hikâyelerin zaman içerisinde tedavi edici özelliği fark edilmiş ve o günden itibaren varlığını koruyarak günümüze kadar gelmiştir.

Edebiyatı, Aristoteles'in kendinde ve öğrencilerinde iyileştirici duygular uyandırmak için, Roma hatibi Celsus'un ise hastaların yargılama kapasitelerini artırmak için kullandığı söylenir. MÖ 300'lü yıllarda İskenderiye Kütüphanesi'nde yer alan bir kitabede "Akıl için İlaç", Antik Yunanistan'daki Thebes Kütüphanesinde "Ruhun Şifası", İsviçre Sait Gall'deki Orta çağ Manastır Kütüphanesi'nde "Ruh için ilaç sandığı" yazılı kitabelerin yer aldığı görülmektedir. Bibliyoterapi yöntemi bir terapi tekniği olarak 1840 yılında John Gait tarafından yazılı hâle geçirilmiştir. Başlangıçta yetişkinlerin duygusal sorunlarına yardımcı olmak amacıyla kullanılmaya başlanan "bibliyoterapi"; sonraları kişisel sorunların keşfedilmesi, yaşam becerilerinin ve benlik kavramının geliştirilmesi için okuma yoluyla rehberlik süreci (Wolverton,1988, s. 2) olarak kavramlaşmıştır.

İnsanların fiziksel ve ruhsal ihtiyaçlarını karşılayabilmelerinde kitapların sistematik kullanımı ilk Avrupa'da başlamıştır. 18. yüzyılın sonlarında bibliyoterapi yönteminin İngiltere, Fransa ve İtalya'da da kullanıldığı görülmektedir. 1900'lere gelindiğinde Avrupa'daki akıl hastanelerinin büyük bir çoğunluğunda kütüphaneler bulunmaktadır. Bu dönemde kütüphaneler hastanelerin bir parçası haline gelmiştir. Amerika'da ise Benjamin Rush ciddi rahatsızlıkları olan hastalarına İncil ve dinî

metinleri okumalarını, eğlence amaçlı ise seyahat kitaplarını tavsiye etmesi ile bibliyoterapi yöntemi kullanılmaya başlanmıştır.

1904 yılında bu alanda eğitilmiş ilk kütüphaneci E. Kathleen Jones olmuştur ve Amerika’da bibliyoterapi çalışmaları kabul görmeye başlamıştır (McCulliss, 2012, s. 25). Sonraki dönemlerde de kütüphaneciler, hastaların kendilerini tanımlarını ve anlamlarını sağlayacak materyal arayışına girmişlerdir. 20. yüzyılın başlarında Amerikan Kütüphane Derneği’nin düzenlediği konferanslar, kurslar ve birçok makale, tez ve konuşmalarda bibliyoterapinin gelişimini desteklemiştir. Kısa süre içerisinde psikologlar, eğitimciler ve din adamları kendi alanlarında da kullanabilecekleri bir yöntem olduğunun farkına varmışlardır. Böylece bibliyoterapi yöntemi; diğer yöntemler gibi (sanat terapisi, şiir terapisi, bitki terapisi, müzik terapisi, yazma terapisi, oyun terapisi ve psikoterapi) yaşamda karşılaşılan zor durumlarla mücadele edebilmenin bir yolu olarak kabul edilmiştir (Cornett ve Cornett, 1980, s.12).

1916 yılına kadar bibliyoterapi “okuma yoluyla tedavi” olarak tanımlanırken Samuel McChord Crothers “bibliyoterapi” kelimesini literatüre kazandırmıştır. Bibliyoterapi hakkında ilk literatür çalışması Dr. John Mihson Galt II tarafından gerçekleştirilmiştir. Makalede ruhsal rahatsızlıkların tedavisinde bibliyoterapinin ilkeleri ve uygulama aşamaları ele alınmıştır (McCulliss, 2012, s.24). Amerika’daki Gaziler İdaresi Hastanesinin baş kütüphanecisi Sadie Peterson Delaney psikolojik ihtiyaçlara ve sorunlara yardımcı olmak amacıyla savaş gazileriyle bibliyoterapi çalışmaları yürütmüştür. Delaney, kütüphaneyi “bireylerin sorunlarının tedavi edilmesi ve geliştirilmesi için bir laboratuvar veya atölye” olarak tanımlamaktadır (McCulliss, 2012, s. 25).

Başlangıçta bibliyoterapi 1920-1940 yılları arasında grup terapisinin devamı olarak kabul edilmiştir. Grup terapisinin en iyi örneği eğitim ortamlarında kullanılmasıdır ve burada çalışmalar genellikle sınıf öğretmenleri tarafından yapılmaktadır (Rubin, 1979, s.244). Agnes (1946) tarafından ilk kez okullarda uyum sorunları yaşayan çocuklar için kullanılmıştır.

1940’larda ise yazılan makaleler, bibliyoterapinin psikoloji ve felsefi temellerini ele alırken 1950’lerde bu alanda lisansüstü tezler, 1970’lerde vaka çalışmaları yapılmaya başlanmıştır (Akt., Afolayan, 1992, s. 138). 1970’ten 1975’e kadar yazılan 131 makalenin yarısından fazlası psikoloji, eğitim, sağlık ve mesleklerle alakalı alanlarda süreli yayın olarak yayımlanmıştır (Rubin, 1979, s.242). 1980’lere gelindiğinde ise davranışların değiştirilmesinde kendi kendine yardım kitaplarının etkileri üzerine on dört çalışma yapılmıştır (Pardeck, 2013, s.3).

Bibliyoterapi üzerine yurt içi ve yurt dışında yapılan çalışmalar

Bibliyoterapinin çocukların ve ergenlerin duygusal sorunlarıyla başa çıkmalarında yararlı bir teknik olduğunu ifade eden Afolayan (1992) çalışmasında

yaratıcı literatür kullanımının çocukların yeni duygu, düşünce ve davranış kazanmaları için güvenli bir yol olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca bibliyoterapötik müdahale kavramı, tarihçesi, süreçleri ve amaçları hakkında genel bilgiler sunmaktadır.

Bibliyoterapiyi yardımcı bir terapi olarak tanımlayan Aiex (1993) bibliyoterapinin; bireyin benlik kavramını geliştirmek, insan davranışı ve motivasyonu konusunda anlayışını artırmak, duygusal ve zihinsel baskıyı hafifletmek, problemlerin alternatif çözümleri olduğunu görmesini sağlamak, bireyin sorunlarını özgürce tartışmasına yardımcı olmak, kendini dürüstçe değerlendirmesini teşvik etmek, karşılaştığı bu sorunu yalnızca kendisinin değil, birçok kişinin de yaşayabileceğini görmesini sağlamak ve mevcut problemi çözmeden önce eylem planı hazırlamak gibi durumlarda kullanılabilirliğini ifade etmektedir. Bununla birlikte bibliyoterapinin kasıtlı bir müdahale süreci olduğu ve uygulayıcı tarafından edebî değere sahip eserlerin kullanılması gerektiğini belirtmektedir.

Bibliyoterapiyle bilişsel (üst düzey akıl yürütme, eleştirel düşünme, öz değerlendirme, alternatif çözümler geliştirme vb.) ve duygusal yönlerde (empati, olumlu tutum, kişisel ve sosyal uyum, hoşgörü, saygı ve kabul, ahlaki değer kazanımı vb.) değişikliklerin olabileceğini ifade eden Cornett ve Cornett (1980) çalışmasında uygulama adımlarını; ihtiyaçların belirlenmesi, ihtiyaca yönelik uygun bir kitabın seçilmesi, sunum ve takip planının tasarlanması şeklinde ele almıştır.

Brewster (2008) yaratıcı ve kendi kendine yardım bibliyoterapisini karşılaştırmalı olarak yer vermiştir. Yaratıcı bibliyoterapide kurgusal metinler kullanılırken kendi kendine yardım kitaplarının kurgusal olmayan daha çok probleme yönelik materyaller kullanılmaktadır. Ayrıca bibliyoterapi aracılığıyla kütüphane hizmetlerinin daha da geliştirilebileceğini belirterek kütüphane personellerinin bu konuda eğitilmesi gerektiği üzerinde durmaktadır.

Allen ve Allen vd. (2012) bibliyoterapinin afet sonrası kısa süreli müdahalelerde kullanılabilirliğini ifade etmektedir. Geleneksel bibliyoterapi yaklaşımından farklı olarak kriz bibliyoterapisi olarak adlandırdığı bibliyoterapi türü, bir veya iki seanstan oluşmaktadır. Öncelikli amacı bireye güvenli bir ortamın sağlanması, zaman yönetiminin iyi yapılması, duygusal sınırlama ve problem çözme süreçlerinin takip edilmesidir. Bu durumdan en çok etkilenenler çocuklar olması nedeniyle çocuklarla yapılan bibliyoterapi çalışmalarında hikâyeler; yaşananları somutlaştırılması, farklı bakış açıları geliştirilmesi ve olası alternatif çözüm yollarının keşfedilmesini sağlayacaktır. Böylece çocuklar travmatik durumlar karşısında yalnız olmadıklarını hissederek duygularını sınırlayabilmelerine yardımcı olacağı belirtilmiştir.

Bibliyoterapi yöntemini engelli bireylerin problem çözme becerilerini geliştirmek amaçlı Forgan (2002)'in yapmış olduğu çalışmada bibliyoterapi öğretim

çerçevesi tasarlanmıştır. Temelde bireylerin bağımsız bir şekilde problemleri çözmelerini amaçlamaktadır. Bununla ilgili uygulama adımları olarak; ön hazırlık, rehberli okuma, okuma sonrası tartışma ve problem çözmeye yer verilmiştir.

Gladding ve Gladding (1991) bibliyoterapinin iki türünden bahsetmektedir. İlki kütüphaneciler tarafından tedavi amaçlı kitap listelerinin hazırlanarak danışanlara reçete gibi verildiği tepkisel bibliyoterapi, diğeri ise danışanlarda büyüme, değişim ve iyileşmeyi göz önünde bulunduran etkileşimli bibliyoterapinin pratik adımlarını açıklamaktadır. Ayrıca okullarda bibliyoterapinin her sınıf seviyesinde kullanılabileceğini belirtirken her çocuk için uygun bir yöntem olmayabileceğini ama velilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin öğrenciyi desteklemeleri durumunda iyi sonuçlar elde edilebileceğini ifade etmiştir.

Başarılı bibliyoterapi çalışmasının öğrencilerin ihtiyaçlarına hitap eden kitapların seçilmesi ile olacağını belirten Heath (2005) öğretmenlerin bu yöntemi, tek çare olarak değil birçok farklı terapötik yöntemden biri olarak değerlendirmesi gerektiğini, uygulama aşamasında öğrencilerin gelişimlerinin izlenmesinin ve çocuğun benzersiz geçmişine ve özelliklerine uygun hikâye kitaplarının seçilmesi gerektiğini ifade etmektedir. Seçilen hikâyeler eğlenceli olmanın ötesinde çocuğun başa çıkma gücünü artırmalı, ona destek ve umut sağlamalıdır.

Cook, vd., (2006) öğrencilerin problem çözmeleri ve sorunlara alternatif çözüm yolları geliştirmeleri için eğitim ortamlarında çocuk edebiyatının kullanılmasına odaklanmaktadır. Ayrıca kültürel ve dilsel olarak farklılıklara sahip bireylerde, engelli ve engelsiz öğrencilerin öğrenme ve davranış sorunlarında bibliyoterapiyle müdahale yöntemine başvurulabileceğini ifade etmektedir.

Bibliyoterapinin tarihsel gelişimini ele aldığı çalışmasında McCulliss (2012) bibliyoterapinin okuma terapisi, kitap terapisi ve edebiyat terapisi ile eş anlamlı olduğunu belirtmiştir. Bibliyoterapinin gerçekleşme şekline göre (reaktif ve etkileşimli) kullanılan materyalin türüne göre (hayalci ve öğretici) uygulamanın amaçlarına göre (kendini gerçekleştirme, problem çözmeye, sosyal kabul / tutum, psikoterapi ve eğitim) olarak sınıflandırılabilir. İleriki çalışmalarda alternatif terapi yöntemi olarak internet destekli müdahalelerin karşılaştırılması olarak ele alınması konusunda önerilerde bulunmuştur.

Bibliyoterapiyi grup terapisinin bir uzantısı olarak değerlendiren Rubin (1979) bibliyoterapinin katılımcılara, hedeflere, ortama ve uygulayan kişiye göre üç şekilde gerçekleştirilebileceğini ifade etmiştir. Bibliyoterapi çalışmaları; bibliyodanışmanlık, bibliyoeğitim, bibliyopsikoloji, kütüphane terapötikleri, bibliyoprofilaksi, öğretici grup terapisi ve edebiyat terapi gibi birçok isimle bilinmektedir.

Shrodes (1955) yazdığı doktora tezinde bibliyoterapi süreçlerini özdeşleşme (yansıtma), katarsis ve içgörü şeklinde ele almıştır. Eski çözülmemiş çatışmaların

yeniden deneyimlenerek yeni çözümlerin geliştirilmesine yardımcı olacağı gibi çoğu öğrenci için önleyici bir yöntem veya kitaplara karşı ilginin artırılmasında bir unsur olarak görülebileceği belirtilmiştir.

Bibliyoterapiyi bireylerin karmaşık sorunlarını çözmek için edebî eserlerin kullanılması olarak ifade eden Sullivan ve Strang (2002) çalışmasında öğretmenlerin veya psikolojik danışmanların öğrencilerin duygusal zekâ becerilerinin gelişimini desteklemek için bibliyoterapi yönteminden yararlanabileceklerini belirtmektedir. Uygulama sürecinde öğrencinin aktif katılımını destekleyecek etkinliklerde bulunulmalıdır. Takip faaliyetleri ile okunan metnin yeterince anlaşılıp anlaşılmadığının belirlenmesi içinse çocukların duygu ve düşüncelerini ifade edecekleri (yazı yazma, resim yapma, rol oynama vb.) etkinliklere yer verilmesinin önemine değinmiştir.

İstismara uğramış çocuklarla ilgili; Watson (1980) bibliyoterapi kullanımının çocukların kişisel sorunlarına dair bir içgörü kazanmalarını ve bu sorunlara yeni çözüm önerileri geliştirmelerini sağlayacağını belirtmiştir. Benzer şekilde Wolverton (1988) benzer bir durumu yaşayan başkalarını okumanın çocuğun kendi duygu ve düşünceleri ile baş edebilmesinde yardımcı olacaktır. Ayrıca benlik kavramı zayıf olan bu çocuklar için olumlu bir tutum ve destekleyici bir sınıf atmosferinin çocuğun benliğinin gelişimini önemli ölçüde destekleyeceğini belirtmiştir.

Elley (2014) sosyal ve duygusal becerilerin geliştirilmesi için 3.sınıf öğrencileriyle yaptığı bibliyoterapi çalışmasında öğrencilerin akranlarına karşı daha kabul edici bir tutuma sahip oldukları, birbirlerini dinleme becerilerinde artışın olduğu ve sosyal duygusal becerilerin gelişimini desteklediği sonucuna ulaşmıştır.

Çocuk edebiyatını evlat edinilmiş veya koruyucu aileye verilmiş çocukların uyum sorunlarına yardımcı olması amacıyla kullanımını ele almıştır Pardeck ve Pardeck (1987). Çocukluk sorunlarıyla başa çıkmada yararlı bir kaynak olduğunu ifade eden Pardeck ve Pardeck (1990) bibliyoterapinin klinik uygulamalarda kullanımına odaklanan çalışmasında çocuklarla bibliyoterapi çalışmalarında yararlı olabilecek kaynakların listesine yer vermiştir. Pardeck ve Pardeck (1993) eğitim almamış kişiler tarafından da uygulanabilen bibliyoterapinin, kişilerarası ilişkileri geliştirmede, başkalarına karşı hoşgörü ve anlayışla yaklaşımda, fiziksel ve duygusal engellerle başa çıkmada güçlü bir araç olarak kullanılabileceğini ifade etmiştir.

Bibliyoterapi üzerine Türkiye’de yapılan çalışmalar arasında en kapsamlı olan Öner (1987) “Bibliyoterapi” adlı çalışmada anne babası ayrılmış veya istismara uğramış çocuklarla bibliyoterapi çalışmalarında kullanılacak materyal seçimlerinde dikkat edilmesi gereken noktalar ele alınmıştır. Anne-babası ayrılmış çocuklar için hem olumlu hem de olumsuz duygular yaşayan karakterlerin yer aldığı ve bu yeni

duruma nasıl uyum sağlayacakları konusunda çocuklara yardımcı olacak hikâyeler belirlenmelidir. İstismara uğramış çocuklar içinse kendilerine zarar verici davranış türlerini tanımalarına yardımcı olacak hikâyelerin seçilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Ayrıca bibliyoterapi çalışmalarında otobiyografiler, belgeseller ve filmlerin kullanılabilmesini belirtmiştir.

Bibliyoterapiyi kitaplar aracılığıyla insanların sorunlarını tanıyıp çözebilmeye yardımcı olan bir yaklaşım olarak tanımlayan Öner (2007) çalışmasında her insanın yaşamında iz bırakan, unutamadığı bir hikâyenin olabileceğini ifade etmiştir. Ebeveynlerin çocuklarına okuduğu hikâyelerin birbirlerini anlayabilmelerinde önemli bir iletişim kanalı olduğunu belirtir.

Bulut (2010b) bibliyoterapinin çocuk, ergen, yetişkin ve yaşlıların sorunlarına kullanılabilir. Bibliyoterapinin faydaları arasında az maliyetli olması, süreci hızlandırması, sağıltım sürecini kısaltması, bekleme süresini ve psikolojik danışman ihtiyacını ortadan kaldırması şeklinde ifade etmektedir.

Bibliyoterapi yönteminin üstün yetenekli 3. ve 4. sınıf öğrencilerinin mükemmeliyetçilik düzeylerine etkisinin incelendiği çalışmada deney grubunun mükemmeliyetçilik düzeylerinde anlamlı bir azalmanın olduğu, yalnızca “ailesel eleştiri” boyutunda bir azalmanın görülmediği ifade edilmiştir (İlter, 2015).

Doğanay (2019) yaptığı çalışmada ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin bibliyoterapik unsurları, Erdemir (2016)’in geliştirdiği listeden faydalanarak yeni bir rubrik ile belirlenmeye çalışılmıştır. Çalışma sonucunda incelenen 156 metinden 17 tanesinde bibliyoterapik unsura rastlanmamıştır. Ayrıca sınıf seviyesi arttıkça bibliyoterapik unsurların azaldığı görülmüştür.

Bir diğer eser inceleme çalışması Eflatun Cem Güney’in Evvel Zaman İçinde adlı masal kitabındaki bibliyoterapi unsurları belirlenmiştir. Yapılan çalışmalarda gelişimsel bibliyoterapinin kilit noktaları olarak ifade edilen unsurlardan 20 maddelik bir veri toplama aracı hazırlanmıştır. Masalların hemen hepsinde yapılan iyiliklerin karşılıksız kalmayacağı ve umutsuzluğa kapılmamanın önemine değinildiği ifade edilmiştir (Eğilmez ve Erdemir, 2016).

Bibliyoterapinin kullanım amacı

Bibliyoterapi uygulayıcının psikiyatrist psikolog, kütüphaneci veya öğretmen olmasına ve kullanıldığı duruma göre farklı amaçlara hizmet etmektedir. Rongione (1972) bibliyoterapinin amaçlarını; kişinin olumlu yönde düşünebilmesini sağlamak, sorunları hakkında kişiyi rahat bir şekilde konuşabilmesi için teşvik etmek, insanların tutum ve davranış şekillerini çözümlemesini sağlamak, kişiye problemin farklı alternatif yollarla çözülebileceğini göstermek, kişinin sorunlarına uyum sağlamasına yardımcı olmak, çevresindekilerle yaşadığı anlaşmazlıkları gidermeye yönelik bir planlama yapmasını sağlamak ve yaşadığı kişisel problemlerini

başkalarıyla karşılaştırmasını sağlamak şeklinde ifade etmektedir (Akt., Watson,1980, s. 205).

Aiex (1993, s.2) bibliyoterapötik müdahalenin gerçekleştirilmesi için dokuz neden ortaya koymaktadır: (1) benlik kavramını geliştirmek; (2) insan davranışları ve motivasyonları konusundaki anlayışı artırmak; (3) bireyin kendisini dürüst bir şekilde değerlendirebilmesini teşvik etmek; (4) bireyin var olan ilgi alanlarının dışında yeni bir ilgi alanı bulmasını sağlamak; (5) duygusal veya zihinsel baskıları hafifletmek; (6) bireyin bu tür sorunla karşılaşmanın yalnız ve tek kendisinin olmadığını görmesini sağlamak; (7) bireyin bir problemin farklı çözüm yollarının olabileceğini fark etmesine yardımcı olmak; (8) bireyin sorunlarını özgür bir şekilde tartışabilmesine yardımcı olmak; (9) bireye problemlerini çözmeden önce yapıcı bir eylem planı hazırlamasını sağlamak.

Pardeck (1995, s.83) çalışmasında bibliyoterapinin kullanım amaçlarını; problemler hakkında bilgi sağlamak, içgörü geliştirmek, tartışmayı teşvik etmek, yeni tutum ve değerleri aktarmak, benzer problemleri yaşayan başkalarının da olduğunu fark ettirmek, problemlere gerçekçi çözümler sunmak biçimde ifade etmektedir. Leana Taşçılar (2012, s.128) ise uyum sorunları, ergenlik dönemi gelişimsel sıkıntılar veya kardeş kıskançlığının engellenmesinde önleyici amaçlı bibliyoterapinin; boşanan ailelerin çocuklarının sorunlarında, kronik rahatsızlığı olan çocuklarda, arkadaşlık ilişkileri sorunlarında veya zorbalığa uğramış çocukların sorunlarında, kayıpla baş etme, korkularla yüzleşme, stres yönetimi amacıyla problemlerin çözümüne yönelik bibliyoterapinin kullanılabileceğini belirtmiştir. Bibliyoterapinin bir başka amacı ise normal gelişime yönelik içgörü kazanımı veya rahatsız edici davranışlarda değişiklik sağlamaktır (Rubin, 1979, s.243).

Bibliyoterapi süreci

Bibliyoterapi sürecinde takip edilecek adımlar Shrodes tarafından tanımlanmıştır. Shrodes (1955)'in geliştirdiği bibliyoterapi modeli, psikoterapinin içerik ve işlevine benzer üç aşamaya sahiptir ve bunlar: özdeşim kurma (yansıtma), katarsis (arınma) ve içgörüdür (Shrodes, 1955, s.24). Buna ek olarak dördüncü aşama olarak genelleştirme aşamasını eklenmiştir.

Özdeşim kurma: Bireyin yaşadığı soruna benzer bir sorunu içeren kitabın, okuyucu ile buluşturulması ve okuyucunun bu benzerliği fark edebilmesidir (Yılmaz, 2002, s.21). Shrodes (1955, s.24) bu aşamayı “okuyucunun kitapta kendisini veya kendisine çok benzeyen bir durumu görmesiyle yaşadığı şok” olarak tanımlamaktadır. Bibliyoterapinin başlangıç noktası olan özdeşim kurma aşamasında uygulayıcının danışanını iyi tanıması gerekmektedir. Olumlu özdeşleşen birey, kitaptaki karakterle empati kurabilir. Ayrıca bireyin aidiyet duygusu kazanmasına ve benlik gelişiminin desteklenmesine yardımcı olur (Shrodes, 1955, s.27). Bibliyoterapi yöntemini kullanacak öğretmen, danışman ya da araştırmacının bibliyoterapi sürecinde bireye yöneltebileceği özdeşim kurmayla ilgili olarak; “Okuduğunuz metin ne anlatıyor? Hikâyedeki karakterler kimlerdir? Sizce eserdeki ana karakterinin temel sorunu nedir? Siz veya çevrenizdeki bir kişi böyle bir sorunla karşılaştı mı? Karşılaştıysanız bu sorunun üzerinizde nasıl bir etkisi olduğunu düşünüyorsunuz? Okuduğunuz kitaplarla aranızda güçlü bir bağ olduğunu düşünüyor musunuz? Neden? “Kitaplar yeni dünyaların kapılarını açar” cümlesi size ne ifade ediyor?” gibi sorular yöneltilir.

Katarsis: Okuma sürecinde bireyde meydana gelen duygusal değişimlerin dışarıya yansımalarıdır. Duyguların açığa çıkarılması onu diğer okumalardan ayıran bir özelliktir. Kitaptaki karakterle bağ kuran birey, karakterin duygularını, deneyimlerini ve çatışmalarını gözlemler (Acar Arıcan, 2019, s.34). Karakterin sorunlara bakış açısı ile bireyin kendi yaşadığı sorunlara baktığı açıyı değerlendirmesi sonucunda hissettiği duyguları tanımlamaya çalışmasıdır. Birey hikâyedeki durumları karakterle ilişkilendirdiğinde kişisel anlamda tehdit edici olmayan bir ortamda kendi duygularını sözel ya da sözel olmayan yollardan açığa çıkarabilir. Bu aşamada uygulayıcı ya da danışmanın devreye girerek hikâyedeki ana karakterin sorunlarına yaklaşımı ve bakış açısı ile bireyin, kendi sorunlarını ele alış biçimini karşılaştırmasını sağlayarak benzerlikleri ve farklılıklarına ilişkin duygularını tanımaya yardımcı olmalıdır (Yılmaz, 2015, s.129). Bibliyoterapiyi kullanacak öğretmen, danışman ya da araştırmacının bibliyoterapi sürecinde bireye yöneltebileceği katarsisle ilgili olarak; “Okuduğunuz metinde anlatılanlar karşısında neler hissettiniz? Hikâyede sizi derinden etkileyen “bunu bende yaşamıştım” dediğiniz bir yer oldu mu?” gibi sorular yöneltilir.

İçgörü: Bireyin kendi sorunlarını kabullenmeye ve bu sorunların nedenlerini öğrenmeye başlamasıyla içgörü evresine geçilmiş olur (Öner ve Yeşilyaprak, 2006, s.562). Bu aşama okuyucunun metinden çıkardıklarını kendi hayatına geçirmeye çalıştığı aşamadır. Kitaptaki karakteri rol model alan birey, sorunların çözüm yollarını tahmin ederek hiçbir sorunun kalıcı olmadığını fark eder ve bu konuda kendine özgü alternatif çözümler üretmeye çalışır. Uygulayıcı/danışman bu aşamada kişiyi problemler hakkında tartışması için teşvik eder. Yaşamda karşılaşılan zor ve

karmaşık durumlarla baş edebilme gücünü kendinde bulan kişi kendi hayatının getirdiği sorumlulukları üzerine alır. Böylece kişi daha önceden farkında olmadığı yetenek ve özelliklerinin farkına varır.

Genelleştirme: Bu aşamada birey, karşı karşıya kaldığı problemi yaşayanın tek kendisinin olmadığını fark ederek, problemlerine daha geniş bir bakış açısıyla bakıp analiz etmeye ve yorumlamaya başlamaktadır. Empati duygusunun hâkim olduğu bu süreçte bireyin dışlanma veya yabancılaşma hissinden uzaklaştığı görülür. Böylece kendi içinde bir bütünlüğe ulaşan bireyin kendini gerçekleştirebilmesinin önü açılmış olur. Bibliyoterapi yöntemini kullanacak öğretmen, danışman ya da araştırmacının bibliyoterapi sürecinde bireye yöneltebileceği içgörü ve genelleştirmeyle ilgili olarak; “Hikâyedeki ana karakter yaşadığı sorunu nasıl çözdü? Sizce ana karakter başka hangi alternatif çözüm yollarından yararlanabilirdi? Karakterin yaşadığı problemle siz karşılaşmış olsaydınız bu durumu ilk kim veya kimlerle paylaşırdınız? Neden? Okuduğunuz metinde ana karakterin doğru bir karar verdiğini düşünüyor musunuz? Siz olsanız benzer bir sorunla karşılaştığınızda ne yapardınız? Sizce metindeki karakter, günlüğüne geleceğe yönelik neler yazmıştır? Eğer ana karakterin en yakın arkadaşı olsaydınız ona ne tavsiye ederdingiz? Ana karakterin duygu, düşünce ve davranışlarında ne gibi değişimler oldu? Bu hikâyede beğendiniz kısımlar oldu mu? Olduysa nelerdir?” gibi sorular yöneltilir. (Sullivan and Strang, 2002, s. 77; Forgan, 2002; Schlichter, ve Burke, 1994; Akt. Yiğit Tekel, 2021; Leana-Taşçılar, 2012; Taş, 2019; McCuliss ve Chamberlain, 2013: 28, Akt. Erdemir, 2016: 28).

Bibliyoterapi türleri

Bibliyoterapi çalışmaları araştırmacılar tarafından farklı şekillerde sınıflandırılmaktadır. Yapılan çalışmalar; araştırmanın amacına, uygulandığı yere, uygulayan kişiye ve uygulama yöntemine göre kategorize edilmektedir.

Bibliyoterapi Türleri

| | Kendi KendineYardım | Yaratıcı | İnformal |
|-----------------|--|--|--|
| Brewster (2008) | Ruh hâli değişimlerinin üstesinden gelmek veya depresyonla başa çıkmak isteyen bireylere, ruh sağlığı uzmanlarının kurgusal olmayan kitapları önermesidir. | Katılımcıların daha geniş zihinsel sağlık ve esenliğe ulaşabilmeleri için kütüphaneci ve danışmanların masal, şiir, bibliyografik yazı gibi kurgusal metinlere yer vermesidir. | Kütüphaneciler ve okuma grupları tarafından yaratıcı bibliyoterapi temel olarak kitap tavsiyelerinde bulunulmasına karşın çok sığ ve yetersiz kalan bir yöntemdir. |
| | Kuramsal (Geleneksel) | Klinik | Gelişimsel |

| | | | |
|---|--|---|---|
| Rubin (1979) | Danışana içgörü kazandırmayı amaçlasa da daha çok bilgilendirme amaçlı kullanılmaktadır. Ortam bir kurumdur. Uygulayıcı doktor ya da kütüphaneciyi içeren tıbbi bir ekiptir. | Yaratıcı literatür ile duygusal veya davranışsal sorunları olan kişilerin içgörü kazanmasını sağlayarak davranışlarında değişiklikler meydana getirmeyi amaçlamaktadır. Genellikle doktor veya kütüphane çalışanlarıyla iş birliğine dayanan belirli bir organizasyon dâhilinde gerçekleştirilmektedir. | Normal bireylerle hem yaratıcı hem didaktik metinler aracılığıyla normal gelişimlerini ve kendilerini gerçekleştirmelerini destekleyerek ruh sağlığını korumalarına yardımcı olmayı amaçlamaktadır. Daha çok okul ve kütüphanelerde kullanılmaktadır. |
| Hynes ve Hynes (1986) (Akt., Gladding ve Gladding ,1991) | İnteraktif (etkileşimli) Kitaptaki karakterle özdeşim kuran okuyucunun büyüme, değişim ve iyileşme süreçlerine odaklanılmaktadır. | Reaktif (tepkisel) Kütüphanecilerin; okuyucuların duygu, düşünce ve davranışlarında değişikliğe neden olan kitapları terapötik amaçlı kullanımı için listelemesine dayanır. | |
| Bryant ve Roberts (1992); Akt., Gladding ve Gladding (1991) | Danışan odaklı Danışan bibliyoterapi sonunda hikâyeye yaratıcı bir son yazar ve bunun üzerinde tartışılır. | Danışman odaklı Danışman kişilerin duygusal ve zihinsel sağlığını korumasını sağlayacak veya kendini gerçekleştirmesi yardımcı olacak literatürlerle destekler. | |

Bibliyoterapide kullanılan materyalin seçimi

Bibliyoterapi çalışmalarında kullanılan materyaller sürecin verimliliği üzerinde oldukça etkilidir ve yazılı literatürü içermektedir. Seçilen kitabın bireyin ilgi ve ihtiyaçlarını karşılıyor olması, problemlere çözüm bulmada yol gösterici olması ve her şeyden önce edebî değere sahip metinler olmasına dikkat edilmelidir (Aiex, 1993, s.3). Okunması istenen kitap ile okuyucunun, ilgisi, sorunu, okuma düzeyi denkleştirilmelidir (Öner, 2007, s.146). Ayrıca öğrencinin hazırbulunuşluluğu ve okuma tercihi dikkate alınarak uygun materyal seçiminde bulunulmalıdır (Pardeck ve Pardeck, 1998, s. 28-29) ve öğretmen seçilen materyalin içeriğini çok iyi bilmelidir.

Bibliyoterapi çalışmalarındaki hikâyeler bireyi eğlendirmenin yanı sıra problemlerle başa çıkma becerilerini geliştirerek bireye umut ve destek sağlamalıdır. Hikâyedeki karakterler bireyin zor durumlarla başa çıkabilmesinde rol model olmalıdır. Danışman ya da öğretmenlerin kitap seçiminde dikkat etmeleri gereken en önemli noktanın öğrencilerin dil, din, ırk, etnik köken, sosyoekonomik durum ve

kültürel farklılıklara karşı uygun metinlerin seçilmesi olduğu ifade edilmektedir (Hearth, vd., 2005, s.568).

Cornett ve Cornett (1980, s.25-26) kullanılacak kaynakların seçiminde dikkat edilmesi gereken kriterleri şu şekilde ifade etmektedir:

1. Kitap çocuğun okuma becerisine uygun mu?
2. Kitap çocuğun gelişim düzeyine uygun bir şekilde yazılmış mı?
3. Kitabın konusu çocuğun mevcut ihtiyaçlarına hitap ediyor mu?
4. Kitaptaki karakterler çocuğun empati kurması için yeterince gerçekçi mi?
5. Çizimler yaratıcı problem çözmeyi içeriyor mu?
6. Kitabın geçtiği ortam çocuğun yaşamıyla uyumlu mu? Kendi geçmişi göz önüne alındığında, çocuğun tanımlayabileceği bir ortam mı?
7. Kitabın biçimi, içeriğini zenginleştirmek için uygun mu?

Gillespie and Connor (1975) tarafından küçük yaş grubundaki çocuklar için kitap seçiminde faydalı olacak altı önemli ölçüt tanımlanmaktadır: (1) İlgi çekici resimler ve canlı renkler, (2) inandırıcı karakterlerle mantıksal bir olay örgüsü içeren ilginç hikayeler, (3) gelişim düzeyine uygun içerikte faydalı bilgiler, (4) çocukların anlayabileceği düzeyde geniş bir mizah, (5) ilgi ve merakın sürdürülmesi için sürpriz unsurlar ve (6) tanıdıklık sağlayan nakaratlar (Akt., Pardeck, 1990, s. 1045).

Çocuğun yaş düzeyine uygun kitapların belirlenmesi gerekmektedir. Her ne kadar her çocuk için yaş kriteri tek belirleyici bir unsur olmasa da okuyucunun okuma seviyesine uygun kitapların belirlenmesinde önemli kriterlerden biridir. Çocuklar okudukları kitaplarda kendi yaşıtı olan ve benzer özelliklere sahip karakterlere daha fazla ilgi göstermektedir (Pardeck ve Pardeck, 1987, s.272). Özellikle küçük yaş düzeyindeki çocuklarla çalışılıyorsa kitabın yalın bir dille ele alınmış, resimlendirilmiş ve problemlere çözüm önerileri sunmuş olması gerekmektedir (Leana Taşçılar, 2012, s.126). Aynı yaş düzeyinde olan ama okuma başarısı akranlarından düşük bir öğrenciye diğerleriyle aynı kitabın verilmesi o öğrencinin kitaptan ve okumadan soğumasına neden olacaktır. Bu nedenle okuma başarısı düşük olan öğrencilerle bibliyoterapi çalışmaları, uygulayıcının kitabı sesli okuyarak ya da sesli kitaplardan yararlanarak hem görsel hem de işitsel uyaran sağlayan video kayıtları, filmler gibi alternatif yöntemler kullanılarak gerçekleştirilebilir.

Bibliyoterapi alanında uzmanlar, kitap seçerken ödüllü kitapların belirli kriterleri karşıladığını varsayarak bu kitapların bibliyoterapi çalışmaları için yararlı olacağı düşüncesindedir (Leana Taşçılar, 2012, s.126). Bunun yanında bibliyoterapi uygulamalarında farklı türde yazınsal ürünler de kullanılabilir (Pardeck ve Pardeck, 1998, s. 27-28). Bunlardan ilki belirli bir konuyu kurgusal bir şekilde ele alan hikâye kitaplarıdır. Hikâyeler bibliyoterapi çalışmaları için iyi kaynaklardır. Küçük çocuklar hikayedeki karakterle özdeşleşebilir, onunla empati kurabilirken

daha büyük çocuklar bireysel problemleri hakkında daha fazla içgörü geliştirebilirler.

İkinci bir tür olarak belirli bir konu hakkında bilgi edinmek isteyen kurgusal olmayan bilgilendirici kitaplardır. Bunlar çocuklar için içeriği yoğun olan kitaplardır ve böylece çocuklar bir konu hakkında kurgusal olmayan yollarla da içgörü geliştirebilmektedir. Üçüncü bir tür de kendi kendine yardım kitaplarıdır. Bu kitaplar çocukların belli konuları anlayıp kavramaları için oldukça yararlıdır. Çocuklarla çalışan kişilerin bu kitapları önerirken oldukça hassas ve dikkatli davranması gerekmektedir. Dördüncü bir tür olan peri masalları çocukların yüz yıllardır karşı karşıya kaldığı evrensel sorunların ve korkuların basitçe tasvirini sunar. Hayal güçleri aracılığıyla çocukların problemlerini anlayıp sorunlarını çözmelerine yardımcı olur. Masallarda çocukların problemlerini nasıl çözebileceklerini öğrenmelerinde en sevilen türlerden biridir.

Beşinci bir tür ise resimli çocuk kitaplarıdır. Resimli çocuk kitapları daha küçük yaş grubu çocukları için uygundur. Bu kitaplar az yazılı bol resimli ve rengârenktir. Okumayı henüz öğrenememiş veya sadece resimlere odaklanmak isteyen çocuklarda kullanılabilir. Genellikle çocukların içsel duygu ve algılarını kitaptaki karaktere yansıtabilecekleri bir konuyu içerir. Çocuklar yaşadıkları çatışmaları tehdit edici olmayan bir ortamda açığa çıkabilirler ve bu durum kendilerini güvende hissetmelerini sağlar.

Her çocuğun yaşamının farklı dönemlerinde farklı gereksinimleri bulunmaktadır. Bu noktada özel ihtiyaca yönelik büyük puntolu kitaplar, konuşan kitaplar ve görme engelli çocuklar için Braille alfabesi ile yazılan kaynaklar okuyucu ile buluşturulmalıdır (Pardeck ve Pardeck, 1987, s. 271). Bibliyoterapi çalışmalarında tercih edilen kitaplar her zaman istenilen sonuçları vermeyebilir ve her kitabın her çocukta benzer bir etki göstermesinin mümkün olmadığı bilinmelidir. Burada danışman/öğretmenin rolü devreye girer. Bibliyoterapi çalışmasının her aşamasında (literatür seçimi, yorumlanması bir sonuç çıkarılması, katarsis ve içgörü geliştirilmesi) danışmanın ya da öğretmenin mutlaka rehberlik edici bir konumda olması gerekmektedir (Pardeck ve Pardeck ,1984; Akt: Bulut, 2010b, s. 22).

Bibliyoterapinin uygulanması

Bibliyoterapinin uygulama aşamasında danışmandan/öğretmenden süreci yönlendirmesi ve rehberlik etmesi beklenmektedir. Birçok araştırmacı benzer uygulama basamaklarıyla sürecin yürütülebileceğini ifade etmektedir. Uygulama aşamasında izlenmesi gereken adımlar aşağıda ifade edilmiştir.

Cornett ve Cornett (1980, s.20) bibliyoterapinin hazırlık ve uygulanma sürecine ilişkin tasarladığı modelde hazırlık ve uygulama süreçlerine yer vermiştir.

Hazırlık süreci

- 1- Öğrencilerin ihtiyaçlarının belirlenmesi
- 2- İhtiyaçlara uygun materyallerin seçilmesi
- 3- Uygulanacak ortama, zamana; giriş ve izleme faaliyetlerine karar verilmesi
- 4- Kullanılacak malzemelerin hazırlanması

Uygulama süreci

- 1- Öğrencilerin kitap tanıtım etkinlikleriyle motive edilmesi
- 2- Okuma, izleme, dinleme deneyimlerinin kazandırılması
- 3- Öğrencilerin edindikleri deneyimlerin özümsemesi için gerekli sürenin tanınması
- 4- Takip faaliyetlerinin yapılması
- 5- Değerlendirme çalışmaları ile öğrencilerin sürecin sonuna yönlendirilmesi.

Forgan (2002, s. 76) ise problem çözme amaçlı bibliyoterapi uygulanmalarının dört unsurunu ele almıştır:

Ön hazırlık: Edebî eserdeki gerçek veya kurgusal karakteri öğrencinin tanıyıp ilişki kurabilmesi için materyalin seçimine dikkat edilmelidir. Öğretmenler kitabın kapağını öğrencilere göstererek onların geçmiş deneyimleri ile kitabın içeriğini ilişkilendirmelerini isterler.

Rehberli Okuma: Kitabın öğretmen, danışman veya bir yetişkin rehberliğinde öğrencilerle birlikte okunmasını içerir. Çocuk edebiyatı eserleri öğretmenin yüksek sesle okumasına elverişli kaynaklardır. Burada asıl önemli olan hikâyenin uygun bir hızda ve öğrencilerin takip etmeleri için uygun bir ses tonuyla okunmasıdır.

Okuma Sonrası Tartışma: Öğrencilerin duygu ve düşünceleri hakkında düşünmeleri ve hikâyedeki karakterle özdeşim kurabilmeleri tartışma soruları ile gerçekleştirilmektedir.

Problem Çözme: Hikâyedeki karakterin problemlerini çözdüğünü gören öğrenciler kendi problemlerini bağımsız bir şekilde çözebileceklerini fark etmeye başlarlar.

Bibliyoterapi sürecini yürütmenin temel prensipleri sıralanacak olursa; bireyi motive edecek giriş etkinliklerinin yapılmalı, materyalin okunması için yeterli süre tanınmalı, kitap hakkında duygu ve düşüncelerin şekillenmesi için yeterli süre verilmeli, bireyin okunan materyalden edindiği bilgileri; yorumlama, analiz, sentez ve değerlendirebilmesine yönelik bir tartışma ortamı hazırlanmalı, uygulayıcının ve bireyin süreci değerlendirmesi ile uygulama sonlandırılmalıdır (Aieş, 1993, s.4).

Bibliyoterapiyi diğer okuma çalışmalarından ayıran en önemli özellik uygulama aşamasındaki yapılan etkinliklerdir. Bibliyoterapi uygulamalarında yazınsal literatürün etkisini daha da artırmak için görsel ve işitsel materyaller; ses ve video kasetleri, film şeritleri ve medya araçları olmak üzere farklı edebî ürünler kullanılabilir. Uygulama süreci sonrasında bibliyoterapötik müdahalenin etkililiğini

artırmada oldukça öneme sahip bir dizi takip faaliyetleri de vardır. Bunlar arasında en önemlisi öğrencinin sözlü veya sözsüz ifadelerinin danışman tarafından dikkatle izlenmesi ve kayıt altına alınması yer almaktadır. Yapılan bu gözlem sayesinde hikâyenin bireyde terapötik etki oluşturup oluşturmadığının belirlenmesinde danışmana ipuçları sunar.

Sürecin genel değerlendirilmesinde öncelikle öğrencilerin en çok etkilendikleri bölümleri paylaşımları istenebilir. Bu okunan materyalin onlar açısından değerlendirilmesine, kendileri ve diğerlerine ilişkin bilgi ve içgörü sağlamalarına yardımcı olur (Bulut, 2010b, s.22-23). Bibliyoterapinin etkililiğini anlamanın en iyi yolu öğrencilerden yazılı veya sözlü geri bildirim almaktır. Geri bildirim alma aşamasına bireyin aktif katılımını sağlayan tartışma soruları eşlik etmektedir. Öğretmen ya da danışman, öğrenciye yönlendireceği soruları önceden hazırlamalıdır. Okuma sonrasında uygun tartışma soruları ve öğrenme etkinlikleri öğrencinin sürece katılımını ve anlamasını pekiştirir. Örneğin; yazmayı sevmeyen bir çocuk için sözel ya da sanatsal etkinlikler kullanılabilir. Günlük tutma, özgün bir hikâye yazma, metne yeni bir son yazma gibi yazınsal çalışmaların yanı sıra resim çizme, oyun, skeç ya da drama gibi sanatsal etkinlikler aracılığıyla öğrencinin öğrendiklerini içselleştirmesine yardımcı olurken aynı zamanda uygulamanın sonuna geldiğini fark etmesi sağlanır (Hearth, vd., 2005, s.570). Oturum sonlandırılmadan önce mutlaka çocuğun kazandıklarını bir şekilde ifade etmesi sağlanmalıdır ve bunu en güzel ifade etmenin yolu çocuğun oturumdaki deneyimlerini bir cümle ya da bir paragrafla ifade etmesidir (Gladding ve Gladding, 1991, s.10).

Bibliyoterapiyi uygulayacak kişinin özellikleri

Bibliyoterapi geçmişine bakıldığında bu yöntemin ilk uygulayıcılarının ruh sağlığı uzmanları ve kütüphaneciler olduğu görülmektedir. Bibliyoterapi yöntemini kullanmak için bir terapist olmak veya bu alanda profesyonel bir eğitim almış olmak gerekmez. İyi bir bibliyoterapi sürecinin gerçekleşmesi için uygulayıcının belli bir donanıma sahip olması gerekmektedir. Bunlardan ilki bibliyoterapinin literatür paylaşımına dayalı bir yöntem olması, uygulayıcının da iyi bir okuyucu olmasını gerektirir. Bibliyoterapistin akademik bilgi boyutunda da genel anlamda; psikolojik danışmanlık becerileri, öğretim metodolojisi, çocuk gelişimi, çocuk edebiyatı, sosyoloji ve insanın fizyolojik ve biyolojik özelliklerine ilişkin alanlarda bilgi sahibi olması gerekmektedir (Cornett ve Cornett, 1980, s.36).

Bibliyoterapi yöntemi hakkında yeterli bilgiye sahip olmanın dışında uygun tutum ve değerlere de sahip olunması gerekir. Cornett ve Cornett (1980, s.37) bibliyoterapiyi uygulayan kişinin; insanın değerine ve onuruna inanan, deneyim zenginliğine sahip, her insanın sorunlarının benzersiz olduğunu kabullenerek

hoşgörüle yaklaşan, okumayı seven, olumlu düşünen, açık fikirli ve esnek, muhakeme gücü yüksek, plânlı, stresle başa çıkabilen, duygusal anlamda istikrarlı, içsel motivasyona sahip, empati kurabilen, sorumluluklarını bilen, arkadaş canlısı, dışadönük, ulaşılabilen ve objektif olması gerektiği belirtilmiştir.

Bibliyoterapi psikolojik danışmanlar, öğretmenler, sosyal hizmet uzmanları veya ebeveynler olmak üzere kullanım amacına ve kullanıldığı yere göre uygulayıcılar değişiklik göstermektedir. Okullarda bibliyoterapinin etkili olmasının nedeni danışmanın (öğretmen); danışanın (öğrenci) ihtiyaçlarını ve sorunlarını çok yakından tanıyıp fark edebilmesidir. Bibliyoterapi çalışmalarını yürütmekte olan öğretmenin görevi, süreci kolaylaştırma ve tartışmanın sürdürülmesini sağlamaktır. Öğretmen; çocuğu yakından tanımak, ihtiyaçlarını belirlemek ve sorunları hakkında daha derin bilgi sahibi olmak için başkalarına danışabilir, onların görüşlerini alabilir. Uygulama sürecinde travmatik olayların yeniden hatırlanması yoğun duyguların paylaşılmasını gerektirebilir. Bu tür durumlarda unutulmaması gereken öğretmenin yetki sınırını aşan ciddi klinik sorunlarda uzmanlara başvurmasıdır.

Bibliyoterapinin yararları

Bibliyoterapi insanların sosyal, duygusal ve bilişsel alanlarda kendilerini geliştirmeleri için faydalı bir yöntem olarak görülmektedir. Kendilerini sözel olarak ifade etmekte güçlük çeken çocuklar için kitaplar, duygu ve düşüncelerinin tercümanı olabilmektedir. Bibliyoterapi önemli klinik sorunlardan normal gelişimsel sorunlara kadar çok farklı alanlarda fayda sağlayabilmektedir (Heath, vd., 2005, s.566). Farklı araştırmacılar tarafından da farklı amaçlarla birçok sorunun çözümünde kullanılabileceği ifade edilmiştir. Bunlardan biri de bibliyoterapinin eğitim ortamlarında kullanımınıdır. Goleman (1995) bibliyoterapinin sınıf içi ve arkadaş ilişkileri açısından faydalarını şöyle sıralamaktadır:

Öğrencilerin;

1. Problem çözme stratejilerini geliştirmelerine,
2. Sınıf içinde fiziksel şiddet içerikli davranışları azaltmalarına,
3. Akranlarına lakap takma alışkanlığını önlemelerine,
4. Birbirlerine karşı küçük düşürücü davranışları azaltmalarına,
5. Akranlarını dinleme ve onlara daha duyarlı davranışlarda bulunmalarına yardımcı olur (Akt., Cook, Vollrath ve Ganz, 2006, s. 95).

Bulut (2010) bibliyoterapi, çocukların olumlu yönde gelişmelerinde sınıf öğretmenlerinin yararlanabileceği yöntemlerdendir (Bulut, 2010, s.25). Okul ortamında bibliyoterapi uygulamaları çocukların okulda karşılaştığı arkadaş edinme, arkadaşlığı sürdürme veya akran zorbalığı gibi konularda yaşadıkları sorunlarla baş etmelerine destek olabileceği gibi evde yaşanan; kardeşler arasında rekabet, ebeveyn boşanmaları, evlilik çatışmaları, ihmal ve istismar, finansal zorluklar, fiziksel ve

ruhsal rahatsızlıklar gibi zor durumlara uyum sağlamalarına ve bunlarla baş etmelerine yardımcı olabilmektedir (Heath, vd., 2005, s. 567).

Yapılan araştırmalar öğrencilerin çeşitli sorunlarla başa çıkmalarında bibliyoterapinin yararlı olabileceğini destekler niteliktedir. Ergenlerde depresyonla mücadele, kriz yaşayan çocuklar, atılganlık eksikliği, sağlıksız tutumlar, genel kaygı ve sınav kaygısı, cinsel işlev bozukluğu, uygunsuz davranışlar gibi sorunların çözümünde bibliyoterapi kullanımında tutarlı sonuçların elde edildiği, akademik başarı, benlik kavramının gelişimi ve kilo kontrolü alanlarında ise farklı sonuçların elde edildiği ifade edilmektedir (Prater, vd., 2006, s.6).

Bibliyoterapinin bireylere sosyal açıdan da olumlu etkilerinin olduğunu Pardeck (2013, s.29) çalışmasında ifade etmiştir. Bunlar;

- 1- Birey okuduğu karakterden psikolojik ve duygusal anlamda etkilenebilir.
- 2- Bireyin yapıcı ve olumlu düşünmeyi öğrenmesine yardımcı olur.
- 3- Okuma yoluyla düşünceler daha özgür bir şekilde ifade edilebilir.
- 4- Birey karakter sayesinde kendi tutum ve davranışlarını analiz edebilir.
- 5- Okumak, sorunlara farklı çözüm yolları bulunmasını sağlar.
- 6- Bireyin başkalarının da kendine benzer problemlerle mücadele ettiğini görebilmesini sağlar.
- 7- Bireyin sorunlarını kabullenerek yeni başa çıkma stratejilerini geliştirmesine yardımcı olur.

Gladding ve Gladding (1991) bireyin problem durumuna ilişkin alternatif çözümler geliştirerek yaşanan tatsız stres durumlarının önlenmesini sağlar.

Bibliyoterapi; bireylerin karşılanmamış ihtiyaçlarını tatmin etmede (Cornett ve Cornett, 1980, s.16), sorunlara objektif ve rasyonel bakış açısıyla yaklaşarak yüzleşmelerinde, başkalarına hoşgörüyle yaklaşmalarında (Pardeck, 2013, s.6-7), okumayı sevmeyen ve öncesinde kitaplarla karşılaşmamış çocukların okumanın güzelliğini keşfetmeleri ve okuma alışkanlığı kazanmaları için fırsat sağlamada (Bulut, 2010b, s.25) özellikle eğitim ortamlarında bireylerin tutum ve değerlerini değerıştirmede, problemler hakkında içgörü kazandırmada, duygu ve düşüncelerini açığa çıkararak rahatlamalarında ve kişilerarası ilişkileri geliştirmede (Pardeck ve Pardeck, 1993, s.7) yardımcı olabileceği belirtilmektedir.

Bibliyoterapinin Sınırlılıkları

Bibliyoterapi katılımcılar ve uygulayıcılar tarafından her soruna çare olabilecek bir yaklaşım olarak görülmemelidir. Bibliyoterapinin diğer terapötik müdahaleleri destekleyici ve tedavi sürecini hızlandırıcı bir etkisi bulunmaktadır. Bibliyoterapi yöntemini kullanacakların bibliyoterapinin sınırlılıklarının da farkında olmaları gerekmektedir. Bu yöntemin katılımcıdan, uygulayıcıdan ve sürecin kendisinden kaynaklanan sınırlılıklarına aşağıda değerilmiştir.

1. Katılımcı kaynaklı sınırlılıklar: Katılımcının kendisini sürece tam olarak verememesi, karakterle özdeşim kuramaması ve yaşanan sorunların tek sorumlusu olarak karakteri görmesi sınırlılıklarından biridir. Diğer bir sınırlılığı ise katılımcının sosyal ve duygusal anlamda deneyimsizliği, karakterle benzeyen yönleri yakalayamaması ve onu günah keçisi ilan etmesi, travmatik olaylarla ilgili tükenmişlik, başarısızlık, kavgacı ya da savunmacı tutumlar bibliyoterapiden istenen sonuçların elde edilememesine neden olmaktadır. Bu sınırlılıklar okunan metnin rol oynama, dramatize etme, uygulayıcının metnin temasını net bir şekilde açıklaması ve grup tartışmaları ile giderilebilir (Gladding ve Gladding, 1991, s.11).

2. Uygulayıcı kaynaklı sınırlılıklar: Uygulayıcının bibliyoterapi hakkında belli bir bilgi birikiminin olması gerekmektedir. Eğer çocuklarla çalışıyorsa gelişim dönemleri ve getirdiği sorunlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmalıdır. Bu konudaki bilgi eksiklikleri sürecin yönetilmesinde sıkıntılara neden olacaktır. Aynı zamanda uygun materyalin seçimi konusunda yüzeysel bilgiye sahip olunması katılımcıda büyük bir eksiklik olduğunu gösterir. Çok basit veya çok karmaşık yapıları metinler katılımcının süreçten istenilen verimi alamamasına neden olacaktır. Aynı şekilde didaktik metinlerde bibliyoterapinin amacına hizmet eden bir tür değildir. Diğer bir sınırlılığı ise uygulayıcının literatüre hâkim olmaması ve farklı sorunları olan bireylere aynı kaynağı önermesidir. Bu sınırlılıklar gelişim psikolojisi alanında eğitimler alarak, güncel literatür okumaları yaparak ve hangi sorunlarda ne tür kitapların kullanılacağına ilişkin detaylı bir araştırmanın yapılarak uygun olduğuna karar verilen kitapların listelenmesi ile aşılabılır (Gladding ve Gladding, 1991, s.12).

3. Sürecin kendinden kaynaklanan sınırlılıklar: Okumaya dayalı bir yöntem olan bibliyoterapi çalışmaları, uygulayıcının rehberliğinde okuma çalışmalarının sürdürülmesiyle gerçekleştirilmektedir. Bu süreç kendi içinde belli sınırlılıkları barındırmaktadır. Bunlar; başarısız bir okumanın gerçekleştirilmesi, katılımcının kendi yaşamına ilişkin rahatsızlık duyduğu sorunları tartışmak istememesi ve Gladding ve Gladding (1991) bibliyoterapi sürecinde hem katılımcının (danışan) hem uygulayıcının yüzeysel konular üzerinde takılı kalmasıdır. Bibliyoterapi sürecinde yaşanan bu sınırlılıklar ancak danışanın katılmaya istekli olana kadar uygulamaya ara verilmesiyle aşılabılır. Ayrıca uygulayıcı tarafından sürecin kayıt altına alınması, danışma sürecinde yüzeysel geçilen veya üzerinde durulmamış konuların bir sonraki oturumda tekrar ele alınmasına yardımcı olabilir.

Kaynakça

1. Acar Arıcan, S. (2019). Bibliyoterapi Tekniğinin Özel Yetenekli Çocukların Ebeveynlerinin Çocuklarıyla İlgili Farkındalık ve Ebeveynlik Uygulamalarına Etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans Tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
2. Afolayan, J. A. (1992). Documentary perspective of bibliotherapy in education. *Reading Horizons: A Journal of Literacy and Language Arts*, 33(2), 137-148.
3. Aiex, N. K. (1993). Bibliotherapy. ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Bloomington IN, 1-5.
4. Allen, J., Allen, S., Latrobe, K., Brand, M., Pfefferbaum, B., Elledge, B., Burton, T., ... Guffey, M. (2012). The Power of Story: The Role of Bibliotherapy for the Library. *Children and Libraries*, 10(1), 44-49.
5. Benan Özcan, G. (2017). Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu ve Özel Öğrenme Güçlüğü Olan 9-12 Yaş Aralığındaki Çocukların Bibliyoterapi Kullanımının Kişilerarası Sorun Çözme Becerilerine Etkisinin İncelenmesi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Ticaret Üniversitesi, İstanbul.
6. Brewster, L. (2008). Medicine for The Soul: Bibliotherapy. *Aplis*, 21(3), 115-119.
7. Bulut, S. (2010). Bibliyoterapi Yönteminin Okullarda Psikolojik Danışmanlar ve Öğretmenler Tarafından Kullanılması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17-31.
8. Cook, K. E., Earles- Vollrath, T., & Ganz, J. B. (2006). Bibliotherapy. *Intervention in School and Clinic*, 42(2), 91-100. doi:10.1177/10534512060420020801
9. Cornett, C. E., & Cornett, C. F. (1980). *Bibliotherapy; The Right Book at the Right Time*. Indiana: Phi Delta Kappa Educational Foundation.
10. Çınar, N. (2019). Din Eğitiminde Bibliyoterapinin Bir Yöntem Olarak İmkânı [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
11. Doğanay, M. (2019). 5, 6, 7 ve 8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin Bibliyoterapi Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.
12. Eğilmez, İ., ve Erdemir, Z., E. (2016). Eflâton Cem Güney In Terms Of Bibliotheraphic Elements: Once Upon A Time. *International Journal of Progressive Education*, 12(2), 89-103.
13. Elley, S. (2014). Examining the Use of Bibliotherapy in a Third Grade Classroom. *Texas Journal of Literacy Education*, 2(2), 91-97.
14. Erdemir, Z., E. (2016). "100 Temel Eser" Listesinde Yer Alan Masallardaki Bibliyoterapik Unsurlar [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Muğla.

15. Forgan, J. W. (2002). Using Bibliotherapy to Teach Problem Solving. *Intervention In School and Clinic*, 38(2), 75-82. doi:10.1177/10534512020380020201
16. Gladdig, S. T., & Gladdig, C. (1991). The ABC's of bibliotherapy for school counselor. *The School Counselor*, 39, 7-13.
17. Heath, M. A., Sheen, D., Leavy, D., Young, E., & Money, K. (2005). Bibliotherapy: A Resource to Facilitate Emotional Healing and Growth. *School Psychology International*, 26(5), 563-580. doi: 10.1177/0143034305060792
18. İltar, B. (2015). Bibliyoterapi Tekniğinin Üstün Yetenekli Çocukların Mükemmeliyetçilik Düzeylerine Etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi, İstanbul.
19. İnce Samur, A. Ö. (2017). Okuma Kültürünün Kazanılması Sürecinde "İlkokul Dönemi (6-10 Yaş)". *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 50(1), 209- 230.
20. Karagül, S. (2018). Çocuk Edebiyatı ve Bibliyoterapi. *Çocuk ve Medeniyet*, 3(6), 43-55.
21. Kurt, T. (2018). Bibliyoterapi Yönteminin Üstün Zekâlı ve Yetenekli Çocukların Empati Düzeylerine Etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Bahçeşehir Üniversitesi, İstanbul.
22. Leana- Taşçılar, M. Z. (2012). Üstün Zekâlı ve Yetenekli Öğrencilerin de Bulunduğu Sınıflarda Bibliyoterapi Kullanımı: Model Önerisi. *Türk Üstün Zekâ ve Eğitim Dergisi*, 2(2), 118- 136
23. Leana- Taşçılar, M. Z. (2022). Özel Yetenekli Çocukların Psikolojisi. Ankara: Nobel yayınları.
24. McCullis, D. (2012). Bibliotherapy: Historical and research perspectives. *Journal of Poetry Therapy*, 25(1), 23-38. doi: 10.1080/08893675.2012.654944
25. Öner, U. (1987). Bibliyoterapi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 20, 143-149.
26. Öner, U. (2007). Bibliyoterapi. *Journal of Arts and Sciences*, 7, 133-150.
27. Öner, U., ve Yeşilyaprak, B. (2006 Ekim 4-6). Bibliyoterapi: Psikolojik danışma ve Rehberlik Programlarında Çocuk Edebiyatından Yararlanma. [Konferans sunumu]. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu, Ankara.
28. Pardeck, J. A. (2013). *Using Books in Clinical Social Work Practice; a guide to bibliotherapy*. New York: Routledge, doi: 10.4324/9781315821719
29. Pardeck, J. T. (1995). Bibliotherapy: An Innovative Approach for Helping Children. *Early Child Development and Care*, 101(1), 83-88. doi: 10.1080/0300443951100106

- 30.Pardeck, J., T. (1990). Using Bibliotherapy Clinical Practice With Children. *Psychological Reports*, 67(3), 1043-1049. doi:10.2466/pr0.1990.67.3.1043
- 31.Pardeck, J., T., & Pardeck, J. A. (1987). Bibliotherapy for Children in Foster Care and Adoption. *Child Welfare*, 66(3), 269-278.
- 32.Pardeck, J., T., & Pardeck, J. A. (1993). *Bibliotherapy: A Clinical Approach for Helping Children*. Amsterdam: Gordon and Breach Science. doi: 10.4324/9781003243212
- 33.Pardeck, J., T., & Pardeck, J. A. (1998). An Exploration of the Uses of Children's Books as an Approach for Enhancing Cultural Diversity. *Early Child Development and Care*, 147, 25-31. doi:10.1080/0300443981470104
- 34.Prater, M. A., Johnstun. M. L., Dyches. T.T., & Johnstun. M. R. (2006). Using Children's Books as Bibliotherapy for At-Risk Students: A Guide for Teachers. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 50(4), 5-10. doi:10.3200/PSFL.50.4.5-10
- 35.Rubin, Rhea,J. (1979). Uses of Bibliotherapy in Response to the 1970s. *Library Trends*, 239-252.
- 36.Sever, S. (2021). *Çocuk ve Edebiyat*. İzmir: Tudem Yayıncılık.
- 37.Shrodes, C. (1955). *Bibliotherapy*. International Literacy Association and Wiley, 9(1), 24-29.
- 38.Sullivan, A. K., & Strang, H. R. (2002). Bibliotherapy in the classroom using literature to promote the development of emotional intelligence. *Childhood Education*, 79(2), 74-80. doi: 10.1080/00094056.2003.10522773
- 39.Şirin M. R. (2021). *Çocuk Edebiyatına Eleştirel Bir Bakış*. İstanbul: Uçan At Yayınları.
- 40.Şirin, M. R. (2016). Edebiyat ve Çocuk Edebiyatı: Edebiyatın Amacı ve İşlevi. *Türk Dili Dergisi*, 780, 12-31.
- 41.Taş, H. (2019). *Bibliyoterapi Tekniğinin Üstün Zekâlı/ Yetenekli Öğrencilerin Okumaya Yönelik Tutum ve Problem Çözme Becerisine Etkisi* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- 42.Taşdelen, V. (2005). *Hece Dergisi (Özel Sayı)*. Çocuk Edebiyatı Çocuğu Anlayan Edebiyatı, 10 (104-105).
- 43.Ülker Erdem, A., ve Gönen, M. (2019 Nisan 25-26). *Çocuk Edebiyatı ve Bibliyoterapi Uygulamaları* [Konferans sunumu]. Prof. Dr. Sedat Sever'e Armağan- Türkçe Eğitimi ve Çocuk Edebiyatı Kurultayı, Ankara.
- 44.Watson, J (1980). Bibliotherapy for Abused Children. *The School Counselor*, 27(3), 204- 208.
- 45.Wolverton, L. (1988). Classroom Strategies for Teaching Migrant Children about Child Abuse. *ERIC Clearinghouse on Rural Education and Small Schools Las Cruces NM*, 1-8.

- 46.Yılmaz, E. B. (2002). Bibliyoterapinin Aileleriyle Çatışma İçinde Olan Gençlerin Çatışma Düzeylerine Etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi, Ankara.
- 47.Yılmaz, M. (2015). Bilgi ile İyileşme: Bibliyoterapi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi, Ankara.
- 48.Yılmaz, O., ve Yakar, Y. M. (2018). Türk Çocuk Edebiyatında Sorun Odaklı Yaklaşım. Çocuk ve Medeniyet, 3(6), 29-42.
- 49.Yiğit Tekel, K. (2021). Bibliyoterapi Temelli Önleyici Grup Rehberlik Programının Özel Yetenekli Öğrencilerin Sosyal Duygusal Öğrenme Becerilerine Etkisi [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Biruni Üniversitesi, İstanbul.

9. Bölüm

GÜZEL SANATLAR LİSESİ ÖĞRENCİLERİNİN SOSYAL MEDYA BAĞIMLILIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ

Gökşen AĞGÖN¹
Hüseyin Hüsnü BAHAR²

¹ Öğretmen, İstanbul Millî Eğitim Müdürlüğü, Kadıköy Kemal Atatürk Anadolu Lisesi, ORCID: 0009-0009-6915-2612, goksenaggon@gmail.com

² Prof. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Erzincan-TÜRKİYE, ORCID: 0000-0003-0061-3344, e-posta: [hhbahar@erzincan.edu.tr](mailto:hbahar@erzincan.edu.tr)

Bu çalışmanın amacı Güzel Sanatlar Lisesi (GSL) öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerini incelemektir. Genel tarama modelinde tasarlanan bu çalışmada veriler 114 GSL öğrencisinden toplanmıştır. Veri toplama aracı olarak bilgi formu ve Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılık Ölçeği (ESMBÖ) kullanılmıştır. Çalışma grubundaki öğrencilerin %97,4'ünün akıllı telefonu varken %3'ünün akıllı telefonu bulunmamaktadır. Genel olarak öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarının düşük düzeyde olduğu bulunmuştur. Ancak çalışma grubundaki iki öğrencinin bağımlılık düzeyi yüksek, altı öğrencinin bağımlılık düzeyi çok yüksek bulunmuştur. Sosyal medya bağımlılık düzeyi yüksek ve çok yüksek düzeyde olanların oranı %7,2, orta düzeyde olanların oranı %25,6, düşük düzeyde olanların oranı %41,3 ve çok düşük düzeyde olanların oranı %26,3'tür. Bu çalışma grubunda, cinsiyet ve ebeveyn öğrenim durumu sosyal medya bağımlılığının oluşmasında anlamlı değişkenler değildir. Yaş ve başarı değişkeninin ise sosyal medya bağımlılığında anlamlı değişkenler olduğu tespit edilmiştir. Yaşı 17 ve üzeri olan öğrencilerin bağımlılık oranı yaşı 14, 15 ve 16 olan öğrencilerin bağımlılık oranından daha düşüktür. Yaşı 17 ve üzeri olan öğrencilerin genellikle son sınıf öğrencisi olması sebebiyle yükseköğretime giriş sınavına hazırlanması bu sonucun oluşmasında etkili olmuş olabilir. Başarı durumu çok iyi olan öğrencilerin bağımlılık düzeyi başarı durumu iyi, orta, geçer ve daha düşük düzeyde olanların bağımlılık düzeyinden daha yüksektir. Başarılı öğrencilerde bağımlılığın yüksek olması beklenmeyen bir sonuç olarak görülebilir. GSL öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin düşük düzeyde bulunmuş olması bu araştırmanın ana sonucu olarak düşünülebilir. Sanat eğitiminin sosyal medya bağımlılığının azalmasında olumlu etkilerinin olabileceği düşüncesi bu sonucun oluşmasında etkili olabilir.

Anahtar Kelimeler: sosyal medya bağımlılığı, ergenlerde sosyal medya kullanımı, ortaöğretimde sosyal medya bağımlılığı, güzel sanatlar lisesi

GİRİŞ

Ergenlik dönemi, bireyin çocukluktan yetişkinliğe geçiş sürecini ifade eden, fizyolojik, biyolojik ve sosyal açıdan önemli değişimlerin yaşandığı karmaşık bir evre olarak tanımlanır (Selçuk, 2012). Latince kökenli "adolescere" fiilinden türetilen "ergen" kavramı, büyüme ve olgunlaşma sürecini ifade eder (Yavuzer, 1993). Bu süreç, fiziksel, psikososyal ve cinsel açıdan hızlı değişimlerin yaşandığı, sosyal bağımsızlığın kazanıldığı bir hazırlık dönemidir. Ergenlik dönemi, genel olarak 10-19 yaş aralığını kapsar, ancak bireyler arasındaki gelişim hızı farklı olduğundan bu sürecin belirli bir takvimle sınıflandırılması zordur. Sosyal medya, bu dönemdeki gençlerin yaşamlarında önemli bir rol oynamaktadır. Günümüzde sosyal medya platformları, ergenler arasında iletişim,

eğlence ve bilgiye erişim için yaygın bir araç haline gelmiştir (Babacan, 2016; Çömlekçi ve Başol, 2019). Ancak bu etkileşimli platformların aşırı ve kontrolsüz kullanımı, sosyal medya bağımlılığına neden olabilir. Sosyal medya bağımlılığının, diğer bağımlılık türlerinde olduğu gibi, insan yaşamını çeşitli açılardan olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilmektedir (Kıran, Küçükbostancı ve Emre, 2020).

İlgili kaynaklarda sosyal medyanın farklı tanımlarının olduğu görülmektedir. Türk Dil Kurumu (2023), sosyal medyayı ‘iletişim araçları’ ve ‘iletişim ortamı’ şeklinde tanımlanmaktadır. Diğer bir çalışmada (Bilgili, 2018) sosyal medya, bilgiyi türlü şekillerde çeşitli ağlarda paylaşan ve bu ağları kullanan web servisleri olarak tanımlamıştır. Sosyal medya, kullanıcıları tarafından oluşturulan içeriklerin yayınladığı ve diğer kullanıcılarla paylaştıkları çevrimiçi bir ağ şeklinde karşımıza çıkmaktadır. Günümüzde kurumlar kuruluşlar ve kişiler tarafından kullanılan sosyal medya aracılığıyla erişim oldukça hızlı ve kolay bir hal almıştır. Sosyal medya kullanıcıları; çevrimiçi paylaşılan ve üretilen makalelere, içeriklere, düşüncelere, haberlere, yaşanan günlük olaylara, ulaşabilmekte hatta kendi yorumlarını özgürce ifade edebilmektedirler (Bostancı, 2010; Erol ve Azize, 2013). Bireyselleşmeye başlayan toplumlarda sosyal medya daha hızlı benimsenmiş, kullanımı da hız kazanmıştır. Bunun önemli sebeplerinden birisi, ortak ilgi alanları olan bireylerin birbirlerini daha rahat bulması, yüz yüze olan konuşmalardan daha etkili olduğuna inanılmasıdır. Diğer taraftan, sosyal medya etkileşiminde jest ve mimiklere ihtiyaç duyulmaması, utanma duygusunun gizlenebilmesi, kendini ifade etme kolaylığı diğer avantajlar olarak görülebilir (Caplan, 2005; Katz ve Rice, 2002).

Sosyal bir varlık olan insan için geçmişte olduğu gibi günümüzde de sosyal etkileşim önemlidir. Başlangıçta aile bireyleri ile başlayan etkileşim, ileri yaşlarda arkadaş grupları ve diğer insanlarla devam eder. Sağlıklı bir etkileşim, insanın içinde yaşadığı topluma uyum sağlaması bakımından da önemlidir. Sosyal medyanın yaygınlaşması ile birlikte bu etkileşimin bir kısmının sanal ortamlara taşındığı söylenebilir. Özellikle bilgisayar ve internet teknolojilerinin gelişmesi ile birlikte bu etkileşim hem daha kolaylaşmış hem de hız kazanmıştır. Hayatımızın bir parçası olan sosyal medya özellikle ergenler için akıllı telefonlarla daha da fazla kullanılan hatta vazgeçilmez bir hal alan duruma gelmiştir Çocuklar/ergenler akıllı telefonları sayesinde hem sosyal medyayı yakından takip etme şansı hem de arkadaşları ile iletişimde kalma olanağı bulmaktadırlar. Bilim insanları tarafından yapılan araştırmalar her üç ergenden birinin günde en az üç saatini sosyal medyada geçirdiğini ve internette zaman harcayan ergenlerin oldukça fazla bir kısmının, sosyal medya kullanıcısı olduğunu ortaya çıkarmaktadır (Biber, 2020).

Bağımlılık kavramını, Türk Dil Kurumu (2023) “bir şeye ya da bir kimseye maddi veya manevi yönden aşırı derecede bağlı olma durumu, özerkliği olmama durumu” şeklinde açıklamaktadır. Bağımlılık; olumsuz sonuçlarına rağmen belirli bir maddenin alınımını veya bir davranışın tekrarlanması eğilimi ve isteği olarak tanımlanabilir (Hollen, 2009). “Bağımlılık” sözcüğü, “maddelerin zorlantılı bir biçimde, alışkanlık olarak kullanımıyla ilişkili ağır sorunlar”ın tanımı olarak birçok ülkede yaygın şekilde tanımlanmaktadır (Byun, Ruffini, Mills, Douglas, Niang, Stepchenkova ve Blanton, 2009). Bağımlılık kavramı, çoğunlukla sigara, alkol ve uyuşturucu madde, gibi a tipik alışkanlıklar için çağrışım yapmaktadır. Fakat bağımlılık kavramı alışveriş, yemek ve teknolojinin kullanımı olarak şeklinde kabul edilebilecek davranışsal bağımlılık olarak da tanımlanabilmektedir (Kim ve Kim, 2002). Bu tanımlamalar ve bilgiler ışığında bağımlılık; haz veren davranış veya maddelerin artan miktarlarda tekrarlanmasıyla ortaya çıkan biyo-psiko-sosyal bir bozukluk şeklinde tanımlanabilir.

Sosyal medya, teknolojik gelişmenin beraberinde getirdiği değişimle çağımızın iletişim mecralarında en popüler olan uygulamalar haline gelmesine katkı sunmuştur. İnternetin hızla artan ve zaman geçtikçe yaygınlaşan kullanımı sosyal medya kullanımını da artırabilmektedir (Çam ve İşbulan, 2012:18). Sosyal medya bağımlılığı, çalışmalarda davranışsal bağımlılık veya dijital bağımlılık şeklinde geçen kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Sosyal medya bağımlılığı, sosyal medyayı gereğinden fazla vakit ayırma şeklinde tanımlanmaktadır (Tekin, 2022). Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK), 2022 yılı verilerine göre, Türkiye’de bireylerin en fazla kullandıkları sosyal medya ve mesajlaşma uygulamalarının %84,9 ile WhatsApp, %69,0 ile YouTube ve %61,4 ile Instagram olduğunu belirtmiştir. Bunların yanı sıra Tiktok, X (eski adıyla Twitter), Twitch, Spotify, Telegram, Pinterest, LinkedIn, Snapchat, Kwai, Kick gibi uygulamaların da kullanıldığı bilinmektedir. Sosyal ağ ve mesajlaşma uygulamalarının çok yüksek bir kullanım oranına sahip olduğu görülmektedir. Bu durum iletişim kültürümüzde ve yaşayış şeklimizde değişimler meydana getirmektedir. Ergenlik çağındakiler bu değişim daha net hissedilmektedir. Ergenlik dönemine giren birey, ergenlik dönemiyle birlikte gelen benlik kavramı düşünce, duygudurumunun uyumsuzluğu, toplum tarafından kabul görme ve yaşlılarının onayına ihtiyaç duyabilmektedir. Birey bu davranışlarının karşılığını alabilmek için kontrolsüz internet kullanımına olan eğilimi artmaktadır (Lin ve Tsai, 2002; Griffiths, 2005). İnternete erişimin basit ve hızlı olması, ergenlik dönemindeki bireyler arasında kullanımının hızla yaygınlaşmasına imkân vermektedir (Akyazı ve Ünal, 2013).

Sosyal medya bağımlılığı kişinin günlük yaşantısında, sosyal ilişkilerinde sıkıntı oluşturan, zihinsel, duygusal, sosyal yönden kişi üzerinde doğrudan etki eden ve problemler çıkarmasına sebep psikolojik bir olumsuzluktur. Ergenliğe giriş bireylerin henüz gelişim sürecini tamamlanmamış olması diğer yaş grupları ile kıyaslandığında bu problemde daha çok etkilendiği ortaya koymaktadır (Söner ve Yılmaz, 2018). Bu alanda yapılan araştırmalara göre ergenlik dönemindeki bireylerin sosyal medyayı kullanım alanları ilk başta iletişim kurma ve eğlence, ikincisi ise herhangi bir bilgiye ulaşmak için kullanıldığı görülmektedir. Sosyal medya bağımlılığı ile internet kullanım davranış örüntüleri arasındaki ilişki inceleyen çalışmalarda (Chou, Condrón ve Belland, 2005; Bayraktar ve Gün, 2006), internet kullanımı ve sosyal medya bağımlılığının ilişkili olduğu ifade edilmiştir. Yapılan bir çalışmada (Baz, 2018), gençler arasında internet kullanımının yaygın olduğu, internet kullanımının en çok sosyal medya alanında tercih edildiği belirtilmektedir. Türkiye, Avrupa Birliği ülkeleri ile kıyaslandığında, genç nüfus oranının en yüksek olduğu ülkedir. Türkiye’de nüfusun yüzde 7,49’unu 15-19 yaş grubundaki gençler oluşturmaktadır. 20-24 yaş grubunda bulunan gençlerin oranı ise 7,58’dir (TÜİK, 2024). TÜİK (2022) araştırma sonuçları da internet kullanımında sosyal medya kullanımının oldukça yaygın olduğunu göstermektedir. Ekonomik Kalkınma ve İş Birliği Örgütü (OECD) ülkelerinde 2015 yılında yapılan bir çalışmada, 15 yaşında ergenlik dönemi içinde olan bireyler bir hafta içerisinde ortalama 29 saatini internette geçirdiği ortaya koymaktadır (OECD, 2023). Bu bilgilerden hareketle ergenlerin zamanlarının büyük bir kısmını sosyal medyada geçirdiği görülürken sosyal medya ve interneti yaşamlarının odak noktasına yerleştirdikleri görülmektedir.

Araştırmanın Önemi

Yapılan bu çalışmada, Güzel Sanatlar Lisesi (GSL) öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığını incelemek amaçlanmıştır. Konu ile ilgili olarak farklı yaş gruplarının yanı sıra, genel ortaöğretim öğrencileri ile ilgili çalışmalar yapıldığı gözlenmiştir. Ancak bu çalışmada olduğu gibi, GSL öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıklarına odaklanan bir çalışmanın olmadığı gözlenmiştir. Bu çalışma ile GSL öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık durumu ile ilgili olarak bazı hususların tespit edilmesine katkı sağlayabileceği umulmaktadır.

Araştırmanın Amacı

Bu çalışmanın amacı GSL öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerini incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. GSL öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyleri nasıldır?

2. GSL öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyi cinsiyet, yaş grubu, başarı durumu ve ebeveyn öğrenim durumuna göre anlamlı bir farklılık gösterir mi?

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Çalışma genel tarama modelinde tasarlanmıştır. Betimsel tarama modelinde geçmişte olan veya halen devam eden olayların olduğu şekliyle betimlenmesi amaçlanır (Karasar, 2006). Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın hedef kitesini GSL öğrencileri oluşturmaktadır. Doğu Anadolu Bölgesindeki bir il merkezinde bulunan GSL öğrencilerinin tamamına ulaşılması planlanmıştır. Verilerin toplandığı 2021-2022 döneminde söz konusu okulda kayıtlı 205 öğrenci bulunmaktadır. Çalışmada tam sayım hedeflenmiş olduğu için örneklem seçimi yoluna gidilmemiştir. Toplam 205 öğrenciden 114'ü gönüllü katılım göstermiş ve veriler gönüllü katılım gösteren bu öğrencilerden toplanmıştır. Bu sebeple, elde edilen sonuçlar çalışma grubu ve verilerin toplandığı okul ile sınırlıdır.

Veri Toplama Araçları

Veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Ergenler için Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği (ESMBÖ) kullanılmıştır. Kişisel bilgi formunda öğrencilerin akıllı telefona sahip olup olmama, cinsiyet, yaş ve ebeveyn öğrenim durumlarına ilişkin sorular yer almaktadır. Özgenel, Canpolat ve Ekşi (2019) tarafından geliştirilen ESMBÖ, ergenlerin sosyal medya bağımlılığını ölçmek amacı ile geliştirmiştir. Dokuz önerme bulunan ESMBÖ'de, beş aralıklı Likert derecelendirmesi kullanılmıştır (Hiçbir zaman-1, Nadiren-2, Bazen-3, Çoğunlukla-4, Her zaman-5). Ters kodlama yapılan ifadenin bulunmadığı ESMBÖ'de katılımcılar en az dokuz, en çok 45 puan alabilmektedir. ESMBÖ puanı katılımcıların verdiği cevaplar toplanılarak hesaplanmaktadır. Alınan toplam puan ne kadar yüksekse cevaplayanın sosyal medya bağımlılığı o kadar yüksek, alınan toplam puan ne kadar düşükse cevaplayanın sosyal medya bağımlılığı da o kadar düşüktür.

Ölçeğin geliştirilme sürecinde hesaplanan iç tutarlılık katsayısı 0,90'dır. Mevcut çalışmada hesaplanan iç tutarlılık katsayısı ise 0,86 bulunmuştur. Bu bulgu mevcut verilerin araştırma sorularının cevaplandırılması için kullanılabilirliğini göstermektedir.

Verilerin Analizi

Analiz sürecine başlanmadan önce uygulanan ölçeğin iç tutarlılık katsayısı hesaplanmıştır. Daha sonra önce betimleyici istatistikler hesaplanmış ve tabloya dönüştürülerek yorumlanmıştır. İkinci araştırma sorusunu cevaplamak için bağımsız grup t-testi ile Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Tek yönlü ANOVA testi için parametrik test koşullarının sağlanamaması sebebiyle Kruskal Wallis H testi yapılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonuçlarına göre anlamlı fark bulunan durumlarda, anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için Mann Whitney U testi yapılmıştır.

BULGULAR

GSL öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerine ilişkin bulgular

Bu bölümde öncelikle öğrencilerin akıllı telefona sahip olma durumları ile sosyal medya bağımlılık düzeylerine ilişkin betimleyici tablolara yer verilmiş, daha sonra diğer araştırma sorularına ilişkin bulgulara geçilmiştir.

Tablo 1. Öğrencilerin Akıllı Telefona Sahip Olma Durumu

| Akıllı telefonu | Frekans | Yüzde |
|-----------------|---------|-------|
| Var | 111 | 97,4 |
| Yok | 3 | 2,6 |
| Toplam | 114 | 100 |

GSL öğrencilerinin akıllı telefona sahip olma durumuna göre dağılımları Tablo 1’de gösterilmiştir. Katılan GSL öğrencilerinin %97,4’ü (111 öğrenci) akıllı telefona sahip olduğunu belirtmiştir. Katılan öğrencilerden %2,6’sı (3 öğrenci) ise akıllı telefonunun olmadığını belirtmiştir.

Tablo 2. Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Betimleyici İstatistikler

| N | En düşük | En yüksek | \bar{X} | Ss |
|-----|----------|-----------|-----------|------|
| 114 | 9,00 | 45,00 | 21,24 | 7,51 |

Öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerine ilişkin betimleyici istatistikler Tablo 2’de gösterilmiştir. Katılan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puanlarının en düşük puan olan dokuz ile en yüksek puan olan 45 arasında değiştiği tespit edilmiştir. Katılan 114 öğrencinin ölçekten aldığı puanların ortalaması 21,24, hesaplanan standart sapması ise 7,51’dir. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyinin en düşük puana daha yakın olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3. Sosyal Medya Bağımlılık Puanlarının Düzeylere Göre Dağılımı

| Grup | f | % |
|-------------------------------|-----|--------|
| Çok düşük düzey (9-16 puan) | 30 | 26,32 |
| Düşük düzey (17-23 puan) | 47 | 41,23 |
| Orta düzey (24-32 puan) | 29 | 25,44 |
| Yüksek düzey (33-38 puan) | 2 | 1,75 |
| Çok yüksek düzey (39-45 puan) | 6 | 5,26 |
| Toplam | 114 | 100,00 |

Öğrenciler ölçekten aldıkları puana göre çok düşük, düşük, orta, yüksek ve çok yüksek olmak üzere beş gruba dağıtılmıştır. Gruplar alınabilecek en yüksek ve en düşük puanlar dikkate alınarak oluşturulmuştur ($45-9/5= 6,8$). Çok düşük, düşük ve orta düzey gruplarında yedi, yüksek ve çok yüksek düzey gruplarında ise altı puan aralığı dahil edilmiş, böylece en yüksek ve en düşük puanları da kapsayacak şekilde beş grup oluşturulmuştur. Tablo 3'te öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri puan aralıklarına göre verilmiştir. Çok düşük düzey grubunda 30, düşük düzey grubunda 47, orta düzey grubunda 29, yüksek düzey grubunda 2 ve çok yüksek düzey grubunda 6 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin ağırlıklı olarak sıra ile düşük düzey, çok düşük düzey ve orta düzey gruplarında yoğunlaştığı görülmektedir (%92,99). Yüksek ve çok yüksek düzey gruplarında ise az sayıda öğrencinin olduğu gözlenmiştir (%7,01). Yüksek ve çok yüksek grubunda erkek öğrenci bulunmamakta olup, bu iki gruptaki öğrencilerin tamamı kız öğrencilerden oluşmaktadır.

Cinsiyete göre sosyal medya bağımlılık düzeyine ilişkin bulgular

Tablo 4. Cinsiyete Göre Öğrencilerin Sosyal Medya Bağımlılık Düzeyine İlişkin Bağımsız Grup T-Testi Sonuçları

| Cinsiyet | N | \bar{X} | Ss | df | t | p |
|----------|----|-----------|------|-----|-------|------|
| Kız | 76 | 21,75 | 8,36 | 112 | 1,032 | ,304 |
| Erkek | 38 | 20,21 | 5,38 | | | |

p > .05

Öğrencilerin cinsiyete göre sosyal medya bağımlılık düzeyine ilişkin bağımsız grup t-testi sonuçları Tablo 4'te verilmiştir. Kız (21.75) öğrencilerin puan ortalaması erkek (20.21) öğrencilerin puan ortalamasından biraz yüksek olmakla birlikte, aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı tespit edilmiştir (t (112) = 1.032, p > .05).

Yaş grubuna sosyal medya bağımlılık düzeyine ilişkin bulgular

Tablo 5. Öğrencilerin Yaş Durumuna Göre Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Yaş | N | Mean Rank | Df | X ² | p | Mann-Whitney U |
|--------------|-----|-----------|----|----------------|--------|----------------|
| 1. 14 yaş | 24 | 61,25 | 3 | 17,576 | ,001** | 1-4, 2-4, 3-4 |
| 2. 15 yaş | 34 | 66,16 | | | | |
| 3. 16 yaş | 25 | 67,98 | | | | |
| 4. 17-18 yaş | 31 | 36,65 | | | | |
| Toplam | 114 | | | | | |

**p < .01

Öğrencilerin yaş durumuna göre sosyal medya bağımlılık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 5’te verilmiştir. Yaş grubu aynı zamanda öğrencilerin sınıf düzeyinin de önemli bir göstergesi olarak görülebilir. Sosyal medya bağımlılık düzeyi ile ilgili en yüksek sıra ortalamasının 16 yaş grubunda olduğu (67.98), 15 yaş grubunun (66.16) onları takip ettiği, 14 yaş grubunda sıra ortalamasının 15 ve 16 yaş grubuna göre nispeten düşük olduğu (61.25), 17-18 yaş grubunda ise en düşük ortalamasının olduğu (36.65) görülmüştür. Kruskal Wallis H testi sonuçları yaş grubuna göre öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir ($X^2 = 17.576$, $p < .01$). Anlamlı farkın kaynağını tespit etmek için yapılan Mann Whitney U testi sonuçları 17-18 yaş grubu ile diğer yaş gruplarının sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tablo 6. Öğrencilerin Başarı Durumuna Göre Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları

| Yaş | N | Mean Rank | Df | X ² | p | Mann-Whitney U |
|--------------------|-----|-----------|----|----------------|-------|----------------|
| 1. Geçer-Başarısız | 23 | 57,39 | 3 | 8,238 | ,041* | 1-4, 2-4, 3-4 |
| 2. Orta | 28 | 47,59 | | | | |
| 3. İyi | 40 | 55,21 | | | | |
| 4. Çok iyi | 23 | 73,65 | | | | |
| Toplam | 114 | | | | | |

*p < .05

Öğrencilerin başarı durumuna göre sosyal medya bağımlılık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 6’da verilmiştir. Öğrencilerin başarı durumları dört grupta ele alınmıştır. Bunlar geçer veya başarısız, orta, iyi ve çok iyi kategorileridir. En yüksek sıra ortalaması çok iyi grubunda iken en düşük sıra ortalaması orta grubundadır. Öğrencilerin başarı durumuna göre sosyal medya bağımlılık sıra ortalamaları arasındaki fark anlamlı bulunmuştur ($X^2 = 17.576$, $p < .01$). Yapılan Mann Whitney U testi anlamlı farkın çok iyi grubunda olan

öğrencilerle geçer-başarısız, orta ve iyi grupları arasında olduğunu göstermektedir. Çok iyi grubunda olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puanlarının da yüksek olduğu söylenebilir.

Anne ve baba öğrenim durumuna sosyal medya bağımlılık düzeyine ilişkin bulgular

Tablo 7. Öğrencilerin Anne Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Anne öğrenim durumu | N | Mean Rank | Df | X ² | p |
|---------------------|-----|-----------|----|----------------|------|
| Okuryazar değil | 20 | 50,50 | 4 | 7,645 | ,054 |
| İlkokul-Ortaokul | 45 | 56,31 | | | |
| Ortaöğretim | 33 | 50,30 | | | |
| Üniversite | 13 | 77,85 | | | |
| Toplam | 111 | | | | |

p > .05

Öğrencilerin anne öğrenim durumuna göre sosyal medya bağımlılık düzeylerine ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir. Test sonuçları anne öğrenim durumuna göre öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puan sıra ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olmadığını göstermektedir (X² = 7,645, p > .05). Her ne kadar annesi üniversite mezunu olan öğrencilerin sıra ortalaması diğerlerinden belirgin bir şekilde yüksek olsa da aradaki farkın istatistiksel olarak anlamlı olmadığı görülmektedir.

Tablo 8. Öğrencilerin Baba Öğrenim Durumuna Göre Sosyal Medya Bağımlılık Düzeylerine İlişkin Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

| Anne öğrenim durumu | N | Mean Rank | Df | X ² | p |
|---------------------|-----|-----------|----|----------------|------|
| İlkokul-Ortaokul | 41 | 58,72 | 2 | ,742 | .690 |
| Ortaöğretim | 54 | 54,96 | | | |
| Üniversite | 19 | 62,08 | | | |
| Toplam | 114 | | | | |

p > .05

Öğrencilerin baba öğrenim durumuna göre sosyal medya bağımlılık puan sıra ortalamalarına ilişkin Kruskal Wallis H testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir. Çalışma grubunda babası okuryazar olmayan öğrenci bulunmamaktadır. Bu sebeple üç gruba dayalı karşılaştırma yapılmıştır. Kruskal Wallis H testi sonuçları baba öğrenim durumuna göre öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puan sıra

ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir ($X^2 = .742, p > .05$).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

4.1. Ortaöğretim öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerine ilişkin sonuç, tartışma ve öneriler

Çalışma grubundaki GSL öğrencilerinin akıllı telefona sahip olma oranı oldukça yüksektir. Öğrenciler arasında akıllı telefona sahip olma oranı yüksek olmasına rağmen, sosyal medya bağımlılık oranının düşük olduğu tespit edilmiştir. Öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puan ortalaması orta (21,24) düzeyde bulunmuştur. Bulunan bu ortalama, ortaöğretim öğrencileri (16,59) (Sümen ve Evgin, 2021) ile ortaokul ve ortaöğretim öğrencileri (18,09) (Cuma, 2020) ile ilgili yapılan çalışmada hesaplanan ortalamalardan biraz daha yüksek bulunmuştur. Sosyal medya bağımlılık oranı, sosyal medya uygulamalarının da yaygınlaşmasına paralel olarak zaman içinde artış göstermiş olabilir. Hanehalkı bilişim teknolojileri kullanım araştırması (TUİK, 2022), hanelerde internet erişim imkânı ile bireylerde internet kullanım oranının artış eğiliminde olduğunu göstermiştir. Araştırmaya göre hanelerde internet erişim imkânı 2012 yılında %47,2, 2017’de %80,7 ve 2022’de %94,1 olmuştur. Bireylerde internet kullanımı ise 2012’de %47,4 iken, 2017’de %66,8, 2022’de %85’e ulaşmıştır. Mevcut çalışmada bulunan ortalamanın yüksekliği hanelerde internet erişim imkânı ile bireylerde internet kullanımının yıllar içinde artış göstermiş olmasından kaynaklanmış olabilir. Daha düşük ortalamaların elde edildiği çalışmalar mevcut çalışma verilerinin toplanmasından önceki yıllarda yapılmıştır. Ancak yine de bu hususların araştırılması ayrı bir çalışma konusu olabilir. Diğer taraftan, eğitim fakültesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeyi ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (İliş ve Gülbahçe, 2019) öğrencilerin sosyal medya bağımlılık seviyesi orta düzeyde bulunmuştur.

Öğrencilerin yaklaşık %7’sinin sosyal medya bağımlılık puanının yüksek ve çok yüksek düzeydedir. Sosyal medya bağımlılık puanı yüksek ve çok yüksek olan öğrencilerin tamamını kız öğrenciler oluşturmaktadır. Bağımlılık puanı yüksek ve çok yüksek olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarının azaltılmasına yönelik çalışmaların yapılması önemli görülmektedir. Bağımlılıkla mücadelede özellikle çocukluk ve ergenlik döneminde yapılabilecek müdahalelerin önleyici rolünün önemli olduğu ifade edilmektedir (Ayas ve Sümer, 2021; Kempf, Llorca, Pizon, Brousse ve Flouidas, 2017; Windle ve Windle, 2019). Bu kapsamda, okul rehberlik servisi, okul yönetimi ve aile bağlantılı bağımlılık azaltıcı önlemler planlanabilir.

4.2. Cinsiyete göre sosyal medya bağımlılık düzeyine ilişkin sonuç, tartışma ve öneriler

Cinsiyet değişkenine ilişkin bulgular incelendiğinde, kız öğrencilerin puan ortalaması erkek öğrencilerin puan ortalamasından yüksek olmakla birlikte, aradaki fark anlamlı değildir. Mevcut çalışma grubunda cinsiyet, sosyal medya bağımlılığı için anlamlı bir değişken değildir. Bu bulgunun farklı örneklemeler üzerinde yapılan benzer bazı çalışma bulguları ile benzerlik gösterdiği anlaşılmaktadır. İmam hatip lisesi öğrencileri (Özdemir, 2024), ortaokul ve ortaöğretim öğrencileri (Kirik, Arslan, Çetinkaya ve Gül, 2015) ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda benzer bulgular elde edilmiştir. İletişim fakültesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Tutgun-Ünal, 2019), sosyal medya bağımlılığın cinsiyet göre farklılaşmadığı tespit edilmiştir. Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Aliusta, Akmanlar ve Gökçaya, 2019), üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının cinsiyete göre farklılaşmadığı bulunmuştur. Üniversite gençliği üzerinde yapılan çalışmalarda (Balcı ve Baloğlu, 2018; Kovan ve Ormanlı, 2021), kadın ve erkeklerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Yapılan diğer bir çalışmada (Abbasi, 2019), cinsiyet ile sosyal medya bağımlılığı arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir.

Ancak ilgili literatürde farklı bulguların da olduğu görülmektedir. Ortaokul ve ortaöğretim öğrencilerinin katıldığı bir çalışma (Cuma, 2020) ile ortaöğretim öğrencilerinin katıldığı bir çalışmada (Sümen ve Engin, 2021), kız öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puanı daha yüksek bulunmuştur. Tıp öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Siddharthan, Aljin, Hariharan, & Eashwar, 2024), kadın tıp öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının daha yaygın olduğu tespit edilmiştir. Sosyal medya kullanıcılarının katıldığı bir çalışmada (Uslu, 2021), kadın kullanıcıların sosyal medya bağımlılık puanının erkeklerden anlamlı ölçüde yüksek olduğu bulunmuştur. Yetişkin yaş grubunda (18-65) kadınların sosyal medya bağımlılık puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından yüksek bulunmuştur (Korkmaz, 2021). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile ilgili bir çalışmada (Özdemir, 2019) erkek öğrencilerin bağımlılık puanının kadın öğrencilerin puanından daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ortaöğretim öğrencilerinin problemleri internet kullanımı ile ilgili bir çalışmada (Meral ve Bahar, 2016), erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre problemleri internet kullanma oranının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

4.3. Yaş grubuna sosyal medya bağımlılık düzeyine ilişkin sonuç, tartışma ve öneriler

Yaş durumuna göre 17-18 yaş grubundaki öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puanı sıra ortalaması 14, 15 ve 16 yaş grubundaki öğrencilerin bağımlılık puanı sıra ortalamasından daha düşüktür. 17-18 yaş grubu daha çok son sınıf öğrencilerinin oluşturduğu gruptur. Öğrencilerin üniversite giriş sınavına yönelik hazırlıkları, diğer sınıf düzeylerine göre bu grupta sosyal medya bağımlılığının azalmasının önemli sebeplerinden birisi olarak görülebilir. Konu ile ilgili olarak yapılan çalışmalarda benzer ve farklı sonuçların olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmadaki gibi aynı yaş gruplarını kapsayan bir çalışmada (Kirik ve ark. 2015), yaş grubuna göre öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puanları arasında anlamlı fark bulunmuş, ancak mevcut çalışmanın aksine 14 yaş grubundaki öğrencilerin bağımlılık puanlarının en düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Yapılan diğer bazı çalışmalarda (Abbasi, 2019; Koçak, İlme ve Younis, 2021), yaş ile sosyal medya bağımlılığı arasında negatif yönlü anlamlı ilişki tespit edilmiştir. İmam hatip lisesi öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Özdemir, 2024), yaş durumuna göre öğrencilerin sosyal medya bağımlılık durumları anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Yedi, sekiz, dokuz ve onuncu sınıf öğrencilerini kapsayan bir çalışmada (Karaküçük, 2020), sınıf düzeyinin yükselmesi ile birlikte sosyal medya bağımlılık düzeyinin de yükseldiği tespit edilmiştir. Üniversite öğrencileri ile ilgili olarak yapılan bir çalışmada (Özdemir, 2019), yaş grubu ve sınıf düzeyine göre öğrencilerin sosyal medya bağımlılık durumlarında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir.

4.4. Başarı durumu ve sosyal medya bağımlılık düzeyine ilişkin sonuç, tartışma ve öneriler

Akademik başarısı çok iyi olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılığı diğer gruptaki öğrencilerin sosyal medya bağımlılığından daha yüksektir. Bu sonuç ilgili literatürdeki sonuçlardan farklıdır. Yapılan bazı çalışmalarda (Sümen ve Engin, 2021; Cuma, 2020), okul başarısı düşük olan ortaöğretim öğrencilerin sosyal medya bağımlılığının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sosyal bilgiler öğretmen adayları ile ilgili bir çalışmada (Üztemur, 2020), sosyal medya bağımlılığının akademik başarı ile negatif yönde ilişkisinin olduğu tespit edilmiştir. Mevcut çalışmadan elde edilen bulgular bu bulgulardan farklıdır. Farklılığın sebebi bu çalışmada ele alınan okul türünün farklı olmasından kaynaklanmış olabilir. Ancak yine de bu hususun araştırılması ayrı bir çalışma konusu yapılabilir.

4.5. Anne ve baba öğrenim durumuna sosyal medya bağımlılık düzeyine ilişkin bulgular

GSL öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığında ebeveyn eğitim durumunun etkili bir değişken değildir. Bu bulgu benzer çalışmalarda elde edilen sonuçlarla tutarlılık göstermektedir. Ebeveyn eğitim durumunun ergenlerin sosyal medya bağımlılık düzeyinde etkili birer değişken olmadığı tespit edilmiştir (Cuma, 2020; Bilginer, 2020; Altun, 2022). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığını ele alan bir çalışmada (Karaküçük, 2021), anne eğitim durumunun bağımlılıkta etkili olmadığı, ancak baba eğitim durumunun etkili bir değişken olduğu tespit edilmiştir. Babası üniversite mezunu olan öğrencilerin sosyal medya bağımlılığının, babası okuryazar olmayan öğrencilerin sosyal medya bağımlılığından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu bulgu mevcut çalışmada elde edilen bulgudan farklıdır.

Araştırma yapılan GSL öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin düşük düzeyde bulunmuş olması bu araştırmanın ana sonucu olarak düşünülebilir. Sanat eğitiminin sosyal medya bağımlılığı üzerine olumlu etkileri olabileceği ve sanat eğitiminin öğrencileri sosyal medya bağımlılığından uzak tutabileceği düşünülmektedir.

KAYNAKÇA

1. Abbasi, I. S. (2019). Social media addiction in romantic relationships: Does user's age influence vulnerability to social media infidelity? *Personality and Individual Differences*, 139, 277-280.
2. Akyazı, E., & Ünal, A. T. (2013). İletişim fakültesi öğrencilerinin amaç, benimseme, yalnızlık düzeyi ilişkisi bağlamında sosyal ağları kullanımı. *Global Media Journal: Turkish Edition*, 3(6), 1-24
3. Aliusta, Z., Akmanlar, Z., & Gökkaya, F. (2019). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20(1), 10-13.
4. Altun, D. (2022). *Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığının Ebeveyn Tutumları ile İlişkisi*, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. KTO Karatay Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü. Konya.
5. Ayas, S., & Sümer, Z. H. (2021). Bireysel psikoloji (Adler yaklaşımı) temelli internet bağımlılığı önleme çalışmaları: Okullarda sosyal ilgi uygulamalarının önemi. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 4(2), 1-22.
6. Babacan, M. E. (2016). Toplumsal derinlik, sosyal medya ve gençlik. *İnsan ve Toplum*, 6(1), 23-46.
7. Balcı, Ş., & Baloğlu, E. (2018). Sosyal medya bağımlılığı ile depresyon arasındaki ilişki: Üniversite gençliği üzerine bir saha araştırması. *Galatasaray Üniversitesi İletişim Dergisi*, (29), 209-234.
8. Bayraktar, F., & Gün, Z. (2006). Incidence and correlates of Internet usage among adolescents in North Cyprus. *CyberPsychology & Behavior*, 10(2), 191-197.
9. Baz, F. Ç. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine çalışma. *OPUS International Journal of Society Researches*, 9(16), 276-295.
10. Biber, L. (2020). Sosyal medya, fomo ve kuşaklararası farklılaşma. *Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 26 – 42.
11. Bilgili, H. A. (2018). Sosyal medya kullanımı ile sosyal medya bağımlılık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma: Ege Üniversitesi örneği. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 351-369.
12. Bilginer, A. (2020). *Lise Öğrencilerinde Sosyal Medya Bağımlılığı ile Öz Yeterlik Düzeyi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi: Mardin İli Örneği*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
13. Bostancı, M. (2010). *Sosyal Medyanın Gelişimi ve İletişim Fakültesi Öğrencilerinin Sosyal Medya Kullanım Alışkanlıkları*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erciyes Üniversitesi.

14. Byun, S., Ruffini, C., Mills, J. E., Douglas, A. C., Niang, M., Stephenkova, S., Blanton, M., (2009). Internet addiction: Metasynthesis of 1996–2006 quantitative research. *CyberPsychology & Behavior*, 12(2), 203-207.
15. Caplan, S. (2005). A social skill account of problematic internet use. *Journal of Communication*, 55(4), 721-736. doi:10.1111/j.1460-2466.2005.tb03019.x
16. Chou, C., Condrón, L., & Belland, J. C. (2005). A review of the research on Internet addiction. *Educational Psychology Review*, 17, 363-388.
17. Cuma, Y. (2020). *Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı, ruhsal sorunlar ve sosyal beceri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
18. Çam, E., ve İşbulan, O. (2012). A new addiction for teacher cveidates: Social networks. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 11 (3), 14-19.
19. Çömlekçi, M. F., & Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 173-188.
20. Erol, G., Azize, H. (2013). Sosyal medya. *Ankara Fotoğraf Sanatçıları Derneği Kontrast Fotoğraf Dergisi*, 38: 804-812.
21. Griffiths, M. (2005). A ‘components’ model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197.
22. Hollen, K. (2009). *Encyclopedia of addictions*. Connecticut, CT: Greenwood Press.
23. İliş, A., & Gülbahçe, A. (2019). Sosyal medya bağımlılığı ile iletişim becerileri arasındaki yordayıcı ilişkinin incelenmesi. *EKEV Akademi Dergisi*, (78), 45-60.
24. Karaküçük, E., (2021). *Ergenlerde Sosyal Medya Bağımlılığı ve Yabancılaşma*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
25. Karasar, N. (2006). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
26. Katz, J. ve Rice, R. (2002). *Social Consequences of Internet Use*. Massachusetts, MA: MIT Press
27. Kempf, C., Llorca, P. M., Pizon, F., Brousse, G. & Flouidas, V. (2017). What’s new in addiction prevention in young people: A literature review of the last years of research. *Frontiers in Psychology*, 8(1131), 1-16. doi: 10.3389/fpsyg.2017.01131

28. Kıran, S., Küçükboşancı, H., & Emre, İ. E. (2020). Sosyal medya kullanımının kişiler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 13(4), 435-441.
29. Kim, S. & Kim, R. (2002). A Study of internet addiction: status, causes, remedies- focusing on the alienation factor, *International Journal of Human Ecology*, 3(1), 1-19.
30. Kirik, A. M., Arslan, A., Çetinkaya, A., & Gül, M. (2015). A quantitative research on the level of social media addiction among young people in Turkey. *International Journal of Sport Culture and Science*, 3(3), 108-122.
31. Koçak, O., İlme, E., ve Younis, M. Z. (2021). Mediating role of satisfaction with life in the effect of self-esteem and education on social media addiction in Turkey. *Sustainability*, 13(16), 9097. <https://doi.org/10.3390/su13169097>
32. Korkmaz, S. (2021). Olumlu ve olumsuz dini başa çıkma, sosyal medya bağımlılığı ve yalnızlık ilişkisi. *Tasavvur / Tekirdağ İlahiyat Dergisi*, 7(1), 237-271. <https://doi.org/10.47424/tasavvur.883693>
33. Kovan, A. & Ormancı, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin sosyal medyadaki gelişmeleri kaçırma korkusu ile sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişki: COVID-19 Pandemi Örneği. *Erciyes İletişim Dergisi, Special Issue for 4th Cultural Informatics, Communication & Media Studies Conference*, 125-145. <https://doi.org/10.17680/erciyesiletisim.975976>.
34. Lin, S. S., & Tsai, C. C. (2002). Sensation seeking and internet dependence of Taiwanese high school adolescents. *Computers in Human Behavior*, 18(4), 411-426.
35. Meral, D. & Bahar, H. H. (2016). Ortaöğretim öğrencilerinde problemlili internet kullanımının yalnızlık ve psikolojik iyi oluş ile ilişkisinin incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 1117-1134, Doi: 10.17556/jef.58322
36. OECD (2023), *Bir Bakışta Eğitim 2018: OECD Göstergeleri*, Erişim Tarihi: 27.11.2023, Erişim adresi:<https://doi.org/10.1787/eag-2018->
37. Özdemir, Ö. (2024). İmam hatip lisesi öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ile akademik güdülenme ve akademik başarı arasındaki ilişki. *Marife* 24(1), 188-215. <https://doi.org/10.33420/marife.1458250>
38. Özdemir, Z. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *Beykoz Akademi Dergisi*, 7(2), 91-105.
39. Özgenel, M., Canpolat, Ö., & Ekşi, H. (2019). Ergenler için sosyal medya bağımlılığı ölçeği (ESMBÖ): Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Addicta:*

The Turkish Journal on Addictions. 6, 631-664.
<http://dx.doi.org/10.15805/addicta.2019.6.3.0086>

40. Selçuk, Z. (2012). *Eğitim psikolojisi*. Ankara: Nobel Yayınevi.
41. Siddharthan A, Aljin V, Hariharan S, Eashwar, V. A. (2024). Social media addiction and its association with sleep quality among medical students in a medical college in Tamil Nadu, India. *National Journal of Community Medicine*, 15(09), 712-719. DOI: 10.55489/njcm.150920244224
42. Söner, O., & Yılmaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(13), 59-73.
43. Sümen, A., & Engin, D. (2021). Social media addiction in high school students: cross-sectional study examining its relationship with sleep quality and psychological problems, *Child Indicators Research*, 14, 2265-2283.
44. Tekin, M. (2022). Genç yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığının gelişmeleri kaçırma korkusu ve depresyon düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi, Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
45. Tutgun-Ünal, A. (2019). İletişim Fakültesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının incelenmesi: Üsküdar Üniversitesi örneği. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*, (2), 49-80.
46. TÜİK (2024). *İstatistiklerle Gençlik - 2023*, Erişim tarihi: 29.11.2024, Erişim adresi: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=İstatistiklerle-Gençlik-2023-53677>
47. Türk Dil Kurumu (TDK) (2023), *Sözlükler*, <https://sozluk.gov.tr/> Erişim Tarihi: 27.11.2023.
48. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2022). *Hanehalkı Bilişim Teknolojileri (BT) Kullanım Araştırması-2022*, Erişim tarihi: 26.11.2024, Erişim adresi: [https://data.tuik.gov.tr/Bulten/index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-\(BT\)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587](https://data.tuik.gov.tr/Bulten/index?p=Hanehalki-Bilisim-Teknolojileri-(BT)-Kullanim-Arastirmasi-2022-45587)
49. Uslu, M. (2021), Türkiye’de sosyal medya bağımlılığı ve kullanımı araştırması. *Turkish Academic Research Review*, 6 (2), 370-396. Erişim adresi: <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tarr/issue/62824/933479>
50. Üztemur, S. (2020). The mediating role of academic procrastination behaviours in the relationship between pre-service social studies teachers'social media addiction and academic success. *International Journal of Education Technology & Scientific Researches*, 5(11), 63-101.
51. Windle, M., & Windle, R. C. (2019). Partner conflict and support as moderators of alcohol use on alcohol problems and marital satisfaction in

young adult marital dyads. *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 43(4), 668-678.

52. Yavuzer H. (2003). *Çocuk Psikolojisi* (9. Baskı), İstanbul: Remzi Kitabevi.

10.Bölüm

KURSIYERLERİN HALK EĞİTİMİ MERKEZİ ÇALIŞMALARINA İLİŞKİN GÖRÜŞ VE BEKLENTİLERİ

Kemal KAYIKÇI¹
Nermin KIRMIZI UZUN²

¹ Prof. Dr.; Akdeniz Üniv. Eğitim Fak. EBB. EYD Anabilim Dalı. kemalkayikci@akdeniz.edu.tr.
ORCID NO: 0000-0003-3330-5452

²Halk Eğitim Merkezi Müdürü, Antalya MEM. neruzun07@gmail.com ORCID NO: 0009-0008-5683-9688

Özet

Yetişkin eğitimi ya da halk eğitimi gerek bireyin ve gerekse toplumun refah ve mutluluğunda önemli bir rol oynamaktadır. Bilim ve teknolojik alandaki hızlı değişmelere ve zorlaşan hayat koşullarına uyum sağlamada, kadın ve erkeklerin istihdamını sağlamada ve yaşamın zor koşullarında stresle başa çıkmada yetişkin eğitimi ve halk eğitimine şiddetle ihtiyaç vardır. Bu çalışmanın amacı halk eğitim merkezlerinde açılan kursları ve bu kuruluşların tercih edilme durumlarını, kursların kursiyerlerin ihtiyaçlarını karşılama durumlarını ve kursiyerlerin kursların daha etkili olmasına ilişkin önerilerini belirlemektir. Bu çalışma hayat boyu öğrenmenin büyük önem kazandığı günümüzde halk eğitim merkezlerinden daha etkin ve verimli bir şekilde yararlanmayı sağlamak ve yaygın eğitimi teşvik etmeye ilişkin öneriler sunması bakımından önemlidir.

Araştırmada, nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümü nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde hazırlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim- öğretim yılında, Antalya ili'nin bir merkez ilçesinde bulunan bir Halk Eğitimi Merkezinde açılan kurslara katılan yetişkinlerden araştırmaya katılmaya gönüllü 15 katılımcıdan oluşmaktadır. Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Nitel veriler içerik ve betimsel analiz yöntemiyle analiz edilmiştir. Nicel verilerin analizinde ise frekans(f) ve yüzde % hesaplanmıştır. Araştırma sonucunda kurslardan memnun olan kursiyerlerin tavsiyelerinin kurslara katılımda etken olduğu, halk eğitiminin öneminin topluma yeterince anlatılmadığı ve kurslara katılma yönünde teşvik edici yaygın çalışmaların yapılamadığı görülmüştür. Katılımcıların kurslara katılmasında en çok tercih edilen etkenin sırayla “arkadaşlıklar edinme ve sosyalleşme”, “Boş zamanlarını değerlendirmek”, “Kendini geliştirmek, yeni bilgiler öğrenmek” olduğu görülmektedir. Kurumda “Mesleki ve teknik” türde 18 alanda ve “Genel” türde ise 15 alanda olmak üzere toplam 723 kursta toplam 14855 kursiyere kurs verildiği ve bunların %49,5'inin kadın ve %50,5'inin erkeklerden oluştuğu saptanmıştır. “Sağlık” alanı (%57) ve “Sosyal hizmetler ve danışmanlık” alanında (%60)erkek kursiyerler çoğunlukta iken, “El sanatları” (%74) ve “Kişisel gelişim ve eğitim” (%56) alanında ise kadın kursiyerler çoğunlukta. Kurslar 16 alanda kursiyerlerin beklentilerini karşılarken; beş alanda kısmen karşılamakta ve üç alanda ise beklentileri karşılamamaktadır. Kursiyerlere göre, HEM'nin etkili işlemesi için Devlet bütçelerinin ve desteklerinin artırılması, Satış reyonları ve satış platformu oluşturulması, Sosyal medya kanalları, radyo, Tv. vb yollarla tanıtım yapılması, Kurs merkezlerinin yaygınlaştırılması, HEM fiziki ortamlarının iyileştirilmesi sağlanmalıdır.

Anahtar Kelimeler: Yaygın eğitim, Yetişkin eğitimi, Halk eğitimi, Halk eğitim merkezi, Yaşam boyu öğrenme

TRAINEES' OPINIONS AND EXPECTATIONS ON THE WORKS OF THE PUBLIC EDUCATION CENTER

Abstract

Adult education or public education plays an important role in the welfare and happiness of the individual and society. There is a strong need for adult education and public education in adapting to rapid changes in science and technology and difficult living conditions, ensuring the employment of men and women, and coping with stress in difficult conditions of life. The aim of this study is to determine the courses opened in public education centers and the preference of these institutions, whether the courses meet the needs of the trainees, and the trainees' suggestions for making the courses more effective. This study is important in terms of providing suggestions for making more effective and efficient use of public education centers and encouraging non-formal education in today's world where lifelong learning has gained great importance. In the research, a mixed research method was used, in which quantitative and qualitative methods were used together. The qualitative part of the research was prepared in the case study pattern, one of the qualitative research designs. The study group of the research consists of 15 participants who volunteered to participate in the research, among adults who attended courses opened at a Public Education Center in a central district of Antalya province in the 2022-2023 academic year. In this research, interview and document review techniques were used as data collection techniques. Qualitative data were analyzed using content and descriptive analysis method. Quantitative data were analyzed using content and descriptive analysis method. In the analysis of quantitative data, frequency (f) and percentage were calculated. As a result of the research, it was seen that the recommendations of the trainees who were satisfied with the courses were a factor in their participation in the courses, the importance of public education was not adequately explained to the society and widespread studies encouraging participation in the courses could not be carried out. It seems that the most preferred factors for participants to attend courses are "making friends and socializing", "Using their free time", "Improving themselves, learning new information", respectively. It was determined that a total of 14855 trainees were given courses in 723 courses in the institution, in 18 fields of "Vocational and technical" type and in 15 fields of "General" type, and 49.5% of them were women and 50.5% were men. While male trainees are in the majority in the field of "Health" (57%) and "Social services and consultancy" (60%), female trainees

are in the majority in the fields of "Handicrafts" (74%) and "Personal development and education" (56%). While the courses meet the expectations of the trainees in 16 areas; It partially meets expectations in five areas and does not meet expectations in three areas. According to the trainees, for the effective functioning of HEM, increasing state budgets and supports, creating sales departments and sales platforms, social media channels, radio, TV. Promotion through other means, expansion of course centers, and improvement of physical environments should be ensured.

Key Words: Non-formal education, Adult education, Public education, Public education center, Lifelong learning

Genel olarak eğitim sistemlerinin amacı birey ve toplumun eğitim ihtiyaçlarını karşılamaktır. Ülkelerin varlıklarını sürdürebilmeleri ve çağdaş uygarlık seviyesine ulaşarak müreffeh bir topluma sahip olması o ülke ve toplumun kendini sosyal, ekonomik, politik, kültürel ve teknolojik alanda sürekli geliştirmesine ve kalkınmasına bağlıdır. Toplumların bu gelişimi ve kalkınmayı sağlaması ise eğitimin sosyal, kültürel, ekonomik, siyasal ve bireysel işlevlerini (Uras,2016) etkin ve verimli bir şekilde gerçekleştirmesine bağlıdır. Bireylerin yaratıcı ve üretici davranışlar kazanması (Türkoğlu,1996) ve ihtiyaç duyduğu her alanda bireysel ve toplumsal ihtiyaçlarını karşılayarak Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisinde (Davis,1988) belirttiği hedeflere ulaşabilmesi ise kendini sürekli geliştirmesine bağlıdır. Sürekli gelişim ise eğitim ve hayat boyu öğrenme ile mümkündür. Dolayısıyla hayat boyu öğrenme, insanın kendisini mükemmelleştirmesi için zorunlu olarak kullanılacak temel bir insan hakkıdır (Zhu, 2008). Eğitim ise, sadece okullarda biten bir süreç değil, yaşam boyu süreklilik gösteren bir olgudur (Sönmez, 2005). Bu nedendir ki gerek bireyin ve gerekse toplumun sürekli gelişimi için örgün eğitim kurumlarının yanında hayat boyu öğrenmeye yardımcı olacak "halk eğitimi" veren yaygın eğitim kurumlarına ve özellikle "Halk Eğitim Merkezlerine" ihtiyaç vardır.

Teknolojideki gelişmelerle bilgi ve dolaşım hızı her geçen gün artmaktadır. Birey, bu gelişmelere ayak uydurabilmek için sürekli öğrenen konumunda olmalı, kendini yeni durumlara uygun hale getirmelidir (Güler, 2004). Bunun için bireyler hayat boyu öğrenmeye ihtiyaç duyar. Yaşam boyu öğrenme kavramı çeşitli yazarlar tarafından çeşitli boyutları ile ele alınarak tanımlanmıştır. Örneğin Celep (2003), Yaşam boyu öğrenmeyi, örgün ve yaygın eğitime ait bütün faaliyetleri kapsayan, çocukluktan başlayıp ömür boyu süren öğretim, olarak tanımlarken; Berberoğlu (2010), yaşam boyu öğrenmeyi, "bireyin kendisini bilgi, beceri, ilgi ve yetenek yönünden geliştirmek amacıyla, yaşam boyu katıldığı ve katılmayı sürdüreceği her türlü öğrenme faaliyeti" olarak tanımlamaktadır.

Oktay'a (2001) göre, hayat boyu öğrenme, ise, bireylerin ihtiyaçlarına göre istekleri doğrultusunda, örgün eğitimde eksik kalanların veya yetersiz bilgilerin, yeniden kazandırılması olarak düşünülebilir. Yaşam boyu öğrenme, bireyin yaşamı boyunca kazandığı tüm öğrenmeleri kapsamaktadır. Hayat boyu öğrenme ile hayat boyu eğitim arasında fark vardır. Hayat boyu öğrenme öğretmen merkezli yerine öğrenci merkezli konuları vurgulayan bir süreçtir (Chen, 2015). Hayat boyu öğrenme sürecinde öğrenenler yaratıcılıklarını ve potansiyellerini keşfetme ve geliştirme konusunda teşvik ederler (Zhu & Gao, 2014)

Hayat boyu öğrenmenin insan hayatında büyük bir önemi vardır. Hayat boyu öğrenmenin, yetişkin öğrenmesine ve gelişimine sağladığı katkı (Güleç, Çelik ve Demirhan, 2012) dikkate alındığında, bireylerin yeni bir mesleğe başlarken mesleğe uyum sağlamasında, meslekte gelişme ve ilerlemesinde ve ayrıca mesleki yaşamları boyunca mesleki kariyerlerini geliştirmede daha etkin ve verimli olmasında önemli bir etken olduğu söylenebilir. Hayat boyu öğrenme bireyin sadece mesleğinde gelişmesine katkı sağlamakla kalmaz aynı zamanda değişen toplumsal hayata, kültürel değişimlere ayak uydurmasına, kişisel becerilerini geliştirmesine ve refah seviyesini geliştirmesine (Coşkun ve Demirel, 2012) katkı sağlaması bakımından önemlidir. Hayat boyu öğrenme hobiler edinme ve çeşitli ilgileri doyurmasına katkı sağlaması nedeniyle aynı zamanda bireylerin ruh sağlığını koruması açısından da büyük önem taşır. Bireylerin sürekli kendini yenileyebilmesi için öğrenmeyi öğrenmeleri ve örgün eğitim sonrasında ya da örgün eğitimin dışında kaldıklarında ise alternatif olarak yetişkin eğitimi almaları (Güler, 2004) önemli bir gerekliliktir.

Bülbül'e (1991) göre; zorunlu eğitimini tamamlamış bireyler, UNESCO'ya (1985) göre bedensel ve düşünsel bakımdan olgunluğa erişmiş kişiler yetişkin olarak tanımlanmaktadır. Yetişkinin kendisine ait imkânlar oluşturabilmesi ve kendini geliştirme becerilerini kazanarak teknolojik ve toplumsal değişime uyum sağlaması bilinçli ve sürekli bir yetişkin eğitimi ile mümkündür (Bülbül, 1987). Yetişkin eğitimi; belirli amaçları gerçekleştirmek için yetişkin ve eğiticinin belli bir plan dahilinde yürüttükleri eğitim faaliyetleridir (Uysal, 2004). Yetişkin eğitimi, tam zamanlı bir şekilde okula devam etmeyen kişiler ve özellikle yetişkin kimseler için düzenlenmektedir. Bu kişilerin kendilerini her yönden geliştirmelerini sağlayacak bilgilerini ve olaylara bakış açılarını geliştirmek, toplumla uyumunu ve bütünleşmesini sağlamaya yönelik bir süreçtir (Ağcihan, 2015). Yetişkin eğitiminin temel amacı, ülkenin yani toplumun problemlerinin çözümü için yetişkinleri eğitmektir (Peynirci, 2014). Aynı toplumda, hatta aynı ailede büyümüş olsalar bile bireyler arasında farklılıklar bulunmaktadır. Bireyler arasındaki eğitim farklılıklarını gidermek için yetişkin eğitimine önem verilmektedir (Miser,2002). Yetişkin eğitimi, örgün eğitimden hiç ya da yeterince

yararlanamamış bireylere, işsiz gençlere, vasıfsız işçilere, kadınlara, çiftçilere, özürllülere ve yaşlılara öncelik verecek şekilde yapılmalıdır. Eğitime ulaşması en zor olanlar bireyler bu kesimlerdir (Okçabol, 2006). İnsanlar hayatta karşılaştıkları zorlukların üstesinden gelmek ve hayatları boyunca öğrenmeye devam edebilmek için ilhama ihtiyaç duyarlar (OECD, 2005). Örneğin, edinilen bilgilerle para kazanmak, evde ve toplumda daha fazla takdir edilmek kursiyerleri motive eden unsurlardır. Yetişkinler günlük yaşamlarında kendileri için değerli olan ve hemen uygulayabilecekleri bilgileri edinirlerse çalışmalarına devam etmek ve yeni eğitimlere katılmak için motive olurlar (Karabacak, 2011). Bilimsel ve teknolojik alandaki gelişmeler, bunun için yeni bilgi ve becerilerin gerekli olması, mesleki hareketlilik, hızlı nüfus artışı, kırdan kente göç, kadının aile ve toplumdaki rolünün değişimi bireyleri yetişkin eğitime yönelten nedenler arasında yer almaktadır (Türkeri, 2006).

Yetişkin eğitimi kavramı, Türkiye’de halk eğitimi ve diğer ülkelerde de sürekli eğitim ya da hayat boyu (yaşam boyu) eğitim kavramları ile eş anlamlı tutulmaktadır (Başaran, 1996). Halk eğitimi, “yetişkin eğitimi”, “yaygın eğitim”, “toplum eğitimi”, “yaşam boyu eğitim” gibi adlarla da gerçekleştirilen, yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelmiş düzenli ve örgütlü bir eğitim çabası olarak ifade edilmektedir (Geray, 2002). Yaygın Eğitim; somut göstergeler ile belirtilemeyen, eğitimini bazı nedenler ile eksik almış veya hiç almamış yetişkinlere eğitim fırsatları sunan, geliştiren, meslek sahibi yapan, yaşam boyu öğrenme uygulamalarıdır (Murat; 2009; Ökten ve Acar, 2015; Yıldırım, 2009). Bireylere örgün eğitim yoluyla belli dönemlerde bilgi ve beceri kazandırılırken, örgün eğitim sonrası ise yeni davranışların kazandırılması ancak halk eğitimi ile gerçekleştirilebilmektedir (Celep, 2003). Hayat boyu yetenek, bilgi, beceri ve davranışlarını geliştirmeye yardımcı olan, örgün eğitimin dışında veya yanı sıra yapılan, planlı, programlı ve sistemli olarak yürütülen bir eğitim biçimidir (Güneş, 2017). Yaygın eğitim birey ve toplumun niteliğinin artmasına ve modernleşmesine katkıda bulunur (Okçabol, 2006). Halk eğitim merkezlerinin hedef kitlesinde olan bireyler ayrıca, köylü, kentli, işçi, işveren, çiftçi, esnaf, ev kadını ve serbest meslek sahibi gibi, toplumun farklı kesimlerinde olan ve bu merkezlere devam etmek için çok farklı amaçları olan bireyler de olmaktadır (Acun, 2015).

Cumhuriyet’in ilk yıllarında, cehaletle savaş için yapılan okuma yazma öğretimi, Cumhuriyet’in temel ilkelerinin ve temel değerlerinin halkın geniş kesimlerine ve özellikle köylülere ulaştırılması muasır medeniyet seviyesine ulaşmada büyük önem taşıyordu. Daha sonraki yıllarda mesleki eğitim, demokrasi eğitimi, bireyin deneyimlerine, kişisel özelliklerine, ilgi ve ihtiyaçlarına göre eğitim, sürekli eğitim, yaşam boyu eğitim gibi kavramlar

yetişkin eğitimin içeriğini oluşturmaya başlamıştır (Güneş, 1996). 2011 yılında 652 sayılı KHK ile Çıracılık ve Yaygın Eğitim Genel Müdürlüğü'nün lağvedilmesiyle kurulan Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne halk eğitimi merkezi, olgunlaşma enstitüsü, pratik kız sanat okulu, meslekî eğitim merkezi, turizm eğitim merkezi olmak üzere toplam 1.339 yetişkin eğitimi veren kurum bağlanmıştır (HBÖGM,2021). 21.07.2012 tarihli ve 28360 sayılı Resmi Gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmeliğin 1'inci maddesine göre bu Yönetmeliğin amaç ve kapsamı; Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü bünyesinde ve kamu eğitim merkezleri, diğer kamu ve özel eğitim merkezleri ile işbirliği içinde faaliyet gösteren yaygın eğitim kurumlarının kuruluş, görev, yönetim, eğitim, öğretim ve faaliyetine ilişkin usul ve esaslar; kurum ve kuruluşlar, belediyeler, meslek kuruluşları, dernekler, vakıflar ve özel eğitim kurumlarının yasal gönüllü kuruluşlar tarafından açılan kursların yönetimi, eğitimi, öğretimi, üretimi, denetimi, yönlendirilmesi ve kontrolüne ilişkin usul ve esasları düzenler (www.mevzuat.meb.gov.tr/html/27587_0.html). Halk Eğitimi Merkezleri ve Açık Öğretim Kurumları Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğüne bağlıdır. Türkiye'de yaygın yetişkin eğitimi veren kurumlar arasında; Halk Eğitimi Merkezleri, Çıracılık Eğitim Merkezleri, Özel dershaneler, Gönüllü kuruluşlar, yaygın yetişkin eğitimi programlarını yürüten çeşitli bakanlıklar, Belediyeler, Sendikalar, Enstitüler, Hizmet-içi eğitim birimleri, Meslek kuruluşları vb. kuruluşlar bulunmaktadır (Kurt, 2000).

Devlet kurumları arasında yetişkin eğitimi veren Halk Eğitimi Merkezleri'ni ayrı ele almak gerekmektedir. Temel amacı yetişkin eğitimi olan ve tüm ülkede yaygın bir şekilde faaliyet gösteren “Halk Eğitimi Merkezleri” Milli Eğitim Bakanlığı Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü'ne bağlıdır. Sayıları, açtıkları kurs çeşitleri günün ve yetişkinin ilgi ve gereksinimine göre değişen HEM'leri, bugün 1000' in üzerinde merkezde, ücretsiz hizmet sunmaktadır. Halkın istediği konularda ve uygun eğitici/öğretmen olduğu takdirde kurs açmaktadır (Coşkun 2012). Halk eğitimi faaliyetleri yer ve zamana bağlı olmaksızın her zaman ve her yerde düzenlenmekte, hizmet, vatandaşın en yakınına kadar ulaştırılmaktadır. Faaliyetler akşam saatleri ve hafta sonları da dâhil olmak üzere yılın 12 ayında aralıksız devam etmektedir. Düzenlenen kurslar ve kurs dışı eğitsel etkinliklere sadece yetişkinler değil, okul öncesi eğitimi çağındaki çocuklar da dâhil olmak üzere her yaş, eğitim, kültür, sosyal statü ve gelir düzeyindeki vatandaşlar katılabilmektedir. Halk eğitimi merkezlerince düzenlenen meslekî teknik ve sosyal kültürel kurslar; çevrede yapılan kapsamlı bir alan araştırması (eğitim ihtiyaçlarını belirleme) çalışmalarından sonra plânlanmakta ve genel olarak 12

kişinin katılımıyla açılmaktadır (MEB, <http://mebk12.meb.gov.tr>). Türkiye’de 2020 yılında Halk Eğitimi Merkezlerince 196 736 kurs açılmış ve bu kurslara 3 575 718 kursiyer katılmıştır (hbogm. meb.gov.tr). Genel Kültür, Demokrasi ve Yurttaşlık Bilgisi ve Ev Yönetimi (Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, 2017) alanlarında kurslar açılmaktadır.

Bu çalışmanın amacı halk eğitim merkezlerinde açılan kursların neler olduğunu, bu kuruluşların tercih edilme durumlarını, kursların kursiyerlerin ihtiyaçlarını karşılama durumlarını belirleyerek kursiyerlerin kursların daha etkili olmasına ilişkin önerilerini belirlemektir. Bu çalışma hayat boyu öğrenmenin büyük önem kazandığı günümüzde gerek örgün eğitime devam eden ve gerekse örgün eğitimin dışına çıkmış yetişkinlerin halk eğitim merkezlerinden daha etkin ve verimli bir şekilde yararlanmalarını sağlamak, yaygın eğitimi teşvik etmek ve böylece işsizliğin azalmasına katkı sağlamak için öneriler sunması bakımından önemlidir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır,

1. Halk Eğitimi Merkezi kursiyerlerinin Halk Eğitimi Merkezi kurslarından haberdar olma şekilleri nelerdir?

2. Halk Eğitimi Merkezi kursiyerlerinin HEM’nde açılan kurslara katılma nedenleri ve bu nedenlerin tercih edilme sıklıkları nelerdir?

3. Halk Eğitimi Merkezinde açılan Kurs Türleri ve kurs alanları nelerdir?, Bu kurs türleri ve alanlarına göre açılan kurs ve kursiyer sayıları cinsiyete göre nasıl bir dağılım göstermektedir.

4. Halk Eğitimi Merkezinde kursiyerlerin kurs alanlarına göre tercih ettikleri kurslar nelerdir? Bu kurslar ve kursiyer sayıları cinsiyete göre nasıl bir dağılım göstermektedir?

5. Halk Eğitimi Merkezlerindeki kurslara katılan kursiyerlerin kurslardan beklentileri ve bu beklentileri karşılama durumu nedir?

6. Halk Eğitimi Merkezi kursiyerlerinin Halk Eğitimi Merkezi çalışmalarının daha etkili ve verimli işlenmesine ilişkin önerileri nelerdir?

Araştırma Yöntemi:

Bu çalışmada, Halk Eğitimi Merkezlerinde açılan kursları ve bu kurslara katılan yetişkinlerin (kursiyerlerin) kursları tercih etme nedenlerini saptamak amaçlanmıştır. Bu amaca ulaşabilmek için nicel ve nitel yöntemlerin birlikte kullanıldığı karma araştırma yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın nitel bölümü nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseninde hazırlanmıştır. Eğitim alanında yaygın olarak kullanılan durum çalışması Gall, Gall ve Borg, 2003), “niçin” ve “nasıl” sorularını temel alan (Yin, 2003) ve konusu lisedeki bir öğretmen, bir okul, bir hastane, bir aile vb. olabilen (Merriam, 1988; Paker, 2015) araştırma desendir.

Çalışma grubu: Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim- öğretim yılında, Antalya ili'nin bir merkez ilçesinde bulunan bir Halk Eğitimi Merkezinde açılan kurslara katılan yetişkinlerden araştırmaya katılmaya gönüllü 15 katılımcıdan oluşmaktadır. Katılımcıların demografik özellikleri Tablo 1'de gösterilmektedir.

Tablo.1: Araştırmaya Katılanların Demografik Özellikleri

| Katılımcılar | Cinsiyet | Eğitim Durumu | Yaş | Medeni Durumu | Meslek |
|---------------------|-----------------|----------------------|------------|----------------------|---------------------|
| K1 | Kadın | Lise | 30 | Evli | Ev Hanımı |
| K2 | Kadın | Lise | 45 | Bekar | Ev Hanımı |
| K3 | Kadın | Lise | 70 | Evli | Emekli-Nakış Ustası |
| K4 | Kadın | Ortaokul | 52 | Bekar | Ev Hanımı |
| K5 | Kadın | Yüksel Okul | 65 | Evli | Emekli- Şube Müdürü |
| K6 | Kadın | Lise | 70 | Evli | Ev Hanımı |
| K7 | Kadın | Yüksel Okul | 59 | Evli | Emekli-Gazeteci |
| K8 | Kadın | Lisans | 70 | Evli | Emekli-Doktor |
| K9 | Kadın | Meslek Lisesi | 64 | Evli | Emekli –SGK |
| K10 | Erkek | Lise | 62 | Evli | Emekli-Teknisyen |
| K11 | Kadın | Lise | 47 | Evli | Ev Hanımı |
| K12 | Kadın | Lise | 35 | Evli | Ev Hanımı |
| K13 | Erkek | Lisans | 24 | Bekar | Öğrenci |
| K14 | Kadın | Yüksek Lis. | 77 | Bekar | Emekli-Uzman Dr. |
| K15 | Kadın | İlkokul | 57 | Evli | Ev Hanımı |

Tablo 1'de verilen katılımcıların demografik özellikleri incelendiğinde, katılımcıların 13'ünün kadın ve 2'sinin erkek kursiyerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların büyük çoğunluğunun kadın olmasının nedeni, kadınlara yönelik kurs çeşitliliğinin fazla olması, erkeklerin çalışma saatlerinin kurs saatleri ile aynı zamanlara denk gelmesi, kadınların ev hanımı olmaları nedeni ile daha fazla boş zamanlarının olması ve kadınların gündelik yaşamda sosyal aktivitelere katılım isteğinden dolayı olduğu söylenebilir.

Eğitim durumları bakımından katılımcılar incelendiğinde ise katılımcıların 1 ilkokul, 1 ortaokul, 8 lise, 2 yüksek okul, 2 lisans ve 1 yüksek lisans mezunu olan kişilerden oluştuğu görülmektedir. Katılımcılar arasında en çok lise mezunlarının bulunduğu, ilköğretim mezunu katılımcıların az olduğu görülmektedir. Yaşları bakımından katılımcıların genel olarak 24-77 yaş aralığında olduğu belirlenmiştir.24-35 yaş aralığında 3 katılımcı, 36-50 yaş aralığında 2 katılımcı, 51-65 yaş aralığında 6 katılımcı ve 65 -77 yaş aralığında 4 katılımcı bulunmaktadır. Mesleği bakımından ise 1 öğrenci, 7 emekli, 7 ev hanımı katılımcı yer almıştır. Medeni durumları incelendiğinde 4 katılımcı bekar

olduklarını, 11 katılımcı evli olduklarını belirtmişlerdir. Evli kişilerin kurslara daha çok talep ettikleri görülmektedir.

Veri Toplama Teknikleri: Bu araştırmada veri toplama tekniği olarak görüşme ve doküman incelemesi teknikleri kullanılmıştır. Araştırmada verilerin sağlanmasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak derinlemesine yüzyüze görüşme yapılmıştır. Derinlemesine görüşmeler, bir araştırmacının bir diğer kişiden bir konu ile ilgili bildiklerini öğrenmeye çalıştığı ve o kişinin konu ile ilgili deneyimlerini düşüncelerini duygularını ve konunun sahip olabileceği anlam ve önemi kaydettiği amaçlı bir etkileşimdir (Mears, 2017).

Yarı yapılandırılmış görüşme araştırmacıya daha fazla esneklik ve kontrol sağlar. Bu yöntemde araştırmacı önceden sormayı planladığı soruları hazırlar, bununla birlikte görüşmenin akışına uygun olarak yan ya da alt sorular sorarak görüşmeye yön verilebilir ve görüşülen kişinin daha fazla ve detaylı bilgi vermesi sağlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların serbest bir şekilde cevap vermesini sağlayan sorulardan oluşur. Soruların anlaşılabilirliği ve de geçerliliği kontrol edilmiştir. Görüşme Formunda kurslara katılan yetişkinlere 4 soru yöneltilmiş, sorularla kursiyerlerin kurslara katılma etkenleri, kurslara katılma nedenleri, kurslardan beklentileri ve beklentilerinin karşılanıp karşılanmadığı, HEM çalışmalarının daha etkin yapılabilmesi için önerileri yüz yüze görüşme yapılarak belirlenmiştir. Ayrıca açılan kursları, bu kurslara katılan katılımcı sayıları ve kursların açılma sıklıklarını içeren sayısal veriler kurumun bilgisayar ve doküman kaynaklarından yararlanılarak elde edilmiştir. Durum çalışması deseninde hazırlanan araştırmalarda birden fazla veri kaynağı ve yöntemine başvurulması araştırmanın geçerliğini arttırmada önemli bir etkidir.

Verileri Çözümleme Yöntemleri: Verilerin çözümlenmesinde içerik ve betimsel analiz yöntemleri kullanılmıştır. Betimsel analizde daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır. Amaç elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış biçimde okuyucuya sunmaktır (Creswell, 2014; Yıldırım ve Şimşek, 2011). İçerik analizi; nesnel, ölçülebilir, doğrulanabilir bilgilere ulaşmak amacıyla doküman, metin ve evrak gibi pek çok farklı materyali belli kurallar dahilinde (örnekleme, kodlama, kategori vs.) analiz etmeyi amaçlayan nitel araştırma yöntemi içerisinde yer alan bir tekniktir (Metin ve Ünal, 2022)

BULGULAR VE YORUMLAR

1. Halk Eğitimi Merkezi Kursiyerlerinin Halk Eğitimi Merkezi Kurslarından Haberdar Olma Şekilleri:

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş görüşme formunda bulunan, Halk Eğitimi Merkezi kursiyerlerinin HEM kurslarından haberdar olma şekillerine ilişkin açık uçlu soruya katılımcıların vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan tema ve görüşler Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo. 2: Halk Eğitimi Merkezi kursiyerlerinin HEM kurslarından haberdar olma şekilleri

| Tema | Görüşler | Katılımcılar |
|---|---------------------------------|---|
| Kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezi Kurslarından Haberdar Olma Şekilleri | İşyeri sahibinin yönlendirmesi | K1 |
| | Arkadaş ve komşu tavsiyesi | K2, K3, K4, K6, K11, K12, K13, K14, K15 |
| | HEM hocalarının bilgilendirmesi | K5, K7, K9, K12 |
| | Halk Eğitimi Merkezine gelerek | K8, K10, K12 |
| | İnternet, sosyal medya ve basın | K11, K7 |

Tablo 2 incelendiğinde, Halk Eğitimi Merkezi kursiyerlerinden 9 kişi, HEM açılan kurslardan daha çok arkadaş ve komşu tavsiyesi ile haberdar olduğunu belirtmişlerdir. Bu duruma bakıldığında, kurslardan memnun olan kursiyerlerin tavsiyelerinin kurslara katılımda önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca 3 kursiyer halk eğitimi merkezine gelerek bilgilendirilmesi, 4 kursiyer HEM hocalarının bilgilendirmesi, 2 kursiyer internet, sosyal medya ve basından göyerek, 1 kursiyer de iş yeri sahibinin yönlendirmesi ile kurslardan haberdar olduklarını belirtmişlerdir. Halk eğitimi merkezindeki kurslardan haberdar olma şekli konusunda görüş ifade eden katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Anaokulunda aşçı olarak çalışmak istiyordum. İşyeri sahibi aşçılık belgem olmadığı için çalışamayacağımı ve HEM’ de açılan kurslara katılarak belge alabileceğimi söyledi. İşyeri sahibinin yönlendirmesiyle kurslardan haberdar oldum.” K1.

“Çalışma hayatım boyunca fırsat bulamadığım için kurslara katılamadım. El sanatlarına karşı çok ilgim vardı. Evde kendi öğrendiklerimle dantel, takı, örgü vb. yapıyordum. Emekli olunca yeni şeyler öğrenmek için araştırmaya başladım, workshoplara katıldım. Hocamın sayesinde HEM ve kurslar hakkında bilgi sahibi oldum ve kurslara katıldım.” K 5.

“ Evimdeki dantelleri değerlendirmek amacıyla araştırma yaparken HEM’ ne geldim. Atölyeleri gezerek yapılan işleri gördüm. Açılan kurslarla ilgili bilgi aldım ve kurslara kayıt oldum.” K 8.; Oğlumun Açık Öğretim Lisesi kaydını yaptırmaya HEM’ ne geldiğimde kurslardan haberdar oldum.” K 10.

2. Kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezinde Açılan Kursları tercih etme nedenleri ve bu nedenlerin tercih edilme sıklıkları

Araştırmacılar tarafından geliştirilmiş görüşme formunda bulunan, Halk Eğitimi Merkezi kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezinde açılan kurslara katılmasında en fazla tercih edilen etkenlere ilişkin açık uçlu soruya vermiş oldukları cevaplar neticesi oluşturulan alt tema ve görüşler Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo. 3: Halk Eğitimi Merkezi kursiyerlerinin HEM'nde açılan kurslara katılma nedenleri ve bu nedenlerin tercih edilme sıklıkları.

| GÖRÜŞLER | K A T I L I M C I L A R | | | | | | | | | | | | | | | f |
|---|-------------------------|---|---|---|---|---|---|---|---|----|----|----|----|----|----|----|
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 | 13 | 14 | 15 | |
| 1. Arkadaşlık edinme ve sosyalleşmek | | | x | x | x | x | x | x | x | x | x | x | | x | x | 12 |
| 2. Boş zamanı değerlen. | | x | | x | | x | x | x | x | x | | x | x | | | 9 |
| 3. Kendini geliştirmek, yeni bilgi öğrenmek | x | x | | | | x | | x | | | | x | x | | | 6 |
| 4. Kendini mutlu etmek, | | | x | | | | x | x | | | | | | x | x | 5 |
| 5. Aile bütçesine katkı sağl. | x | x | x | | | x | x | | | | | | | | | 5 |
| 6. Psikolojik terapi | | | x | x | x | | | | x | | | | | | | 4 |
| 7. El becerisini geliştirmek, hobilerini yapmak | | x | | | x | | | | | | | | | x | | 3 |
| 8. Öğretmen memnuniyeti | | | x | x | | | | | | | | | | | x | 3 |
| 9. Ortam değişikliği yapma | | | | x | | | | | | | | | | x | x | 3 |
| 10. Kurs belgesine ihtiyacı | x | | | | | | | | | | | | x | | | 2 |
| 11. Huzurlu ortamda olma | | | | | x | | | | x | | | | | | | 2 |
| 12. Malzemesini değerlen. | | x | | | | | | | | | x | | | | | 2 |
| 13. Meslek ve iş edinme. | | | | | | | | | | | | x | x | | | 2 |
| 14. Bir şeyler üretmek Aileye katkı | | | x | | | | | | | | | | | | | 1 |
| 15. Çocuklarına çeyiz haz. | | | | | | | | | | | | | | | x | 1 |
| 16. Yalnızlıktan kurtulmak | | | | x | | | | | | | | | | | | 1 |
| 17. Enstrüman çalabilmek. | | | | | | | | | | x | | | | | | 1 |
| 18. Türküleri sevmek | | | | | | | | | | x | | | | | | 1 |
| 19. Enerjisini atmak | | | | | | | | | | | | x | | | | 1 |

alacağım belge ile sınava katılarak kalfalık, ustalık belgeleri alacağım. Bu belgeler benim işe girmemde zorunlu belgeler.” K1

“Eşimden ayrıldıktan sonra maddi sıkıntılar yaşadım. Ailem maddi olarak destek oluyordu ama ben bunu kaldıramadım. Çocuğumla birlikte onlara yük olduğumuzu düşünmeye başladım. Takı kursuna katılıp, yaptığım ürünleri satarak para kazanmaya başladım. Arkadaşlarım ve komşular ürünlerimi satın alarak ve bana müşteri bularak bana destek oldular. Sosyal medyadan da satışlar yaparak aile bütçeme katkı sağlıyorum. HEM 'nde çocuklar için oyun odası kursu var. Ben kursa katıldığım zamanda çocuğumda oyun odası etkinliklerine katılıyor. Aklim çocuğumda veya evde kalmıyor. Onun yanımda olması, güvenli bir eğitim ortamında olması benim kurslara katılmamda en büyük etkenlerdendir.

“ K 2;

“Halk Eğitimi merkezini kendime psikolojik terapi yeri olarak görüyorum. Arkadaş ortamından çok memnunum. Hocamı 14 yıldır tanyorum ve onun her kursuna katılıyorum. Antalya merkezde oturmama ve başka bir HEM' nin evime çok yakın olmasına rağmen, hocamı ve iğne oyası yapmayı çok sevdiğim için uzakta olsa bu HEM' ne gelmeyi tercih ediyorum. Burada huzur buluyorum.”

K3; “Eşimden ayrıldıktan sonra yaşadığım psikolojik bunalımlardan kurtulmak amacıyla kurslara katıldım.” K 4.

“ Bağlama kursuna katılmayı hep istiyordum. Enstrüman çalma, bağlama çalma isteğim hep vardı. Çalışma hayatım boyunca şartlar gereği bunu yapamadım. Emekli olunca fırsatımı değerlendirdim.” K10; “Çalışırken yapamadığım hobilerimi gerçekleştirmek istiyordum. Bu amaçla kurslara katılmayı tercih ettim. 2012 yılından beri kurslara katılmaktayım. Katıldığım kurslar hep hobiye yönelik kurslardı.”

3. Halk Eğitimi Merkezinde Açılan Kurs Türleri ve Kurs Alanları İle Bu Kurs Türleri ve Alanlarına Göre Açılan Kurs ve Kursiyer Sayılarının Cinsiyete Göre Dağılımı.

Araştırmacılar tarafından Halk Eğitimi Merkezinde 2022-2023 Eğitim öğretim yılında (01.10.2022 - 01.06.2023) kursiyerlerin tercih ettiği kurs alanlarına ait e-yaygın sisteminden alınan rapora göre açılan kurs alanları, açılan kurs sayıları, kadın , erkek ve toplam kursiyer sayıları Tablo 4 'te sunulmuştur.

Tablo 4: Halk Eğitimi Merkezinde açılan Kurs Türleri ve kurs alanlarına göre, açılan kurs sayıları ve kursiyer sayılarının cinsiyete göre dağılımı

| Kurs Türü | Kurs Alanları | Açılan Kurs Sayısı | Topl. Kursiyer Sayısı | Erkek Kurs. Sayısı | Kadın Kursiyer Sayısı |
|-----------|---------------|--------------------|-----------------------|--------------------|-----------------------|
|-----------|---------------|--------------------|-----------------------|--------------------|-----------------------|

| | | (f) | (f) | (f) | % | (f) | % |
|---------------------------|--------------------------------------|-----|------|------|-----|------|-----|
| Mesleki ve Teknik Kurslar | Bahçecilik | 5 | 123 | 72 | 59 | 51 | 41 |
| | Bilişim Teknolojisi | 17 | 286 | 147 | 51 | 139 | 49 |
| | Can ve Mal Güvenliği | 2 | 39 | 25 | 64 | 14 | 36 |
| | El Sanatlı. Teknolojisi | 51 | 820 | 17 | 2 | 803 | 98 |
| | Giyim Üretim Teknol. | 15 | 303 | - | 0 | 303 | 100 |
| | Güzellik ve Saç Bak.Hiz. | 4 | 28 | - | 0 | 28 | 100 |
| | Hayvan Yetiştiriciliği | 6 | 181 | 131 | 72 | 50 | 28 |
| | İnşaat Teknolojisi | 1 | 24 | 24 | 100 | - | 0 |
| | Kimya Teknolojisi | 1 | 56 | 48 | 86 | 8 | 14 |
| | Motorlu Araçlar Teknol. | 2 | 24 | 24 | 100 | - | 0 |
| | Muhasebe ve Finans. | 2 | 49 | 8 | 16 | 41 | 84 |
| | Pazarlama ve Perak. | 1 | 24 | 20 | 83 | 4 | 17 |
| | Sağlık | 93 | 2038 | 1209 | 59 | 829 | 41 |
| | Seramik ve Cam Tekn. | 4 | 79 | 3 | 4 | 76 | 96 |
| | Tarım Teknolojileri | 4 | 124 | 61 | 49 | 63 | 51 |
| | Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme | 4 | 72 | 72 | 100 | - | 0 |
| | Ulaştırma Hizmetleri | 1 | 13 | 13 | 100 | - | 0 |
| | Yiyecek İçecek Hizm. | 7 | 135 | 36 | 27 | 99 | 73 |
| Genel Kurslar | Aile ve Tüketici Hizm. | 3 | 74 | - | 0 | 74 | 100 |
| | Aile Okulu | 51 | 1373 | 419 | 31 | 954 | 69 |
| | Çocuk Gelişimi ve Eğ. | 18 | 345 | 87 | 25 | 158 | 75 |
| | Din Eğitimi | 29 | 529 | 159 | 30 | 370 | 70 |
| | Gelen.ve Zeka Oyunları | 14 | 269 | 148 | 55 | 121 | 45 |
| | Güvenlik Hizmetleri | 8 | 296 | 218 | 74 | 78 | 26 |
| | Kişisel Gel.ve Eğitim | 94 | 2054 | 1533 | 75 | 521 | 25 |
| | Müzik ve Gösteri San. | 45 | 832 | 460 | 55 | 372 | 45 |
| | Okuma Yazma | 32 | 245 | 144 | 59 | 101 | 41 |
| | Ormançılık | 3 | 76 | 76 | 100 | - | 0 |
| | Öğretmenlik ve Öğr. | 2 | 72 | 16 | 22 | 56 | 78 |
| | Sanat ve Tasarım | 8 | 160 | 30 | 19 | 130 | 81 |
| | Sosyal Hizmetler ve Danışmanlık | 114 | 2593 | 1302 | 50 | 1291 | 50 |
| | Spor | 54 | 1140 | 609 | 53 | 531 | 47 |
| | Yabancı Diller | 28 | 480 | 246 | 51 | 234 | 49 |

Tablo 4 incelendiğinde Halk Eğitimi Merkezinde 2022-2023 Eğitim öğretim yılında (01.10.2022 - 01.06.2023) “Mesleki ve teknik” türde 18 alanda ve “Genel” türde ise 15 alanda kurs açıldığı görülmektedir. Mesleki ve teknik kurslardan en çok sağlık ve el sanatları alanlarında kurslarının açıldığı, giyim teknolojisi ve bilişim teknolojisi alanlarındaki kurslarının da tercih edildiği görülmektedir. Sağlık alanında 93, el sanatları alanında 51, bilişim teknolojisi alanında 17, giyim teknolojisi alanında 15, yiyecek içecek hizmetleri alanında 7,

hayvan yetiştiriciliği ve bahçecilik alanında 5, tesisat teknolojisi ve iklimlendirme, güzellik ve saç bakım hizmetleri, seramik ve cam teknolojisi, tarım teknolojisi alanlarında 4, can ve mal güvenliği, motorlu araçlar teknolojisi ve muhasebe finansman alanlarında 2, ulaştırma, pazarlama perakende, kimya teknolojisi ve inşaat teknolojisi alanlarında 1 kurs açıldığı görülmektedir. En çok açılan sağlık alanındaki kurslara 1209 erkek kursiyer, 829 kadın kursiyer olmak üzere toplam 2038 kursiyer katılmıştır. Buna göre katılımcıların % 59'u erkek ve %41'i kadınlardan oluşmuştur.

Halk Eğitimi Merkezinde 2022-2023 Eğitim öğretim yılında (01.10.2022 - 01.06.2023) genel kurslardan en çok sosyal hizmetler ve danışmanlık, kişisel gelişim ve eğitim, spor ve aile okulu kursları açılmış, müzik ve gösteri sanatları, okuma yazma ve din eğitimi kurslarına da talep olmuştur. Sosyal hizmetler ve danışmanlık alanında 114, kişisel gelişim ve eğitim alanında 94, spor 54, aile okulu 51, müzik ve gösteri 45, okuma yazma 32, din eğitimi 29, yabancı diller 28, çocuk gelişimi 18, geleneksel oyunlar ve zeka oyunları 14, güvenlik hizmetleri, sanat tasarım 8, ormancılık, aile ve tüketici hizmetleri 3, öğretmenlik ve öğretim alanında 2 kurs açıldığı görülmektedir. En çok açılan sosyal hizmetler ve danışmanlık alanındaki kurslara 1302 erkek (yaklaşık % 50'si), 1291 kadın (yaklaşık % 50'si) kursiyer olmak üzere toplam 2593 kursiyer katılmıştır. Toplam 2054 kursiyerin katıldığı kişisel gelişim ve eğitim alanındaki kurslara 1533 erkek, 521 kadın kursiyer katılmıştır.

4.Halk Eğitimi Merkezinde Kursiyerlerin Kurs Alanlarına Göre Tercih Ettikleri Kurslar İle Bu Kurslar Ve Kursiyer Sayılarının Cinsiyete Göre Durumu.

Araştırmacı tarafından Döşemealtı Halk Eğitimi Merkezinde 2022-2023 Eğitim öğretim yılında (01.10.2022 - 01.06.2023) kursiyerlerin kurs alanlarına göre en çok tercih ettiği kurslara ait e-yaygın sisteminden alınan rapora göre açılan kurslar, kurs sayıları ve kadın, erkek ve toplam kursiyer sayıları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo. 5 : Halk Eğitimi Merkezindeki kursiyerlerin kurs alanlarına göre tercih ettikleri kurslar ile bu kurslar ve kursiyer sayılarının cinsiyete göre dağılımı.

| Tercih Edilen Kurs Alanı | Tercih Edilen Kurs Adı | Açık Kurs Sayısı | Toplam Kursiyer Sayısı | Erkek Kursiyer Sayısı | | Kadın Kursiyer Sayısı | |
|--------------------------|---|------------------|------------------------|-----------------------|----|-----------------------|----|
| | | | | (f) | % | (f) | % |
| | Gıda ve Su Sektörü Çalışanları Hijyen Eğ. | 55 | 1465 | 841 | 57 | 624 | 43 |
| | İlk Yardım | 34 | 288 | 197 | 68 | 91 | 32 |

| | | | | | | | |
|---------------------------------------|--|----|-----|-----|-----|-----|-----|
| Sağlık alanı | İlk Yardım Eğitimi | 2 | 27 | 10 | 37 | 17 | 63 |
| | Salgın Hastalık Döneminde Sağlıklı Besl. | 2 | 258 | 161 | 62 | 97 | 38 |
| El Sanat. Alanı | Boncuk Çiçek Yapımı | 1 | 13 | - | 0 | 13 | 100 |
| | Dekoratif Örtü Dikimi | 2 | 45 | - | 0 | 45 | 100 |
| | Kasnakla Makine Nakışı | 2 | 50 | - | 0 | 50 | 100 |
| | Dekoratif Minder Dikimi | 1 | 14 | - | 0 | 14 | 100 |
| | Yapma Çiçek Yapımı | 2 | 28 | - | 0 | 28 | 100 |
| | Dekoratif Ahşap Süsleme | 5 | 76 | 2 | 7 | 74 | 93 |
| | Takı Yapım Teknikleri | 6 | 59 | - | 0 | 59 | 100 |
| | Dekoratif Sepet Örucülüğü | 3 | 63 | 13 | 21 | 50 | 79 |
| | Turistik, Hediyeelik Eşya Yap. | 3 | 46 | - | 0 | 546 | 100 |
| | Nevresim Takımları Dikimi | 3 | 48 | - | 0 | 48 | 100 |
| | Hurç Dikimi | 3 | 38 | - | 0 | 38 | 100 |
| | Dekoratif Ev Aksesuar, Hazırl | 2 | 26 | - | 0 | 26 | 100 |
| | Zikzak Makinede Aplike | 2 | 49 | - | 0 | 49 | 100 |
| | Su Kabağı İşlemciliği | 2 | 27 | 2 | 7 | 25 | 93 |
| | Şiş, Tığ Örucülüğü, Oyuncak Bebek Yap. | 2 | 36 | - | 0 | 36 | 100 |
| | Elde Türk İşlemeleri | 1 | 23 | - | 0 | 23 | 100 |
| | Fantazi Yaka Çiçeği Yapma | 1 | 13 | - | 0 | 13 | 100 |
| | Tel Bebek Yapımı | 1 | 14 | - | 0 | 14 | 100 |
| | Tığ Örucülüğü | 1 | 14 | - | 0 | 14 | 100 |
| | Kumaş Çanta Dikimi | 1 | 14 | - | 0 | 14 | 100 |
| | Lefkara İşi | 1 | 22 | - | 0 | 22 | 100 |
| Makinede Beyaz İş | 1 | 17 | - | 0 | 17 | 100 | |
| Makinede Çin İğnesi | 1 | 16 | - | 0 | 16 | 100 | |
| Makrome Örgü Yapımı | 1 | 16 | - | 0 | 16 | 100 | |
| Miyuki Takı Yapımı | 1 | 17 | - | 0 | 17 | 100 | |
| Özel Gün, Nikâh Şekeri Haz. | 1 | 13 | - | 0 | 13 | 100 | |
| Pike Dikimi | 1 | 23 | - | 0 | 23 | 100 | |
| Sosyal Hizmetler ve Danışmanlık Alanı | Bağımlılıkla Müc. Eğ. Anasın. | 7 | 232 | 123 | 53 | 109 | 47 |
| | Bağımlılıkla Müc. Eğ. İlkokul | 17 | 310 | 167 | 54 | 143 | 46 |
| | Bağımlılıkla Müc. Eğ. Lise | 43 | 825 | 492 | 60 | 333 | 40 |
| | Bağımlılıkla Müc. Eğ. Ortaok. | 22 | 772 | 435 | 56 | 337 | 44 |
| | Bağıml. Müc. Eğ. Yetişkin-1 | 13 | 239 | 45 | 19 | 194 | 81 |
| | Bağıml. Müc. Eğit. Yetişkin-2 | 12 | 215 | 40 | 19 | 175 | 81 |
| Kişisel Gelişim ve Eğitim | Okullarda Yaz Etkinlikleri | 21 | 367 | 162 | 44 | 204 | 56 |
| | Bilinçli Tük. Hükümlü Geliş. | 11 | 308 | 308 | 100 | - | 0 |
| | Aile İçi Şiddeti Önl. Eğ. Hükümlü Geliştirme | 10 | 331 | 331 | 100 | - | 0 |
| | Sosyal Uyum ve Yaşam | 10 | 234 | 122 | 52 | 112 | 48 |
| | Doğa-Çev.Kor.Eğ. Hük. Gel. | 9 | 266 | 266 | 100 | - | 0 |

Tablo 5 incelendiğinde, Halk Eğitimi Merkezinde kursiyerlerin sağlık alanında en çok gıda ve su sektöründe çalışanlar için hijyen eğitimi kursunu tercih

ettikleri görülmektedir. Bu alanda 55 kurs açıldığı ve toplam 1465 kursiyerin eğitim aldığı görülmektedir. Cinsiyetlerine göre katılım incelendiğinde ise, 624 kursiyerle kadınların katılımcıların % 43'ünü, 841 kursiyerle erkeklerin ise katılımcıların % 57'sini oluşturduğu görülmektedir. 34 adet açılan ilk yardım kursunda eğitim alan toplam 288 kursiyerden, 197 kursiyerle katılımcıların %68'ini erkekler ve 91 kursiyerle katılımcıların %32'sini kadınlar oluşturmaktadır.

El Sanatları alanında talepler kişilerin hobilerine göre değişiklik göstermektedir. Bu alanda kurslara daha çok kadınların katıldığı, görülmektedir. Bu alanda en çok katılımcı dekoratif ahşap süsleme alanında olup açılan 5 kursa 76 kursiyer katılmış olup bunlardan erkekler 2 katılımcı ve % 7 kadınlar ise 74 katılımcı ve %93 oranında temsil edilmektedir. Bu alanda dekoratif ahşap süsleme, dekoratif sepet örücülüğü ve su kabağı işlemeciliği kurslarına erkeklerinde katılım sağladığı görülmektedir. El sanatları alanında 6 adet takı yapımı, 5 adet dekoratif ahşap süsleme , 3 adet hurç dikimi, nevresim takımları dikimi, turistik ve hediyelik eşya yapımı, dekoratif sepet örücülüğü, 2 adet dekoratif örtü dikimi, kasnak sallayarak yapılan makine nakışları, yapma çiçek yapımı, dekoratif ev aksesuarları hazırlama, zikzak makinede applike, su kabağı işlemeciliği, şiş ve tığ örücülüğü ile oyuncak bebek yapımı, 1 adet elde Türk işlemleri, fantazi yaka çiçeği, yapma tel bebek yapımı, tığ örücülüğü, kumaş çanta dikimi, Lefkara işi, makinede beyaz iş, makinede Çin iğnesi, makrome örgü yapımı, miyuki takı yapımı, özel gün ve nikâh şekeri hazırlama, pike dikimi, boncuk çiçek ve dekoratif minder dikimi kurslarının açıldığı görülmektedir.

Sosyal Hizmetler ve Danışmanlık alanında, okulların her kademesindeki öğrencilere ve yetişkinlere Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimleri verilmektedir. 43 adet açılan Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi (Lise) bu alanda açılan en fazla kurs olmuştur. Bu kurslarda toplam 825 kursiyerin eğitim aldığı ve bunlardan 492 kursiyer ile katılımcıların %60'ını erkeklerin ve 333 kursiyer ile katılımcıların %40'ını ise kadın kursiyerlerin oluşturduğu görülmektedir. Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi (Yetişkin 1 ve Yetişkin 2) kurslarına kadın kursiyerlerin erkek kursiyerlerden daha fazla katılım sağladığı görülmektedir.

Kişisel Gelişim ve Eğitim Alanında okullarda yaz etkinlikleri kurslarının fazla açıldığı görülmektedir. Bu alanda 21 kurs açılmış ve bu kurslara 367 kursiyer katılmış olup katılımcıların 162 'si erkek olup katılımcıların %44'ünü oluştururken kadınlar ise 204 kişi ile katılımcıların %56'sını oluşturmuştur. Bu kurslarla okullarda öğrencilere ders saatleri sonrası veya hafta sonu spor, müzik, satranç, akıl ve zeka oyunları, drama, resim vb. etkinlikler yaptırılmaktadır. Bilinçli tüketim, aile içi şiddeti önleme, doğayı ve çevreyi koruma kursları ise

protokol kapsamında cezaevindeki tutuklu ve hükümlülere açılan kurslardır. Bu kurslar cezaevlerinin talepleri doğrultusunda açılmaktadır. Bu kurslara hiç kadın kursiyerin katılmadığı görülmektedir. 21 adet okullarda yaz etkinlikleri, 11 adet bilinçli tüketim (Hükümlü Gelişimi), 10 adet aile içi şiddeti önleme eğitimi (Hükümlü Gelişimi), 10 adet sosyal uyum ve yaşam, 9 adet doğayı ve çevreyi koruma bilinci (Hükümlü Gelişimi) kursu açılmış, açılan tüm kurslarda erkeklerin çoğunlukta katılım sağladığı görülmüştür.

5.Halk Eğitim Merkezlerindeki Kurslara Katılan Kursiyerlerin Kurslardan Beklentileri ve Bu Beklentilerini Karşılama Durumu

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş görüşme formunda bulunan, Halk Eğitimi Merkezinde açılan kurslara katılan kursiyerlerin kurslardan beklentileri ve karşılayıp karşılamadığına ilişkin açık uçlu soruya vermiş oldukları cevaplar neticesi oluşturulan alt tema ve görüşler Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6: Halk Eğitimi Merkezinde açılan kurslara katılan kursiyerlerin kurslardan beklentileri ve beklentilerini karşılama durumları.

| Beklentiler | Karşılama Durumu | Katılımcılar | |
|--|------------------|--|--------|
| Öğrendiğim bilgi ve becerileri günlük hayatta uygulama | Karşılıyor | K1 | |
| Özgüvenin artması | | K1, K2, K6, K7 | |
| Hobilerimi gerçekleştirme | | K10 | |
| Girişimci ruhu kazanma | | K2, K7 | |
| Kendimi değerli ve mutlu hissetme | | K1, K2, K4, K6, K7,K8, K10, K12 | |
| Bakış açısında değişiklik oluşturma | | K8 | |
| Kişisel gelişim sağlama | | K6, K12, K13 | |
| Yetenekleri ve becerileri geliştirme | | K2, K9, K10 | |
| Bedensel ve ruhsal rahatlama | | K2, K4, K7, K14, K15 | |
| Yeni bilgiler öğrenme, bir şeyler üretme | | K1, K3, K6, K7, K9, K12, K13, K14 | |
| Arkadaş ve dost kazanma, sosyalleşme | | K1, K2, K3, K4, K6, K7, K8, K9, K10, K11, K12, K13, K14, K15 | |
| Belge almak ve meslek sahibi olma | | K1, K12, K13 | |
| Kendim üreterek ucuza mal etmek | | K11 | |
| Ek gelir sağlama | | K2, K3, K4, K6, K7, K11 | |
| Huzurlu bir ortamda bulunma | | K5, K7, K8, K12, K14 | |
| Hocaların bilgi ve olumlu yaklaşımı öğrenme isteğini artırması | | K3, K4, K10, K13, K14 | |
| Kursların ücretsiz olması | | Kısmen Karşılıyor | K15 |
| Malzemelerin pahalı olması | | | K3, K5 |
| Maddi imkanların azlığı | | | K3, K5 |
| Fiziki imkanların yetersizliği | K10 | | |
| Kurs süresinin kısıllığı | K10 | | |
| Satış reyonlarının ve pazarlama imkanlarının olmaması | Karşılmıyor | K5, K9, K11, K14 | |

| | |
|------------------------------------|-------------------|
| Sergi ve teşhir salonunun olmaması | K9, K10, K14 |
| Aynı kursa birden fazla katılamama | K8, K10, K11, K14 |

Tablo 6 incelendiğinde, Kendimi değerli ve mutlu hissetme, Arkadaş ve dost kazanma, sosyalleşme, yeni bilgiler öğrenme, bir şeyler üretme, ek gelir sağlama, hocaların bilgisi ve ilgisi, pozitif yaklaşımları, öğrenme isteğini artırma, huzurlu bir ortamda bulunma, bedensel ve ruhsal rahatlatma konularında Halk Eğitimi Merkezinin çalışmalarından beklentilerini karşıladıklarını; kursların ücretsiz olması, malzemelerin pahalı olması, maddi imkansızlıklar, fiziki imkanların yetersizliği ve kurs süresinin kısalığı konularında beklentilerin kısmen karşılandığı ve satış reyonlarının pazarlama imkanlarının olmamasının, sergi ve teşhir salonlarının olmaması ve aynı kursa birden fazla katılamama konularında ise beklentilerinin karşılanamadığını belirtmişlerdir.

Malzemelerin pahalı olması, kursiyerlerin maddi imkanlarının az olması, fiziki imkanlardaki yetersizlikler ve kurs sürelerinin kısa olması K3, K5, K10, K15'in bazı beklentilerini kısmen karşılamakta, satış reyonlarının ve pazarlama imkanlarının olmaması, sergi ve teşhir salonlarının olmaması, aynı kursa birden fazla katılamamaları ise K5, K8, K9, K10, K11, K 14'ün bazı beklentilerini karşılamamaktadır. Halk Eğitimi Merkezinde açılan kursların kursiyer beklentilerini karşılayıp, karşılamadığı hakkında katılımcılardan bazılarının görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“HEM Kurslarına ruhsal bunalımlarımdan kurtulmak için katıldım. Şu anda iyi ki katılmışım diyorum. Aynı kursa katılan komşum var. Onunla birlikte gelip gidiyoruz. Burada işlerle uğraşırken kafamı dağıtıyorum. Takıntılarımdan uzaklaşıyorum. Ortam değiştirmek, evden uzaklaşmak bana çok iyi geldi. Arkadaşlarımla paylaşımlarda bulunmak, onlardan telkinler, öğütler almak beni rahatlatıyor. Dertlerin, sıkıntı ve üzüntülerin paylaştıkça azaldığını kurslarda yaşayarak gördüm. Benim gibi herkesin ilaçtan çok, konuşarak, paylaşarak tedavi olabileceğini düşünüyorum. . Haftada üç gün kursa katılıyorum. Seneye beş gün kurslara katılmaya çalışacağım.“ K4; “Organizasyon şirketi kurmak istiyordum. Süslemede kullanacağım ürünleri kendim yapabilmek amacıyla el sanatları kurslarına katıldım. Ürünleri kendim üreterek maliyeti düşürmek istiyordum. Tasarım yapmayı, süslemeyi, renk uyumlarını öğrenerek görselliğim ve yaratıcılığım gelişti. Ek gelir sağlayarak bütçeye katkıda bulundum.” K11

“Yeni bir şeyler öğrenmek, yeni ürünler ortaya çıkarmak istiyordum. Yaptığım işi en iyisiyle yapmaya çalışıyorum. Haftada iki gün örgü kursuna katılıyorum. Daha çok katılmak istiyorum ama maddi imkanlar nedeniyle olmuyor. Kurslara ücret ödemiyoruz ama malzemeler çok pahalı olduğu için aynı anda farklı kurslara katılamıyoruz.“ K3; “Katıldığımız kurslarda kullanılan

malzemeler belirli bir oranda maliyet gerektirmektedir. Bu durumda aile bütçemizde ekonomik sıkıntılar doğurmaktadır. Satış reyollarının ve pazarlama imkanlarının oluşturulması motivemizi, üretimimizi ve kurslara katılımımızı arttıracaktır.“ K5

“Zevk almak, huzurlu bir ortamda bulunmak beklentilerim içerisindeydi. Burada çok güzel arkadaşlık ortamımız var. Kendi dar dünyanın dışında başka bir dünya olduğunu fark ettim ve çok mutlu oldum. Yaptığım ürünleri kullanmak. Başkalarına hediye etmek beni mutlu ediyor. Aynı kursa birden fazla katılmamak ise bizim o işte profesyonelleşmemizi, pratikleşmemizi engellemektedir. Bu durum bizim öğrenme motivasyonumuzu düşürmekte ve hevesimizi kırmaktadır. İşlerimizi bitiremeden kurs süremiz dolmakta ve işlerimiz yarım kalmaktadır.“ K8

6.Halk Eğitimi Merkezi Kursiyerlerinin Halk Eğitimi Merkezi Çalışmalarının Daha Etkili Ve Verimli İşlemesine İlişkin Önerileri

Araştırmacı tarafından geliştirilmiş görüşme formunda bulunan, HEM çalışmalarının daha etkili olması için Halk Eğitimi Merkezi kursiyerlerinin önerilere ilişkin açık uçlu soruya vermiş olduğu cevaplar neticesi oluşturulan alt tema ve görüşler Tablo 7’de sunulmuştur.

Tablo. 7 : Halk Eğitimi Merkezi çalışmalarının daha etkili olması için, HEM kursiyerlerinin önerileri

| Öneriler | Katılımcılar |
|---|------------------------------------|
| İş imkanları sunulması ve işe yönlendirme | K1, K13, K14, K7 |
| Sosyal medya kanalları, radyo, Tv. vb yollarla tanıtım yapılması | K1, K5, K7, K11, K13, K14 |
| Kurs merkezlerinin yaygınlaştırılması | K2, K4, K12 |
| Satış reyolları ve satış platformu oluşturulması | K2, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K14 |
| Kurs planlamalarının çakışmayacak şekilde yapılması, | K3 |
| Döner sermayelerin oluşturulması | K5 |
| Devlet bütçelerinin ve desteklerinin artırılması | K5, K7, K8, K9, K10, K11, K14, K15 |
| HEM bağımsız binalarının bulunması | K6, K8, K9, K11, K12, K15 |
| HEM fiziki ortamlarının iyileştirilmesi | K7, K10 |
| HEM kadın kooperatiflerinin oluşturulması | K7 |
| Ulusal ve uluslararası fuarlara katılım sağlanması | K7 |
| Aynı kursa birden fazla katılım sağlanabilmesi amacıyla düzenleme yapılması | K8, K9, K11, K14 |
| HEM çalışmalarının sergilenebileceği ilçe içerisinde sergi salonları, fuaye alanları ve gösteri merkezlerinin oluşturulması | K9, K10, K14 |
| Kadınlara girişimcilik desteklerinin artırılması | K11 |
| Kurum sosyal medyasının sık sık güncellenerek aktif olması | K12 |

| | |
|---|-----|
| Akşam hobi kurslarının açılması | K14 |
| HEM sosyal faaliyetlere daha fazla yer verilmesi | K14 |
| HEM seminerler düzenlenerek halkın bilinçlendirilmesi | K14 |

Tablo 7 incelendiğinde, Halk Eğitimi Merkezi çalışmalarının daha etkili olması için katılımcılar daha çok sosyal medya kanalları, radyo, Tv. vb. yollarla tanıtım yapılmasını, devlet bütçelerinin ve desteklerinin artırılmasını, satış reyolları ve satış platformu oluşturulmasını, aynı kursa birden fazla katılım sağlanabilmesi, profesyonellik kazandırılması amacıyla programlarda düzenleme yapılmasını, iş imkanları sunulması ve işe yönlendirmesini önermektedir. Ayrıca bağımsız HEM binalarının olması ve fiziki imkanlarının artırılması önerisinde de bulunmaktadır. Katılımcılar bilinçlendirmeye yönelik seminerler verilmesini ve daha fazla sosyal faaliyetler yapılmasını istemektedir. Kurslarda yaptıkları ürünleri çevrelerindeki arkadaş , komşu , akraba vb. kişilerin görüp beğeniye sunulacağı sergilerin ilçe sınırları içerisinde yapılması, bu nedenle sergi salonlarının oluşturulması önerisinde bulunmaktadır. K1, K13, K14, K7 iş imkanları sunulması ve işe yönlendirme yapılması, K1, K5, K7, K11, K13, K14 Sosyal medya kanalları, radyo, Tv. vb. yollarla tanıtım yapılması, K2, K4, K12 Kurs merkezlerinin yaygınlaştırılması, K2, K5, K6, K7, K8, K9, K11, K14 satış reyolları ve satış platformu oluşturulması, K3 Kurs planlamalarının çakışmayacak şekilde yapılması, K5 döner sermayelerin oluşturulması, K5, K7, K8, K9, K10, K11, K14, K15 devlet bütçelerinin ve desteklerinin artırılması, K6, K8, K9, K11, K12, K15 HEM bağımsız binalarının bulunması, K7, K10 HEM fiziki ortamlarının iyileştirilmesi, K7 HEM kadın kooperatiflerinin oluşturulması ve Ulusal ve uluslararası fuarlara katılım sağlanması, K8, K9, K11, K14 Aynı kursa birden fazla katılım sağlanabilmesi amacıyla düzenleme yapılması, K9, K10, K14 HEM çalışmalarının sergilenebileceği ilçe içerisinde sergi salonları, fuaye alanları ve gösteri merkezlerinin oluşturulması, K11 kadınlara girişimcilik desteklerinin artması , K12 kurum sosyal medyasının sık sık güncellenerek aktif olması, K14 Akşam hobi kurslarının açılması, HEM sosyal faaliyetlere daha fazla yer verilmesi ve HEM seminerler düzenlenerek halkın bilinçlendirilmesi önerisinde bulunmuşlardır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Günümüzde eğitimin en önemli hedeflerinden biri öğrencinin yaşam boyu öğrenmesini sağlamaktır. İşsizlerin meslek edinerek üretici hale gelmesine(Karabacak, 2011; Türkoğlu,1996), kadınların toplumsal ve ekonomik hayata ve katılmasına, hayat koşullarının sürekli değiştiği (Coşkun ve Demirel, 2012) ve gittikçe ağırlaştığı günümüzde stres yaşayan insanların kurslar yoluyla terapi görmesine (Güler, 2004) katkı sağlayan yetişkin eğitimi, gerek bireyin ve

gerekse toplumun refahı açısından çok önemli işlevleri yerine getirmektedir. Birey ve toplumun kalitesinin (Okçabol, 2006) ve refahının artırılması ise halk eğitimi çalışmalarının ve halk eğitim merkezlerinin faaliyet alanının yaygınlaştırılması ile olanaklıdır. Bu merkezlerin yaygınlaştırılmasının en etkili yollarından birisi de yetişkin eğitimi, hayat boyu öğrenme, halk eğitimi konusunda birey ve toplumun bilgilendirilmesi, bilinçlendirilmesi ve bu yöndeki eğitim faaliyetlerinin tanıtımının yapılmasıdır. Araştırma verilerine göre, Halk Eğitimi Merkezi (HEM) kursiyerlerinin HEM kurslarından haberdar olma şekilleri incelendiğinde; katılımcıların, “en çok” arkadaş ve komşu tavsiyesi; “en az” da iş yeri sahibinin yönlendirmesi ile halk eğitimi faaliyetlerinden haberdar oldukları belirtilmiştir. Araştırmaya göre kursiyerlerin HEM kurslarından haberdar oldukları diğer şekiller ise Halk eğitim merkezine bizzat gelerek, hocalardan haber alarak, internet, sosyal medya ve basını izleme şeklinde olmuştur. Kursiyerlerin kurslardan haberdar olma şekillerine bakıldığında daha çok kurs merkezi ile iletişim halinde olanların katılım gösterdiği ve kurslardan memnun olan kursiyerlerin tavsiyelerinin kurslara katılımı önemli olduğu söylenebilir. Kurslara katılanların bir kısmının ise rastlantıyla kurs merkezine geldiklerinde kurslardan haberdar oldukları görülmektedir. Bu durumda yetişkin eğitiminin amaç, önem ve işlevi konusunda halka veya yetişkinlere yönelik sistemli bir tanıtım çalışmasının yapılmadığı ve bu nedenle halk eğitimi ve yetişkin eğitiminin öneminin toplum tarafından yeterince anlaşılmadığı ve dolayısıyla halk eğitiminin olması gerektiği kadar yaygınlaşamadığı ve katılımın yetersiz olduğu söylenebilir.

Kursiyerlerin Halk Eğitimi Merkezinde Açılan Kursları tercih etme nedenleri ve bu nedenlerin tercih edilme sıklıkları ile ilgili olarak, *kursiyerler Halk eğitim merkezi kurslarını en çok “Arkadaşlık edinme ve sosyalleşmek (f=12)” amacıyla tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar ikinci olarak bu kursları “ Boş zamanlarını değerlendirmek(f=9)” ve üçüncü olarak “Kendilerini geliştirmek, yeni bilgiler öğrenmek(f=6)” için bu kursları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Kursiyerler bu tercihlerinin ardından sırayla “Kendini mutlu etmek, zevk almak, severek yapmak; Aile bütçesine katkı sağlamak(f=5)”, “Psikolojik terapi(f=4)”, “El becerisini geliştirmek, hobilerini yapmak; Öğretmen memnuniyeti; Ortam değişikliği yapmak(f=3)”, “Kurs belgesine ihtiyaç duymak; Huzurlu bir ortamda olmak; Elindeki malzemeleri değerlendirmek; Meslek edinmek, iş imkanı yaratmak(f=2)”, gibi nedenlerle bu kursları tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Araştırmaya katılan kursiyerlerin yaş durumları ile kurslara katılma durumları arasında ilişki olduğu görülmektedir. Halk eğitim merkezlerine devam eden kitlenin önemli özelliği, birçoğunun okul eğitiminin dışında olmalarıdır (Acun, 2015). Kursiyerlerin emekli olmasının ve 50 yaş üstü katılımcılardan oluşmasının*

bu tercihlerde etkili olduğu söylenebilir. Katılımcıların emeklilik dönemlerinde boşluğa düşmemek için kendilerine uğraşlar bulmaya çalıştıkları, boş zamanlarını değerlendirmeye çalıştıkları, yeni sosyal çevreler edinmeye çalıştıkları, kendilerini geliştirmeye çalıştıkları ve böylece emekliliklerini verimli ve üretken bir şekilde değerlendirmeye çalışırken sosyal yalnızlığa düşmemek için yeni arkadaşlar ve dostlar edinmeye çalıştıkları söylenebilir. İlerleyen yaşlarında ölüm veya çeşitli nedenlerle eşinden ayrılmış olan ve gerek sosyal ve gerekse ekonomik olarak yaşayabilecekleri sorunlara karşı bu kursları hem yalnızlığı giderme hem de Üretim hayatından kopmadan(Türkoğlu, 1996), ekonomik ihtiyaçlarını da karşılamaya çalıştıkları söylenebilir. Kursiyerlerin bazıları hobi kurslarına katılarak psikolojik terapi gördüklerini hatta bazı ilaçlarını kullanmaya ihtiyaç duymadıklarını belirterek bu kursların hayatlarındaki yeri ve önemini açıklamışlardır.

Halk Eğitimi Merkezinde açılan *Kurs Türleri ve kurs alanlarına göre*, açılan kurs sayıları ve kursiyer sayılarının cinsiyete göre dağılımı ile ilgili olarak; halk eğitim merkezinde “Mesleki ve teknik kurslar” ve “Genel kurslar” olmak üzere iki ayrı kurs türü altında kurs alanlarının olduğu görülmüştür. Mesleki ve teknik kurs türü olarak; “Bahçecilik, Bilişim Teknolojisi, Can ve Mal Güvenliği, El Sanatları Teknolojisi, Giyim Üretim Teknolojisi, Güzellik ve Saç Bakım Hizmeti, Hayvan Yetiştiriciliği, İnşaat Teknolojisi, Kimya Teknolojisi, Motorlu Araçlar Teknolojisi, Muhasebe ve Finansman, Pazarlama ve Perakende, Sağlık, Seramik ve Cam Teknolojisi, Tarım Teknolojileri, Tesisat Teknolojisi ve İklimlendirme, Ulaştırma Hizmetleri, Yiyecek İçecek Hizmetleri” alanlarında kurslar açılmıştır. Genel Kurs Türü olarak ise; “Aile ve Tüketici Hizmetleri, Aile Okulu, Çocuk Gelişimi ve Eğitimi, Din Eğitimi, Geleneksel ve Zeka Oyunları, Güvenlik Hizmetleri, Kişisel Gelişim ve Eğitim, Müzik ve Gösteri Sanatları, Okuma Yazma, Ormancılık, Öğretmenlik ve Öğretim, Sanat ve Tasarım, Sosyal Hizmetler ve Danışmanlık, Spor, Yabancı Diller” alanlarında kurslar açılmıştır.

Halk Eğitimi Merkezinde 2022-2023 eğitim öğretim yılında açılan kurs türleri, kurs ve kursiyer sayıları incelendiğinde; toplam 723 kurs açıldığı, 14 855 kursiyere eğitim verildiği; 7356’sının erkek kursiyerlerden (%49,5), 7499’unun kadın kursiyerlerden(%50,5) olduğu görülmektedir. Açılan 723 kursun, 503’ü genel kurslardan, 220’si mesleki ve teknik kurslardan oluşmaktadır. Genel kursların, mesleki ve teknik kurslara göre daha çok tercih edilerek açıldığı görülmektedir. Genel kurslara katılan toplam kursiyer sayısı 10438 (%70.2), mesleki ve teknik kurslara katılan toplam kursiyer sayısı 4417(%29.8)’dir. Bu durumda genel kurslara katılanların sayısı mesleki ve teknik kurslara katılanların sayısının iki katından fazladır. Bununla beraber Halk eğitiminin hedef kitlesini; yaş, eğitim düzeyi, öğrenme isteği, cinsiyeti ve farklı gereksinimleri olan bireyler

oluşturmaktadır (Acun, 2015).. Genel kurslara katılan erkek kursiyer sayısı 5447 (%52.2), kadın kursiyer sayısı 4991(%47.8) iken, mesleki ve teknik kurslara katılan erkek kursiyer sayısı 1909(%43.2), kadın kursiyer sayısı 2508(%56.8)'dir. Genel kurslarda erkek kursiyer, mesleki ve teknik kurslarda ise kadın kursiyerler daha fazladır. En çok açılan sağlık alanındaki kurslara 1209 erkek kursiyer, 829 kadın kursiyer olmak üzere toplam 2038 kursiyer katılmıştır. Buna göre katılımcıların % 59'u erkek ve %41'i kadınlardan oluşmuştur. Hobi kurslarından olan El sanatları, giyim teknolojisi, yiyecek içecek hizmetleri, güzellik ve saç bakım hizmetleri, seramik ve cam teknolojisi ve muhasebe finansman alanlarında kurslara katılan kadın kursiyerlerin, erkek kursiyerlere göre sayılarının fazla olduğu görülmektedir. Güzellik ve saç bakım hizmetleri ve giyim üretim teknolojisi alanlarında açılan kurslara erkeklerin hiç katılmadığı, motorlu araçlar teknolojisi inşaat teknolojisi, ulaştırma, tesisat teknolojisi ve iklimlendirme alanlarında açılan kurslara kadınların hiç katılmadığı görülmektedir. Bölgede tarım ve hayvancılıkla uğraşıldığı için tarım teknolojisi, bahçecilik ve hayvan yetiştiriciliği kurslarına da talep olmaktadır. Bu alanda açılan kurslarda kadın ve erkek kursiyer sayıları birbirine yakın durumdadır.

Halk Eğitimi Merkezinde 2022-2023 Eğitim öğretim yılında (01.10.2022 - 01.06.2023) genel kurslardan en çok sosyal hizmetler ve danışmanlık, kişisel gelişim ve eğitim, spor ve aile okulu kursları açılmış, müzik ve gösteri sanatları, okuma yazma ve din eğitimi kurslarına da talep olmuştur. En çok açılan “sosyal hizmetler ve danışmanlık” alanındaki kurslara 1302 erkek (katılımcıların%50.2'si yani yaklaşık % 50'si), 1291 kadın(katılımcıların %49.8 yani yaklaşık % 50'si) kursiyer olmak üzere toplam 2593 kursiyer katılmıştır. Toplam 2054 kursiyerin katıldığı “kişisel gelişim ve eğitim” alanındaki kurslara katılan 1533 erkek katılımcıların %75'ini, katılımcı 521 kadın ise katılımcıların %25'ini oluşturmuştur.

Halk Eğitimi Merkezinde kursiyerlerin *kurs alanlarına göre tercih ettikleri kurslar* ile bu kurslar ve kursiyer sayılarının cinsiyete göre dağılımı konusunda kursiyerlerin kurs alanı ile ilgili olarak dört ayrı alanda kurs açıldığı görülmektedir. Bu alanlara göre açılan kurs sayısının “Sağlık alanı” kapsamında 4 adet kurs; “El sanatları alanı” kapsamında 27 adet kurs; “Sosyal hizmetler ve danışmanlık alanı” kapsamında 6 adet kurs; ”Kişisel gelişim ve eğitim” alanı kapsamında 5 adet kurs açıldığı görülmektedir.

Halk Eğitimi Merkezinde kursiyerlerin “sağlık alanında” en çok gıda ve su sektöründe çalışanlar için hijyen eğitimi kursunu tercih ettikleri görülmektedir. Bu kurs belgesi market, fırın, lokanta, kasap vb. gibi yiyecek satan veya üretim yapan işletmelerde çalışabilmek için zorunlu belgedir. Bu nedenle kurs talepleri fazla olmaktadır. Bu alanda 55 kurs açıldığı ve toplam 1465 kursiyerin eğitim

aldığı görülmektedir. Cinsiyetlerine göre katılım incelendiğinde ise, 624 kursiyerle kadınların katılımcıların % 43'ünü, 841 kursiyerle erkeklerin ise katılımcıların % 57'sini oluşturduğu görülmektedir. 34 adet açılan ilk yardım kursunda eğitim alan toplam 288 kursiyerden, 197 kursiyerle katılımcıların %68'ini erkekler ve 91 kursiyerle katılımcıların %32'sini kadınlar oluşturmaktadır. İlk yardım eğitimi kursuna katılan kadın kursiyerlerin erkeklerden fazla olduğu, salgın hastalık döneminde sağlıklı beslenme kursunda ise erkek kursiyerlerin kadın kursiyerlerden fazla olduğu görülmektedir. “El Sanatları alanında” talepler kişilerin hobilerine göre değişiklik göstermektedir. Bu alanda kurslara daha çok kadınların katıldığı, görülmektedir. Bu alanda en çok katılımcı dekoratif ahşap süsleme alanında olup açılan 5 kursa 76 kursiyer katılmış olup bunlardan erkekler 2 katılımcı ve % 7 kadınlar ise 74 katılımcı ve %93 oranında temsil edilmektedir. Bu alanda dekoratif ahşap süsleme, dekoratif sepet örücülüğü ve su kabağı işlemeciliği kurslarına erkeklerinde katılım sağladığı görülmektedir. Sosyal Hizmetler ve Danışmanlık alanında, okulların her kademesindeki öğrencilere ve yetişkinlere Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimleri verilmektedir. 43 adet açılan Türkiye Bağımlılıkla Mücadele Eğitimi (Lise) bu alanda açılan en fazla kurs olmuştur. Bu kurslarda toplam 825 kursiyerin eğitim aldığı ve bunlardan 492 kursiyer ile katılımcıların %60'ını erkeklerin ve 333 kursiyer ile katılımcıların %40'ını ise kadın kursiyerlerin oluşturduğu görülmektedir. Kişisel Gelişim ve Eğitim Alanında okullarda yaz etkinlikleri kurslarının fazla açıldığı görülmektedir. Bu alanda 21 kurs açılmış ve bu kurslara 367 kursiyer katılmış olup katılımcıların 162 'si erkek olup katılımcıların %44'ünü oluştururken kadınlar ise 204 kişi ile katılımcıların %56'sını oluşturmuştur.

Halk Eğitim Merkezlerindeki Kurslara Katılan Kursiyerlerin Kurslardan Beklentileri ve Bu Beklentilerini Karşılama Durumu ile ilgili olarak, Halk Eğitimi merkezinde açılan kurslarda çoğu katılımcının beklentisinin karşılandığı görülmektedir. Kursiyerler, kurslara katılarak arkadaş ve dost kazanmakta, sosyalleşmekte, yeni bilgiler öğrenmekte, bir şeyler üretmekte, ek gelir sağlamakta, huzurlu bir ortamda bulunmakta, bedensel ve ruhsal rahatlama sağlamakta, özgüveni artmakta, kendini değerli ve mutlu hissetmektedir. Ayrıca yaptıkları ürünleri satarak girişimcilik ruhu kazanmakta, kendileri üretmekle ucuza sağlamakta ve aile bütçelerine katkıda bulunmaktadırlar. Hocaların ilgisi, bilgili olması, pozitif yaklaşımları kursiyerlerin kursa katılma isteği ve öğrenme isteğini artırmaktadır. Kurslardan belge alarak mesleğe başlamak, iş sahibi olmakta karşılanan beklentiler arasında yer almaktadır. Kurslara katılarak kursiyerler kişisel gelişim sağlamakta, hobilerini gerçekleştirmekte, yetenek ve becerilerini geliştirmekte ve bu yöndeki beklentilerini karşılamaktadır. Ancak, Malzemelerin

pahalı olması, kursiyerlerin maddi imkanlarının az olması, fiziki imkanlardaki yetersizlikler ve kurs sürelerinin kısa olması gibi durumlar nedeniyle bazı katılımcılar kurslardan bazı “*beklentilerini kısmen karşılarken*”; satış reyollarının ve pazarlama imkanlarının olmaması, sergi ve teşhir salonlarının olmaması, aynı kursa birden fazla katılamamaları gibi nedenlerle kurslardan bazı “*beklentilerini karşılayamamaktadır*”.

Halk Eğitimi Merkezi çalışmalarının daha etkili olması için katılımcılar daha çok sosyal medya kanalları, radyo, Tv. vb. yollarla tanıtım yapılmasını, devlet bütçelerinin ve desteklerinin artırılmasını, satış reyolları ve satış platformu oluşturulmasını, aynı kursa birden fazla katılım sağlanabilmesi, profesyonellik kazandırılması amacıyla programlarda düzenleme yapılmasını, iş imkanları sunulması ve işe yönlendirmesini önermektedir. Ayrıca bağımsız HEM binalarının olması ve fiziki imkanlarının artırılması önerisinde de bulunmaktadırlar. Katılımcılar bilinçlendirmeye yönelik seminerler verilmesini ve daha fazla sosyal faaliyetler yapılmasını istemektedir. Kurslarda yaptıkları ürünleri çevrelerindeki arkadaş , komşu , akraba vb. kişilerin görüp beğeniye sunulacağı sergilerin ilçe sınırları içerisinde yapılması, bu nedenle sergi salonlarının oluşturulması önerisinde bulunmaktadırlar. İş imkanları sunulması ve işe yönlendirme yapılması, Sosyal medya kanalları, radyo, Tv. vb. yollarla tanıtım yapılması, Kurs merkezlerinin yaygınlaştırılması, satış reyolları ve satış platformu oluşturulması, Kurs planlamalarının çakışmayacak şekilde yapılması, döner sermayelerin oluşturulması, devlet bütçelerinin ve desteklerinin artırılması, HEM bağımsız binalarının bulunması, HEM fiziki ortamlarının iyileştirilmesi, HEM kadın kooperatiflerinin oluşturulması ve Ulusal ve uluslararası fuarlara katılım sağlanması, Aynı kursa birden fazla katılım sağlanabilmesi amacıyla düzenleme yapılması, çalışmalarının sergilenebileceği ilçe içerisinde sergi salonları, fuaye alanları ve gösteri merkezlerinin oluşturulması, kadınlara girişimcilik desteklerinin artması, kurum sosyal medyasının sık sık güncellenerek aktif olması, Akşam hobi kurslarının açılması, HEM sosyal faaliyetlere daha fazla yer verilmesi ve HEM seminerler düzenlenerek halkın bilinçlendirilmesi önerisinde bulunmuşlardır.

Yetişkinlerin katıldığı kurslar ve sertifikalı programlarda kursun günü ve saati belirlenirken kursa katılacak yetişkin öğrenenlerin görüşleri dikkate alınmalıdır. Mesai saatleri dışında ve hafta sonlarında kurslar açılarak çalışanların da kurslardan yararlanmaları sağlanmalıdır. Halk Eğitimi Merkezlerinde verimliliği artırabilmek için yönetici ve öğretmenlerin yetişkin eğitimi konusunda eğitimleri sağlanmalıdır. Halk eğitimi merkezlerinin; kurs ve etkinlikleri, kursların özellikleri, katılım şartları ve kursiyere sağlayacağı avantajlar hakkında daha geniş kitlelerin doğru ve etkin bir şekilde bilgilendirilmesi için bu bilgileri içeren

broşür, kitapçık, katalog vb. kaynaklar hazırlanarak kursların tanıtımı gerçekleştirilebilir.

KAYNAKÇA

- Acun, H. (2015). Halk Eğitim Merkezi Kurslarına Katılan Kursiyerlerin Beklentileri ve Memnuniyet Düzeyleri- Kastamonu İli Örneği. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Okan Üniversitesi.
- Ağcihan, E. (2015). “Yetişkin Eğitimi Alanında Eğitim Veren Eğitimcilerin Yetişkin Eğitimi Alanındaki Yeterlilikleri. Yeditepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2017, 7 15). *AEP Hakkında*,[. <http://www.aep.gov.tr/aephakkında>: <http://www.aep.gov.tr/aephakkında> adresinden alındı
- Başaran, İ. E. (1996). *Türkiye Eğitim Sistemi*. Ankara:: Yargıcı Matbaası.
- Berberoğlu, B. (2010). Yaşam boyu öğrenme ile bilgi ve iletişim teknolojileri açısından Türkiye'nin Avrupa Birliği'ndeki konumu. *Bilgi Ekonomisi ve Yönetimi Dergisi*, 5(2). 113-117.
- Bülbül, S. (12-13 Temmuz 1987). Dünyada ve Ülkemizde Yaygın Eğitim(Kavram,Kapsam,Eğitimler). *Yaygın Eğitim ve Sorunları* (s. 5). Ankara: Türk Eğitim Derneği.XI. Eğitim Toplantısı Bildirileri.
- Celep, C. (2003). *Halk Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Chen, Z. (2015). The new analysis of differences among lifelong learning, lifelong education and learning society. *Scholarly Research Journal for Humanity Science and English Language* .2/10. Pp.2601-2607.
- Coşkun, A. (2012). “Halk Eğitimi Merkezlerinde Açılan Kurslara Katılan Yetişkinlerin Beklentilerinin ve Memnuniyetlerinin Değerlendirilmesi”. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Coşkun, Y. D. ve Demirel, M. (2012). “Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimleri”. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 108-120.
- Creswell, J. W. (2014). Research design. qualitative, quantitative and mixed methods approaches. 4th. ed. Lincoln: Sage Publications
- Davis, K. (1988). Human behavior at work: Organizational behavior. Copyright. Mc Graw Hill, Inc.
- Gall, M. D., Gall, J. P. ve Borg, W.T. (2003). *Educational research* (7. Baskı) White Plains, New York: Pearson Education.
- Geray, C. (2002). Halk Eğitimi. Ankara: İmaj Yayınevi.
- Güleç, İ., Çelik, S ve Demirhan, B. (2012). Yaşam Boyu Öğrenme Nedir? Kavram ve Kapsamı Üzerine Bir Değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2 (3), 34-48.

- Güler, B. (2004). “Avrupa Birliği'nin Yetişkin Eğitim Programı Grundtvig Çerçevesinde Halk Kütüphanelerinin Yeri ve Önemi”. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi.
- Güneş, F. (1996). *Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Güneş, F. (2017). Okuma ve Sınırsız Öğrenme. *Sınırsız Eğitim ve Araştırma Dergisi*, 1-20.
- HBÖGM (2022). <https://e-yaygin.meb.gov.tr/pagePrograms.aspx>.
- HBÖGM (2021). İzleme ve değerlendirme raporu. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_04/15173151_HBOGM_Yzleme_ve_DeYerlendirme_Raporu-2021.pdf
- Karabacak A., S. (2011). Mamak halk eğitimi merkezinde açılan kurslara katılan kadınların eğitime katılma ve terk nedenleri. (Yayımlanmamış Doktor Tezi). Ankara Üniversitesi.
- Kurt, İ. (2000). Yetişkin eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Mears, C.L.(2017). Derinlemesine görüşme.(Çev:I. Tekin) Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve metodolojileri içinde.(Çev. Ed: A. Erözkan ve E. Büyükkörsüz) (S.277-289).Ankara: Anı yayınları..
- Merriam, S. B. (1988). Case Study research in education; A qualitative approach.San Fransisko, ÇA: Jossey- Bass.
- Metin, O. ve Ünal, Ş. (2022). İçerik analizi tekniği: İletişim bilimlerinde ve sosyolojide doktora tezlerinde kullanımı. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 273-294.
- Miser, R. (2002). “Küreselleşen Dünyada Yetişkin Eğitimi”. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 55-60.
- Murat, S. (2009). Düünden Bugüne İstanbul'da Yaygın Eğitim. *İstanbul Tic. Odası Yayınları Yayın No: 2009- 8*. Erişim tarihi 16 Eylül 2014, www.ito.org.tr/itoyayin/0020791.pdf.
- Okçabol, R. (2006). *Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Oktay, A. (2001). *21. Yüzyılda Eğitim ve Türk Eğitimi Sistemi*. İstanbul: Serdar Yayıncılık
- Ökten, C. E. ve Acar, S. (2015). Yüksek öğretim ve yaygın eğitim işbirliği: Annemin masalı. *Sakarya University Journal of Education*, 5/2 (Ağustos/August 2015) ss. 21-35.
- Paker, T. (2015). Durum çalışması. F. N. Seggie ve Y Bayyurt (Ed.). *Nitel araştırma: Yöntem teknik analiz ve yaklaşımları içinde.* (Ss. 119-134). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Resmi Gazete (Temmuz 2012). Millî Eğitim Bakanlığı Yaygın Eğitim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. 21.07.2012 tarihli ve 28360 sayılı R. G.

<https://www.resmigazete.gov.tr/skiler/2012/07/20120721.htm> (Erişim tarihi: 09/12/2024)

- Sönmez, V. (2005). *Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Türkeri, F. (2006). *Yetişkin Eğitimi, Sağlık Davranış Modelleri ve Sağlığı Geliştirme Kavramları Arasındaki ilişkinin Tanımlanması*. Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, , Yayınlanmamış Yüksek Lisans Dönem Projesi.
- Türkoğlu, A. (1996). *99 Soruda Eğitim Bilimlerine Giriş*. İzmir: Memleket Gazetecilik ve Matbaacılık.
- Uysal, M. (2004). *Türkiye Adalet Akademisi Eğiticilerin Eğitimi Temel Eğitim Programı Ders Notları*. Ankara: A.Ü. Sürekli Eğitim Merkezi.
- Uras, M. (2015). Eğitimin toplumsal temelleri. E. Toprakçı (Ed.) *Eğitbilime giriş* içinde. (s. 211-263). Ankara: Ütopya Yayınları.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- Yin, R. K. (2003). *Case study research: Design and methods* (3. Baskı) Thousand Oaks, CA: Sage.
- Zhu, T. (2008). Lifelong education system in China should be strengthened. *Adult Education*, (1)Ss.4-7
- Zhu, M. & Gao, Z. (2014). Future perspectives and rethinking of global development of lifelong education, lifelong learning and learning society. *Open Education Research*, (01): Ss.50-66.

11. Bölüm

TÜRKİYE'DE UZAKTAN EĞİTİM ÇALIŞMALARI: BİBLİYOMETRİK BİR ANALİZ

Murat ARTSIN¹
Ümit KAHRAMAN²

¹ Öğr. Gör. Açık ve Uzaktan Öğrenme Uygulama ve Araştırma Merkezi, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi
0000-0002-4975-0238 artsinm@gmail.com

² Doç. Dr. Çocuk Gelişimi Anabilim Dalı, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi 0000-0002-4547-6753
umit.kahraman@bilecik.edu.tr

Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamaları köklü bir geçmişe sahiptir (Reisoğlu, Kocaman Karoğlu, Gedik ve Çağiltay, 2016). 1982 yılında Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesiyle başlayan açıköğretim uygulamaları (Bozkurt, 2017; Ozkul, 2001), günümüzde birçok üniversitede faaliyet gösteren uzaktan eğitim merkezlerine kadar yaygınlaşmıştır (Artsın, Türkmenoğlu ve Keskin, 2023). Türkiye, uzaktan eğitim konusunda farklı uygulama çalışmalarının gerçekleştirildiği bir ülkedir (Askar, 2009). Türkiye’de uzaktan eğitim yoluyla yürütülen ön lisans, lisan ve yüksek lisans programları bulunmaktadır. Bunun bir sonucu olarak uzaktan eğitim alanında gerçekleştirilen akademik çalışmaların her geçen yıl artmakta olduğu görülmektedir (Erdem Aydın, Kaya, İşkol ve İşcan, 2019). Gerçekleştirilen bu çalışmalar incelendiğinde teknolojinin öğrenme süreci üzerindeki etkisi ve çevrimiçi öğrenme gibi konu başlıklarına odaklanıldığı görülmektedir. Türkiye’de uzaktan eğitim konu odağıyla yayın yapan ulusal ve uluslararası dergiler de bulunmaktadır. Bu dergiler dergipark sistemi üzerinden yayınlarını sürdürmektedir. Bunun beraberinde Türkiye’de bulunan akademisyenler birçok uluslararası yayın üretmektedir (Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım ve Reisoğlu, 2012). Bu uluslararası yayınlar kalite göstergesi içerisinde yer alabilmektedir. Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de üretilen çalışmaların incelendiği farklı çalışmalarda bulunmaktadır (Göktaş, Küçük, Aydemir, Telli, Arpacık, Yıldırım ve Reisoğlu, 2012; Gökmen, Uysal, Yaşar, Kırksekiz, Güvendi ve Horzum, 2017; Durak, Çankaya, Yunkul, Urfa, Toprakliklioglu, Arda ve İnam, 2017; Bozkurt, vd., 2015; Durak, Çankaya, Yunkul ve Mısırlı, 2018).

Türkiye uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik köklü tarihe sahip bir ülke olarak ifade edilebilir. Türkiye’de 1953 yılında ilk özel sektör uygulaması olan FONO Açıköğretim Kurumu hayata geçmiştir (Bozkurt, 2017). Bu ilk özel sektör uygulaması uzaktan eğitim yoluyla yabancı dil eğitimine yönelik faaliyetler göstermiştir. Türkiye’deki uzaktan eğitim uygulamaları Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesinin kurulmasıyla önemli bir ivme kazandığı ifade edilebilir (Bozkurt, 2017). Uzaktan eğitim alanında hem uygulamaların hemde teorilerin geliştirildiği bir kurum olan Anadolu Üniversitesinin beraberinde İstanbul Üniversitesi, Atatürk Üniversitesinde Açıköğretim Fakülteleri kurulmuştur (Kumtepe, Toprak, Öztürk, Büyükköse, Kılınç ve Aydın Menderis, 2019). 2020 yılında da Ankara Üniversitesinde Açıköğretim Fakültesi kurulmuştur. Bunun beraberinde birçok yükseköğretim kurumunun bünyesinde de uzaktan eğitim faaliyetlerini gerçekleştirme ve yürütme amacıyla uzaktan eğitim merkezleri kurulmaya başlanmıştır (Artsın, Türkmenoğlu ve Keskin, 2023; Barış ve Mevsim, 2014; Karadağ, Çiftçi, Gök, Su, Ergin-Kocatürk ve Çiftçi, 2021). Uzaktan eğitim merkezlerinin sayısının her geçen zaman aralığında artmakta

olduğu da belirtilmektedir (Artsın, Türkmenoğlu ve Keskin, 2023). Türkiye’de uzaktan eğitim uygulamalarının yanı sıra akademik çalışmalarında gerçekleştirildiği görülebilmektedir. Yapılan çalışmalarda uzaktan eğitime yönelik akademik çalışmaların her geçen yıl artış gösterdiği görülmektedir (Erdem Aydın, Kaya, İşkol ve İşcan, 2019; Gökmen, Uysal, Yaşar, Kırksekiz, Güvendi ve Horzum, 2017). Uzaktan eğitim uygulamalarının yaygınlaşması ve akademik çalışmalarının artmasının yanı sıra birçok farklı gelişmede yaşanmaktadır.

Türkiye sahip olduğu uzaktan eğitim tecrübeleri doğrultusunda literatürde önemli akademik çalışmaların yayınlandığı uzaktan eğitim alanında önemli bir ülke olduğu belirtilebilir (Zawacki-Richter, Alturki ve Aldraiweesh, 2017). Bu doğrultuda uzaktan eğitim alanında yapılan birçok derinlemesine çalışma bulunmaktadır. Bozkurt, Kumtepe, Kumtepe, Aydın, Bozkaya ve Aydın (2015) tarafından gerçekleştirilen çalışmada Türkiye’de gerçekleştirilen uzaktan eğitim konulu çalışmalar incelenmiştir. Çalışmada Türkiye’de uzaktan eğitim konusunda gerçekleştirilen tez çalışmalarının ihmal edilen alanlar çerçevesinde incelenmesinin önemli olduğu vurgulanmıştır. Erdem Aydın, Kaya, İşkol ve İşcan (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada ise uzaktan eğitim konulu tez çalışmaları incelenmiştir. Araştırmacılar Türkiye’de teknoloji ile değişen uzaktan eğitim süreçlerinin nasıl değiştiğinin daha iyi anlaşılabilmesi için daha fazla akademik çalışmanın gerçekleştirilmesi gerektiğini belirtilmektedir. Türkiye’de gerçekleştirilen uzaktan eğitim çalışmalarının içerik analizlerinin beraberinde katılımcı ve paydaşların mevcut durumlarının ortaya konulduğu çalışmalarda bulunmaktadır. Durak, Çankaya ve İzmirli (2020) tarafından gerçekleştirilen çalışmada uzaktan eğitim süreçlerine hazırlanma aşamasında olan öğretmenlerin zorluk yaşadıkları ortaya konulmuştur. Sonuç olarak Türkiye’de uzaktan eğitim çalışmaları hem uygulama hemde teorik olarak artış göstermektedir. Gerçekleştirilen her akademik çalışma sundukları çözüm önerilerinin yanı sıra farklı problemlerin de gün yüzüne çıkmasını sağlamaktadır.

Durum böyle olunca Türkiye’de gerçekleştirilen akademik çalışmaların derinlemesine incelenmesinin önemli olduğu ifade edilebilir. Derinlemesine gerçekleştirilen incelemeler sonucunda odaklanılan çalışma alanlarının belirlenebilmesi ve ileride gerçekleştirilecek yeni araştırmalar için bulgular ortaya konulması sağlanabilir. Bu bağlamda geçmişte gerçekleştirilen farklı çalışmalar bulunmaktadır (Aydın, Zawacki-Richter ve Bozkurt, 2020; Bozkurt, Kır, Şenocak, Elibol, Özer, Orhan, Alpat, Çimen, Çankırlı ve İbileme, 2022; Karabey, 2022; Çınar, Orhan ve Sezgin, 2024). Bu çalışmada ise Türkiye’deki uzaktan eğitim konulu son güncel akademik yayınlarla birlikte inceleme gerçekleştirilecektir. Bu sayede Türkiye’de gerçekleştirilen akademik

çalışmaların mevcut durum ortaya konulacak ve tüm çalışmaların bir arada görünürlüğü sağlanacaktır. Gerçekleştirilecek bu çalışma, Web of Science üzerinde Türkiye'deki kurum ve kuruluşlar tarafından yayınlanmış akademik çalışmaların incelenmesi ile gerçekleştirilecektir. Bu çalışma sayesinde Türkiye'nin uluslararası yayınlarının mevcut durumu bibliyometrik bir şekilde sunulacaktır. Çalışma Türkiye'nin uzaktan eğitim konulu çalışmalarda ortaya koyduğu yayın performansının tespiti açısından önem taşımaktadır. Türkiye'de gerçekleştirilen uzaktan eğitim çalışmaları her geçen gün artmaktadır. Gerçekleştirilen bu çalışmalar önemli indexli dergilerde yayımlanmaktadır. Türkiye özelinde uzaktan eğitim konusunda yayınlanan çalışmaların odaklandığı konuların neler olduğunun belirlenmesi gelecek çalışmalar için yol gösterici olabilir. Türkiye'deki çalışmaların temel aldıkları kaynakların neler olduğunun tespiti ülkede hakim olan model ve teorilerin ortaya konulması açısından kıymetli olacaktır. Türkiye'de gelecekte gerçekleştirilecek çalışmalar için mevcut durumun ortaya konulması önemli kaynak niteliği taşıyacaktır. Bu çalışma, Türkiye'de dijital dönüşüm ve eğitimin önemli parçalarından biri olan uzaktan eğitimin mevcut durumunu, zorluklarını, sahip olduğu fırsatları, kısıtları ve teorik temellerini kapsamlı bir şekilde ortaya çıkaracaktır. Türkiye'de Covid-19 pandemisi sonrasında uzaktan eğitim çalışmaları önem kazanmış ve önemli bir alan olarak görülmüştür. Bu doğrultuda Türkiye özelinde gerçekleştirilecek bu genel değerlendirmenin politika geliştiricilerinden akademisyenlere birçok konuda faydalı bulgular sağlayabilir. Bu çalışma, Türkiye'deki uzaktan eğitim sisteminin iyileştirilmesi ve gelecek uzaktan eğitim planları için faydalı olabilir. Çalışma uzaktan eğitim konusunda Türkiye'de yeni kararlar verecek tüm paydaşlar için kapsayıcı bir özet niteliğine sahip olacağı düşünülmektedir. Bu amaçlar doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıtlar aranacaktır.

1. Türkiye'de gerçekleştirilen uzaktan eğitim çalışma sayısının ve çalışmaların aldığı atıf sayılarının yıllara göre değişimi nasıldır?
2. Türkiye'de uzaktan eğitim bağlamında gerçekleştirilen akademik çalışmalar hangi konu başlıklarına odaklanmaktadır?
3. Türkiye'de uzaktan eğitim bağlamında gerçekleştirilen akademik çalışmalarda en çok katkı sağlayan akademisyenler, ilişki ağları ve ortak atıf ağları nasıl oluşmaktadır?
4. Türkiye'de uzaktan eğitim konulu akademik çalışma gerçekleştiren yazarların üretkenlik durumları nasıldır?
5. Türkiye'de uzaktan eğitim konulu akademik çalışmalar hangi üniversitelerde gerçekleştirilmektedir?

YÖNTEM

Türkiye’de yapılan uzaktan eğitim çalışmalarının incelendiği bu çalışmada bibliyometri yöntemi kullanılmıştır. Bibliyometri, büyük verilerin analiz edilmesinde kullanılan ve bir alana yönelik haritalamanın gerçekleştirildiği çalışmalardır (Aria & Cuccurullo, 2017; Sarı, 2022; Zupic & Carter, 2015). Bu çalışma nitel yaklaşıma dayalı olarak desenlenmiştir. Nitel araştırmalarda bir kavram, olgu veya olayın keşfedilmesi söz konusudur (Creswell, 2014). Bibliyometrik çalışmalar kapsamlı veriler üzerinden belirli bir alandaki karmaşıklıkları aydınlatma gücü olarak belirtilmektedir (Donthu vd., 2021). Bu çalışmada bibliyometrik içerik analizi kullanılarak Türkiye’de gerçekleştirilen uzaktan eğitim çalışmalarının incelenmesi gerçekleştirilmiştir. Çalışmada Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar şu kriterlere göre tespit edilmiştir;

- Web of Science endeksinde taranıyor olması,
- açık erişimli olması,
- kullanılan dilin Türkçe veya İngilizce olması,
- makale ülke bilgisinde Turkey veya Türkiye olması ve
- dosya tipinin makale olarak belirtilmesidir.

Elde edilen bulgular araştırmacılar tarafından bibliyometrik tablo ve görseller ile sunulmuştur. Çalışmada incelenen makalelere yönelik olarak bu makalelerin anahtar kelimeleri, başlıkları, özetleri, yazar bilgileri, kaynakçaları incelenmiştir. Bu bağlamda, çalışmanın amacı doğrultusunda Biblioshiny yazılımı kullanılarak araştırma sorularına yanıt aranmıştır. Çalışmada verilerin belirlenmesi verilerin toplanması, filtrelenmesi ve beraberinde de bilgilerin analizi ve sentezi gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın analiz sürecinde değerlendirilecek olan çalışmalar; Web of Science üzerinde indexli olması, açık erişimli olması, kullanılan dilin Türkçe veya İngilizce olması, makale ülke bilgisinde “Turkey” veya “Türkiye” olması ve dosya tipinin makale olarak belirtilmesine dahil edilmiştir. Bu araştırma için Web of Science veri tabanında gerçekleştirilen tarama işlemi 20.03.2024 tarihinde yapılmıştır. 2024 yılı henüz tamamlanmadığı için bu yıldaki çalışmalar dahil edilmemiştir. Dolayısıyla 2024 yılına kadar olan yayınlar dikkate alınmıştır. İfade edilen kriterler doğrultusunda gerçekleştirilen inceleme sonucunda 441 makale tespit edilmiştir. Bu makaleler bibliyometrik analiz uygulaması olan Biblioshiny kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışma, Türkiye’de referans olan akademik yayınların ortaya çıkarılmasını sağlayacaktır. Bunun beraberinde uzaktan eğitim bağlamında Türkiye’de Web of Science üzerindeki yayınların yazar ve üniversite bazlı değerlendirme yapılmasını sağlayacaktır. Bu çalışmayla

Türkiye’de üretilen yayınlarda odaklanılan çalışma konularının neler olduğu tespit edilebilecektir.

Türkiye’de uzaktan eğitim alanında WoS’ta (Web of Science) içerisinde yayınlanmış çalışmalar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. *WOS üzerinde Türkiye’de gerçekleştirilmiş uzaktan eğitim konulu akademik çalışmalara yönelik temel bilgiler*

| Bilgiler | Sayı |
|-------------------------------------|-------------|
| Zaman Aralığı | 2006:2023 |
| Kaynaklar | 221 |
| Dokümanlar | 441 |
| Yıllık Artış Oranı % | 16,79 |
| Dokümanların Yaş Ortalaması | 4,01 |
| Doküman Başına Ortalama Atıf Sayısı | 7,553 |
| Referans Sayısı | 17344 |
| Dolaylı Anahtar Kelimeler | 630 |
| Yazar Anahtar Kelimeleri | 1284 |
| Yazar Sayısı | 1410 |
| Tek Yazarlı Doküman Sayısı | 86 |
| Doküman Başına Ortak Yazarlık | 3,45 |
| Uluslararası Orak Yazarlık % | 12,93 |

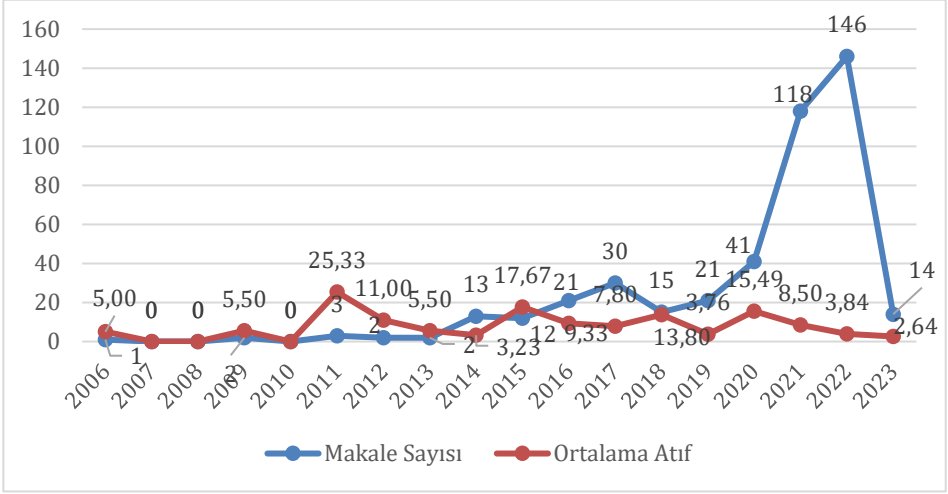
Buna göre 2006-2023 yılları arasında 441 çalışmanın yayınladığı görülmektedir. Gerçekleştirilen bu bilimsel yayınların diğer parametrik verileri incelendiğinde ise çalışma başına ortalama atıf sayısının 7,553 olduğu tespit edilmiştir. Çalışmaya dahil edilen 441 akademik çalışmanın toplam 17.344 kaynaktan faydalandığı görülmüştür. Bunun beraberinde bu 441 akademik çalışma içerisinde 86 çalışma tek yazarlı olarak gerçekleştirilmiştir. Çalışmaya dahil edilen tüm çalışmalar incelendiğinde toplamda 1410 yazar ile yayın havuzu oluşmaktadır. Tablo 1 içerisinde yer alan yıllık artış oranı dikkat çekici bilgiler sunmaktadır. Türkiye’de uzaktan eğitim konusundaki yayınların yıllık artış oranının %16,79 olduğu görülmektedir.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma soruları bağlamında, Türkiye’de gerçekleştirilen uzaktan eğitim çalışmalarının bibliyometrik analiz sonuçlarına yer verilmiştir.

Yıllara Göre Bilimsel Gelişim

Uzaktan eğitim çalışmalarının ve bu çalışmaların aldığı atıfların yıllara göre değişimlerini gösteren bilgiler Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Yıllara göre makale sayıları ve atıf ortalamaları

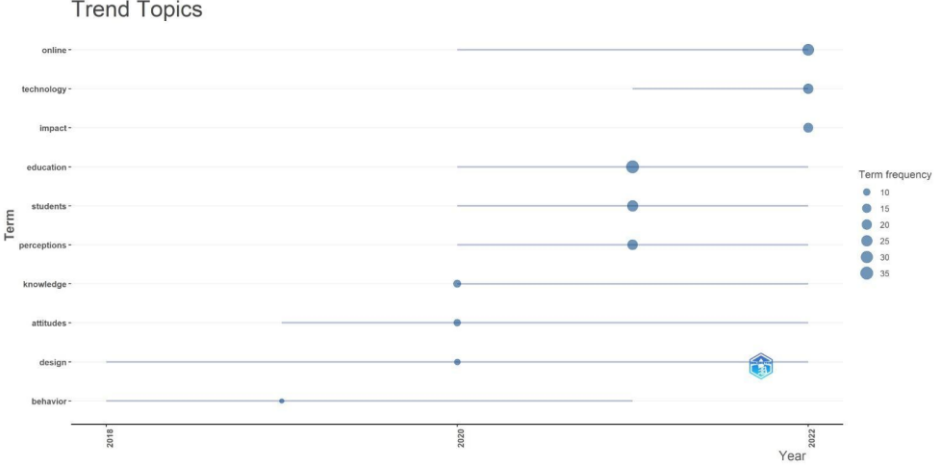
Şekil 1’de yer alan bilgilere göre uzaktan eğitim alanında ilk makale 2006 yılında yayımlanmıştır. 2007, 2008 ve 2010 yıllarında ise konu ile ilgili hiç makale yayımlanmamıştır. 2019 yılına kadar ise yavaş artışlarla birlikte kısmen yatay seyrettiği söylenebilir. Ancak 2019 yılı itibariyle uzaktan eğitim çalışmalarında keskin bir yükseliş başlamıştır. En çok makale ise 2022 yılında (n=146) yayımlanmıştır. Bu durum 2019 yılında başlayan Covid-19 sürecinde tüm Dünyada olduğu gibi Türkiye’de de uzaktan eğitim sürecinin başlamasından meydana gelmiş olabilir. Nitekim atıf sayılarına da bakıldığında 2020 yılında yayımlanan makalelerin eldeki veri setine göre 3 yıllık bir geçmişi olmasına rağmen atıf almaya başladıkları ve ön plana çıktığı söylenebilir. 2023 itibariyle de konuya olan ilginin azalmaya başladığı ve makale sayısında sert bir düşüş olduğu görülmektedir.

Yayımların Analizi

Konu Eğilimleri

Uzaktan eğitim çalışmalarındaki konu eğilimlerine ait bulgular Şekil 2’de yer almaktadır. Şekil 2 içerisindeki çizgiler konunun gündemde olup olmadığına

yönelik bir görüntü ortaya koymaktadır. Şekil içerisinde yer alan noktalar ise belirli dönemlerde en çok kullanılan kelimelerin neler olduğunu göstermektedir. Konu eğilimleri çalışmaların başlıklarında yer alan kelimeler bağlamında değerlendirilmektedir.

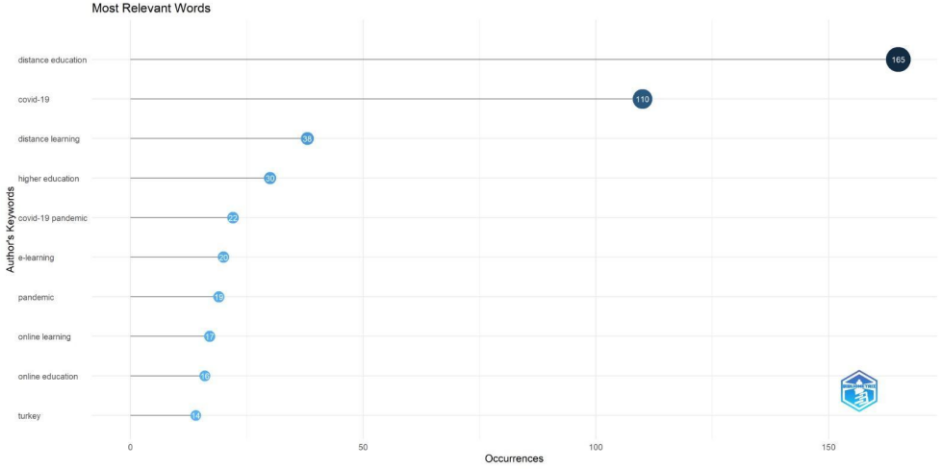


Şekil 2. Konu eğilimleri (Trend Topics)

Şekil 2 incelendiğinde ilk yıllarda “behavior” ve “design” kelimelerinin ön plana çıktığı ancak “behavior” kelimesinin artık gündemde olmadığı söylenebilir. Son yıllarda ise “online”, “technology”, “impact”, “education”, “student” ve “perceptions” kelimelerinin ön plana çıktığı, belirgin noktalara sahip olduğu ve güncelliğini koruduğu görülebilmektedir. Bu durum mevcut çalışmaların yukarıda bahsi geçen kelimeler doğrultusunda ilerlediği söylenebilir.

Anahtar Kelimeler

Şekil 3’te yazar anahtar kelimeleri içinde en çok kullanılan kelimeler yer almaktadır. Yazar anahtar kelimeleri, makale yazarlarının makalelerde yer verdiği anahtar kelimelerdir.



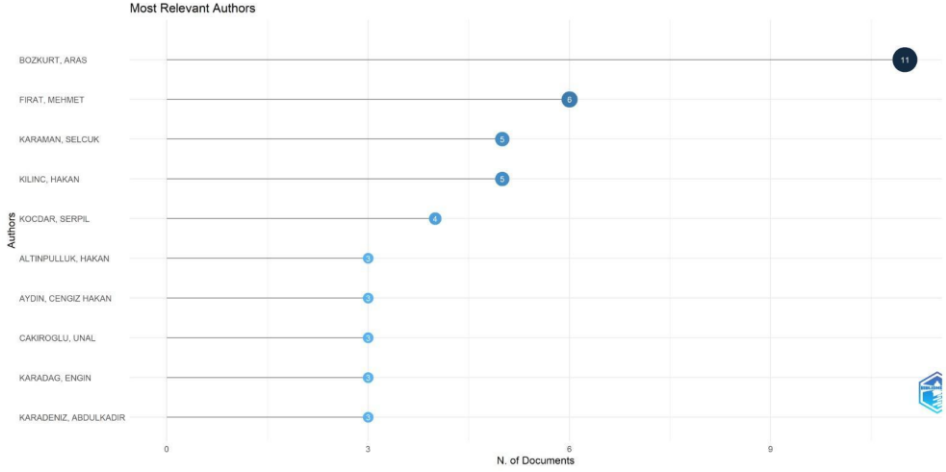
Şekil 3. *Yazar anahtar kelimeleri*

Şekil 3 incelendiğinde en çok kullanılan 10 anahtar kelime içinde “distance education” en fazla kullanılmıştır. Bu açıdan bakıldığında uzaktan eğitim ile ilgili çalışmaların büyük bir çoğunluğunda anahtar kelime olarak yine “uzaktan eğitim” kavramının kullanılması, Türkiye’de yapılan çalışmalarda anahtar kelimelerin çalışılan konuyu doğrudan işaret eden çalışmalar olduğunu göstermektedir. “Distance education” kavramını “Covid 19” kelimesi takip etmektedir. Bu durum özellikle Covid-19 döneminde uzaktan eğitime yönelik çalışmaların arttığı şeklinde yorumlanabilir.

Yazarlar ve Kurumlar

En Çok Yayını Olan Yazarlar

Elde edilen veri seti doğrultusunda uzaktan eğitim ile ilgili en çok yayını olan yazarlar Şekil 4’te verilmiştir.



Şekil 4. En çok yayını olan yazarlar

Web of Science verilerine göre Bozkurt, Aras (f=11), Fırat, Mehmet (f=6), Karaman, Selçuk (f=5), Kılınç, Hakan (f=5) ve Koçdar, Serpil (f=4) Türkiye’deki uzaktan eğitim alanındaki en üretken araştırmacılar oldukları görülmüştür.

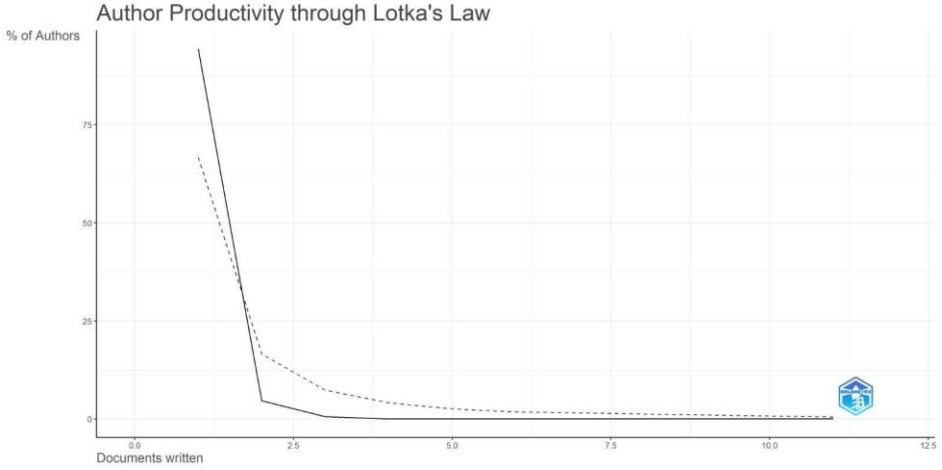
Yazar Üretkenlikleri

Yazarların üretkenliği önemli olmakla birlikte, ilgili alanlarda yazarların alana olan ilgileri ve alandaki üretkenlik Lotka yasası ile belirlenmektedir. Lotka yasası temelde bir alana katkı sağlayan yazarların alanyazına ne kadarlık bir katkıları olduğunu ve bu yazarlar tarafından yazılan yazıların ilgili alanyazında nasıl bir dağılım gösterdiğini belirleyerek bilimsel verimlilik süreci hakkında tahmin yürütmeyi amaçlanmaktadır (Yılmaz, 2002). Uzaktan eğitim alanında WoS veritabanında taranan dergilerde araştırmaları yayımlanan yazarların alana olan ilgilerine yönelik sonuçlar Tablo 2 ve Şekil 5’te verilmiştir.

Tablo 2. Lotka yasasına göre yazar üretkenliği

| Çalışma Sayısı | Yazar Sayısı | Yazar Oranı |
|----------------|--------------|-------------|
| 1 | 1330 | 0,943 |
| 2 | 66 | 0,047 |
| 3 | 9 | 0,006 |
| 4 | 1 | 0,001 |

| | | |
|----|---|-------|
| 5 | 2 | 0,001 |
| 6 | 1 | 0,001 |
| 11 | 1 | 0,001 |

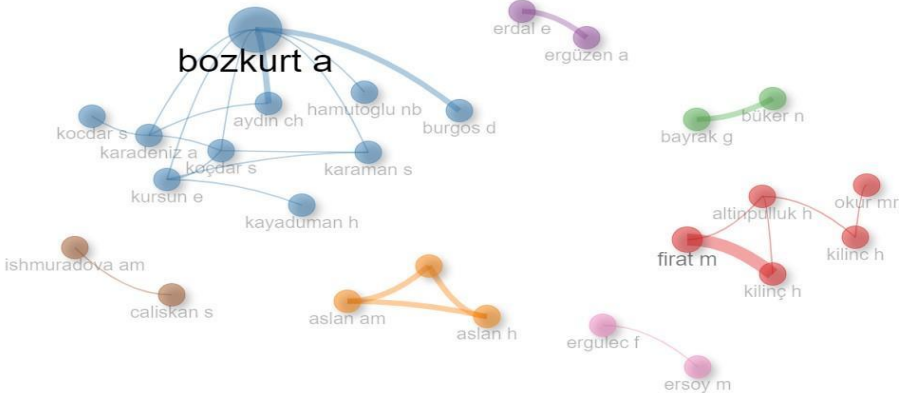


Şekil 5. Lotka yasasına göre yazar üretkenliği

Tablo 2 ve Şekil 5’te verilen Lotka yasası sonuçları incelendiğinde uzaktan eğitim alanında 1330 yazarın bir yayın yaptığı ve bunun, yayın yapan yazarlar içinde %94,3’lük orana sahip olduğu görülmektedir. Alana iki yayın ile katkıda bulunan yazar sayısı 66, oranı %4,7; üç yayın ile katkıda bulunan yazar sayısı 9, oranı %0,6’dır. Alana tek yayın ile katkı sağlayanların da tüm yazarlara oranının %60 olması beklenir (Lotka, 1926). Çalışmada elde edilen veriler Lotka yasası açısından değerlendirildiğinde uzaktan eğitim alanında yayın yapan araştırmacıların alanı temsil etme bağlamında yeterli üretkenliğe sahip olmadığı söylenebilir.

Ortak Yazarlık Ağ Analizi

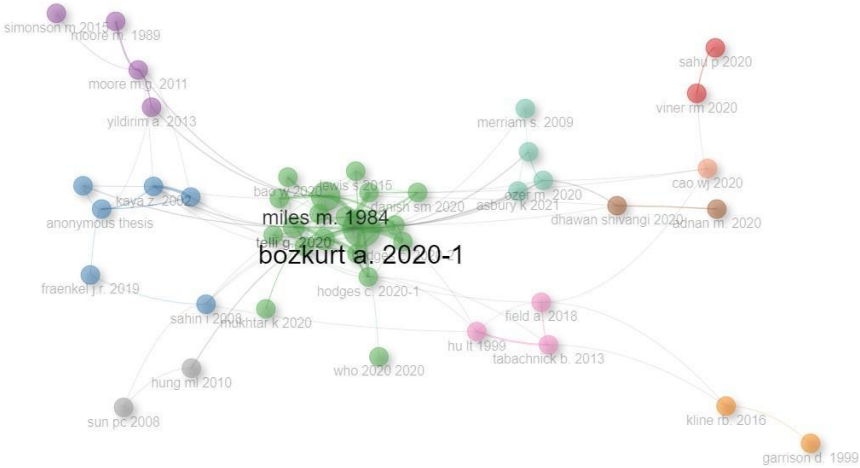
Makalelerdeki ortak yazarlık ağlarına ilişkin sonuçlar Şekil 6’da verilmiştir. Şekil 6’da yer alan sonuçlara göre 7 adet ortak yayın ağı olduğu görülmektedir. En çok kümelenme mavi renk ile belirtilen küme olarak ortaya çıkmış, bu kümede Bozkurt, A. Kümedeki tüm yazarların ortak yayın yaptığı yazar olarak yer almıştır. Bu sonuç, Bozkurt, A.’nın diğer araştırmacılara göre farklı yazarlarla ortak yayın yaptığı olarak yorumlanabilir.



Şekil 6. Ortak yazarlık analizi

Ortak Atıf Analizi

Şekil 7 uzaktan eğitim çalışmalarında ortak atıf analizleri sonuçlarını vermektedir. En az iki farklı yayın tarafından atıf yapılan üçüncü atıf, ortak atıf olarak adlandırılmaktadır. Analiz alanı “yayın”, düğüm sayısı 50 ve Louvain kümeleme algoritması kullanılarak analiz yapılmıştır. Uzaktan eğitim alanındaki makalelerdeki ortak atıf analizi sonucunda 10 farklı küme oluşmuştur. Şekil incelendiğinde yeşil kümenin merkezde olduğu görülmektedir. Bu çalışmalar incelendiğinde en çok ortak atıf alan yayınların uzaktan eğitim makaleleri olduğu bulunmuştur. En çok ortak atıf alan yayınlardan bir tanesinin yöntem üzerine yazılmış olması dikkat çekmektedir. İlgili yayının nitel araştırmalar üzerine olması, uzaktan eğitim ile ilgili nitel araştırmaların yoğun olduğu şeklinde yorumlanabilir.



Şekil 7. Ortak atıf analizi

Konu ile İlgili Kurumlar

Tablo 3'te uzaktan eğitim konusu ile ilgili makale yayımlayan araştırmacıların kurumları yer almaktadır.

Tablo 3. *Konu ile ilgili kurumlar*

| Kurum | Yayın Sayısı |
|--------------------------|--------------|
| Anadolu Üniversitesi | 55 |
| Gazi Üniversitesi | 33 |
| Milli Eğitim Bakanlığı | 25 |
| Ankara Üniversitesi | 22 |
| Dokuz Eylül Üniversitesi | 18 |

Tablo 9'a incelenen 441 çalışmadan en çok yayının bulunduğu 5 kurum bulunmaktadır. Buradan yola çıkarak 2006-2023 yılları arasında Web of Science'ta taranan dergilerde Türkiye adresli uzaktan eğitim çalışmalarında Anadolu Üniversitesi ve Gazi Üniversitesinin öncü konumunda olduğu ifade edilebilir. Bununla birlikte Milli Eğitim Bakanlığı, Ankara Üniversitesi ve Dokuz Eylül Üniversitesi de konuya en çok ilgi duyan 5 kurumun içinde yer almıştır.

Sonuç ve Öneriler

Bibliyometrik çalışmalar doğası gereği belirli bir konu hakkında gerçekleştirilen çalışmalardaki yazarlar, yazar kurumları, yazar ülkeleri, anahtar kelimeleri ve atıf bilgileriyle gerçekleştirilen çalışmalardır. Bu gibi çalışmalar hem mevcut durumunun ortaya konması hemde geleceğe yönelik ileride gerçekleştirilecek araştırmalara kılavuzluk niteliği taşımaktadır. Bu çalışmada WoS üzerinde Türkiye konumunda yayınlanmış uzaktan eğitim konulu çalışmalar bibliyometrik bir analiz ile analiz edilmiştir. Çalışmada 2006'dan 2023 yılına kadar yayınlanmış 441 çalışma değerlendirilmiştir. Türkiye'de uzaktan eğitim konulu çalışmaların Covid-19 pandemisiyle beraber artış gösterdiği ortaya çıkmıştır. Fakat 2023 yılı itibarıyla bu artışın sert bir düşüş yaşadığı görülmüştür. Türkiye'de pandemi sonrasında uzaktan eğitim konulu çalışmaların yaşadığı bu sert düşüşün nedenleri nitel çalışmalarla derinlemesine araştırılabilir. Bunun beraberinde Türkiye'den yayınlanan çalışmaların ortalama atıfları belirgin bir şekilde belirli aralıkta bulunmaktadır. Bu konuda da farklı çalışmaların gerçekleştirilmesi gerekliliği gözler önüne serilmiştir.

Türkiye’de gerçekleştirilen çalışmalar konu eğilimleri doğrultusunda incelendiğinde “online”, “technology”, “impact”, “education”, “student” ve “perceptions” gibi kavramlar ortaya çıkmaktadır. Bu kavramlar ile gerçekleştirilen çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği ve güncelliğini koruduğu görülmektedir. Buradan yola çıkarak uzaktan eğitim alanında bu konu eğilimlerinin yoğun olarak çalışıldığı ve araştırmaların bu konulara odaklandığı ifade edilebilir. Araştırmacıların anahtar kelimeleri incelendiğinde ise uzaktan eğitim ana konusunun beraberinde Covid-19 ifadesinin yer aldığı görülmektedir. Söz konusu bu konu odakları ve yayın sayılarının 2023 yılıyla beraber yaşadığı sert düşüşün Covid-19 ile ortaya konulan uzaktan eğitim çalışmalarının dönemsel yükselişi olduğu ifade edilebilir.

Uzaktan eğitim konusunda gerçekleştirilen çalışmalar incelendiğinde Bozkurt, Aras (f=11), Fırat, Mehmet (f=6), Karaman, Selçuk (f=5), Kılınç, Hakan (f=5) ve Koçdar, Serpil (f=4) Türkiye’de en üretken araştırmacılar olarak karşımıza çıkmaktadır. Genel olarak 441 çalışmanın yazar üretkenliği incelendiğinde ise çarpıcı sonuçlar ortaya çıkmaktadır. Konu alanı bağlamında 1330 yazarın yazar ağında bulunduğu görülmüştür. Türkiye’de uzaktan eğitim alanına iki yayın ile katkıda bulunan yazar sayısının 66, oranının ise %4,7 olduğu; üç yayın ile katkıda bulunan yazar sayısının 9, oranının ise %0,6 olduğu görülmektedir. Çalışmaya dahil edilen araştırmalardaki 1330 yazar Lotka yasası açısından değerlendirildiğinde araştırmacıların alanı temsil etme konusunda yeterli üretkenliğe sahip olmadığı ortaya çıkmıştır.

Çalışmalar ortak yazarlık ağı bağlamında incelendiğinde 7 adet ortak çalışma ağı olduğu görülmüştür. Bozkurt, A.’nın diğer araştırmacılara göre farklı yazarlarla ortak yayın yaptığı tespit edilmiştir. Alanda en çok atıf alan çalışmalar incelendiğinde ise nitel araştırma yöntemi üzerine gerçekleştirilen bir çalışma olduğu görülmektedir. Türkiye’de uzaktan eğitim konulu çalışmaların gerçekleştirildiği kurumlar incelendiğinde Anadolu Üniversitesi (n=55), Gazi Üniversitesi (n=33), Milli Eğitim Bakanlığı (n=25), Ankara Üniversitesi (n=22) ve Dokuz Eylül Üniversitesi (n=18) olduğu görülmüştür. Bu çalışmada elde edilen bulgular Türkiye’deki uzaktan eğitim alanında gerçekleştirilecek olan çalışmalara yol gösterici bir kaynak olarak katkı sağlayacağı belirtilebilir.

Kaynakça

1. Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959–975.
2. Artsın, M., Türkmenoğlu, B., & Keskin, Ş. (2023). Türkiye'deki uzaktan eğitim merkezlerinin web sayfalarının incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 9(1), 172-193.
3. Aydın, C.H., Zawacki-Richter, O., & Bozkurt, A. (2020). A review and content analysis of the Turkish online journal of distance education publications between 2000 and 2015. In proceedings of *EDEN Annual Conference 2020: Human and artificial intelligence for the society of the future* (pp. 217-225). 22-24 June, 2020, Politehnica Timisoara, Romania.
4. Askar, P. (2009). Distance education in Turkey. In *Encyclopedia of Distance Learning, Second Edition* (pp. 671-675). IGI Global.
5. Barış, M. F., & Mevsim, E. (2014). Türkiye’de uzaktan eğitim merkezi kuruluşu ve organizasyonu: Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 295-303.
6. Bozkurt, A., Akgun-Ozbek, E., Yilmazel, S., Erdogdu, E., Ucar, H., Guler, E., Sezgin, S., Karadeniz, A., Sen-Ersoy, N., Goksel-Canbek, N., Dincer, G., Ari, S. & Aydın, C. (2015). Trends in Distance Education Research: A Content Analysis of Journals 2009-2013. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 16(1), 330–363. <https://doi.org/10.19173/irrodl.v16i1.1953>
7. Bozkurt, A., Kır, Ş., Şenocak, D., Elibol, S., Özer, N., Orhan, G., Alpat, M. F., Çimen, E. E., Çankırlı, E., & İbileme, A. İ. (2022). Research tendencies in the discipline of distance education (2015-2022): Examination of doctoral theses in higher education in Turkey. In Proceedings of the *5th International Open & Distance Learning Conference (IODL22)* (pp. 355-366). 28-30 September, 2022, Eskişehir, Turkey. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7428522>
8. Bozkurt, A., Kumtepe, E. G., Kumtepe, A. T., Aydın, İ. E., Bozkaya, M., & Aydın, C. H. (2015). Research trends in Turkish distance education: A content analysis of dissertations, 1986-2014. *European Journal of Open, Distance and E-learning*, 18(2), 1-21.
9. Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 85-124.
10. Creswell, J. W. (2014). *Nitel araştırma yöntemleri* (Çev Edt: Bütün, M. ve Demir, S. B). Ankara: Siyasal Kitap.

11. Çınar, E., Orhan, G., & Sezgin, S. (2024). Açık ve uzaktan öğrenmede etkileşim üzerine bir bibliyometrik analiz çalışması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 55-95.
12. Durak, G., Çankaya, S., & İzmirli, S. (2020). COVID-19 Pandemi Döneminde Türkiye'deki Üniversitelerin Uzaktan Eğitim Sistemlerinin İncelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen Ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.743080>
13. Durak, G., Cankaya, S., Yunkul, E., & Mısırlı, Z. A. (2018). A content analysis of dissertations in the field of educational technology: The case of Turkey. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 19(2), 128-148.
14. Durak, G., Çankaya, S., Yunkul, E., Urfa, M., Toprakliklioglu, K., Arda, Y., & İnam, N. (2017). Trends in Distance Education: A Content Analysis of Master's Thesis. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 16(1), 203-218.
15. Donthu, N., Kumar, S., Mukherjee, D., Pandey, N., & Lim, W. M. (2021). How to conduct a bibliometric analysis: An overview and guidelines. *Journal of business research*, 133, 285-296.
16. Emin, Ö. Z. E. N., & Baran, H. (2019). Uzaktan eğitimde yönelimler: 2016-2018 yılları arasında Proquest veri tabanında yayınlanan tezlerin içerik analizi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 28-40.
17. Erdem Aydın İ., Kaya S., İşkol S., & İşcan A., (2019). Anadolu Üniversitesi uzaktan eğitim bölümünde yayımlanmış yüksek lisans ve doktora tezlerinin içerik analizi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi/Journal of Higher Education and Science*, 9(3), 430-441. <https://doi.org/10.5961/jhes.2019.343>
18. Gökmen, Ö. F., Uysal, M., Yaşar, H., Kırksekiz, A., Güvendi, G. M., & Horzum, M. B. (2017). Türkiye'de 2005-2014 yılları arasında yayınlanan uzaktan eğitim tezlerindeki yönetsel eğilimler: Bir içerik analizi. *Eğitim ve Bilim*, 42(189).
19. Göktaş, Y., Küçük, S., Aydemir, M., Telli, E., Arpacık, Ö., Yıldırım, G., & Reisoğlu, İ. (2012). Türkiye'de eğitim teknolojileri araştırmalarındaki eğilimler: 2000-2009 dönemi makalelerinin içerik analizi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 12(1), 177-199.
20. Karabey, S. (2022). Content Analysis of Theory-Based Graduate Theses Published in the Field of Distance Education in Turkey between 2008-2020. *Kastamonu Education Journal*, 30(1), 106-119. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.782911>

21. Karadağ, E., Çiftçi, S. K., Gök, R., Su, A., Ergin-Kocatürk, H., & Çiftçi, Ş. S. (2021). Covid-19 pandemisi sürecince üniversitelerin uzaktan eğitim kapasiteleri. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 8-22.
22. Kumtepe, E. G., Toprak, E., Öztürk, A., Büyükköse, G. T., Kılınç, H., & Menderis, İ. A. (2019). Açık ve uzaktan öğrenmede destek hizmetleri: Yerelden küresel bir model önerisi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 41-80.
23. Ozkul, A. E. (2001). Anadolu University Distance Education System From Emergence to 21st Century. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 2(1), 15-31.
24. Reisoğlu, İ., Karaoğlu, A.K., Gedik, N., Göktaş, Y. ve Çağıltay, K., (2013). *Öğretim Teknolojilerinin Türkiye Tarihine Bir Bakış 1920-1984 Dönemi*, K. Çağıltay ve Y. Göktaş. (Ed). Öğretim Teknolojilerinin Temelleri: Teoriler, Araştırmalar, Eğilimler. (1. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
25. Yılmaz, M. (2006). Lotka yasası ve Türkiye’de kütüphane ve bilgi bilimi literatürü. *Türk Kütüphaneciliği*, 16(1), 61-69.
26. Sarı, T. (2022). Türkiye’de eğitim yönetimi temalı uluslararası yayınların incelenmesi: bibliometric analiz. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 63, 483-508.
27. Zawacki-Richter, O., Alturki, U., & Aldraiweesh, A. (2017). Review and content analysis of the international review of research in open and distance/distributed learning (2000–2015). *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 18(2), 1-26.
28. Zupic, I., & Cater, T. (2015). Bibliometric methods in management and organization. *Organizational Research Methods*, 18, 429-472.

12. Bölüm

ERGENLERDE YAŞAM NEDENLERİ VE YAŞAM YÖNELİMİNİN İNCELENMESİ

Öner ÇELİKKALELİ*
Özgür ULUBEY**

* Doç. Dr., MSKÜ, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, celikkaleli@gmail.com, ORCID: 0000-0003-0210-3647

** Doç. Dr., MSKÜ, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, oulubey@mu.edu.tr, ORCID:0000-0001-7672-1937

1. Giriş

Ergenlik dönemi, bireylerin kimlik gelişimi, yaşamlarına anlam katma ve geleceğe yönelik tutumlarını belirleme süreçlerinin yoğunlaştığı önemli bir evre olarak değerlendirilebilir. Bu dönemde, bireylerin yaşam nedeni ve yaşam yönelimi gibi kavramlara odaklanmaları, psikolojik iyi oluşlarını destekleyen önemli unsurlar arasında yer alabilir. Ancak, bu iki kavramın ergenlerin hayatındaki rolü ve birbirleriyle olan ilişkisi tam anlamıyla açıklığa kavuşturulmamış olabilir. Özellikle kimlik arayışlarının sürdüğü bu süreçte, bireylerin yaşamı nasıl algıladıkları ve yaşamlarına ne tür anlamlar yükledikleri, onların sosyal, psikolojik ve akademik gelişimlerini etkileyebilir. Bu noktada, yaşam yönelimi kavramı bireylerin olayları algılayış biçimleri ve geleceğe yönelik beklentilerini anlamada önemli bir role sahiptir.

Yaşam yönelimi, bireylerin olayları algılama ve geleceğe yönelik beklentilerini şekillendiren bir kavramdır. Bu kavram, iyimserlik ve kötümserlik olmak üzere iki temel boyutta ele alınır. İyimser yaşam yönelimine sahip bireyler, olayları daha olumlu bir çerçevede değerlendirir ve karşılaştıkları zorluklara çözüm odaklı yaklaşımlar geliştirirler. Yaşamın belirsizliklerini tehdit yerine fırsat olarak görmeleri, onların psikolojik dayanıklılıklarını artırmakta ve stresle başa çıkma kapasitelerini güçlendirmektedir (Peterson ve Seligman, 2004). Ancak, yaşam yöneliminin bireylerin psikolojik sağlığı üzerindeki etkileri yalnızca iyimserlikle sınırlı değildir; kötümser bakış açısı da önemli bir rol oynamaktadır. Kötümser yaşam yönelimine sahip bireyler olayları negatif bir perspektiften değerlendirirler. Bu durum, bireylerin psikolojik iyi oluşunu zayıflatmakta ve yaşam doyumlarını olumsuz etkilemektedir (Segerstrom ve Sephton, 2010). Yaşam yöneliminin şekillenmesinde bireyin kişilik özellikleri, sosyal destek sistemleri ve çevresel faktörler önemli rol oynamaktadır. Öyle ki, bireyin olaylara yaklaşımını etkileyen yaşam yönelimi, yaşamın anlamına dair sahip olunan unsurlarla yakından ilişkilidir. Bu durum yaşam nedeni kavramını akla getirmektedir.

Yaşam nedeni, bireyin hayatına anlam katan ve hayatta kalma motivasyonunu sağlayan unsurları ifade eder. Frankl'ın (1984) logoterapi kuramına göre, bireyin yaşam nedeni, varoluşsal krizlerden çıkış yolu sağlayarak bireyin hayatına anlam kazandırmaktadır. Yaşam nedeni; bireyin değerleri, kişisel hedefleri, aile bağları, sosyal ilişkileri ve inanç sistemleri gibi çeşitli faktörlerle şekillenir. Heisel ve Flett (2004), yaşam nedeninin bireylerin stresle başa çıkma kapasitelerini artırdığını ve psikolojik dayanıklılıklarını güçlendirdiğini ortaya koymuştur. Bu açıdan bakıldığında, yaşam nedeni bireyin olaylara yüklediği anlamla yaşam yönelimini doğrudan etkileyebilir.

Bireyin toplumsal rollerinden ve kültürel değerlerinden elde ettiği anlam, yaşam nedeninin şekillenmesinde belirleyici olmaktadır. Aile desteği, arkadaşlık ilişkileri, akademik başarı ve inanç sistemleri, bireyin yaşam nedenini güçlendiren temel unsurlar arasında yer alabilir. Dolayısıyla, yaşam nedeni ve yaşam yönelimi arasındaki ilişki, bireyin psikolojik iyi oluşuna katkıda bulunan önemli bir dinamik oluşturabilir.

Yaşam nedeni ve yaşam yönelimi, bireyin yaşamı algılama biçimini ve motivasyon kaynaklarını şekillendiren birbiriyle ilişkili iki önemli kavramdır. Yaşam nedeni, bireyin hayatına anlam kazandırırken; yaşam yönelimi bu unsurların nasıl yorumlandığını belirler. Örneğin, iyimser yaşam yönelimine sahip bireyler, yaşam nedenlerini umut, dayanıklılık ve geleceğe dair pozitif beklentiler olarak görürken, kötümser yaşam yöneliminde olan bireyler aynı unsurları şüphe ve endişe kaynağı olarak değerlendirebilirler (Schwarzer ve Luszczynska, 2015; Steger ve diğerleri, 2006). Bu bulgular, yaşam nedeni ve yaşam yöneliminin bireylerin psikolojik sağlığı üzerinde doğrudan bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir.

Araştırmalar, iyimser yaşam yönelimi ile güçlü yaşam nedenleri arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermektedir. Hirsch ve diğerleri (2007), iyimser bireylerin, yaşam nedenlerini daha güçlü bir şekilde benimsediklerini belirlemiştir. Benzer bir çalışmada Chang ve diğerleri (2013), iyimserliğin kültürel farklılıklara rağmen yaşam nedenleriyle güçlü bir ilişki içinde olduğunu ortaya koymuştur. Ancak bu ilişkinin tam tersinde, kötümserlik bireyin yaşam nedenlerini zayıflatarak ruh sağlığını olumsuz yönde etkilemektedir. Kötümser yaşam yönelimi, daha zayıf yaşam nedenleri ve artan psikolojik sıkıntı ile ilişkilendirilmiştir. Bryan ve diğerlerinin (2013) askeri personel üzerinde yaptığı çalışmada, kötümser bireylerin yaşam nedenlerinin azaldığı ve intihar düşüncelerinin arttığı gözlemlenmiştir. Bu noktada, demografik faktörlerin de bu kavramlar üzerindeki etkisi göz ardı edilmemelidir.

Yaşam nedeni ve yaşam yönelimi üzerinde cinsiyet, sosyo-ekonomik durum ve sınıf düzeyi gibi demografik değişkenlerin etkili olduğu araştırmalar tarafından desteklenmektedir. Örneğin, Tuzgöl Dost (2007), kız öğrencilerin yaşam doyumu düzeylerinin erkek öğrencilerden daha yüksek olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca, sınıf düzeyi arttıkça bireylerin yaşam doyumlarının pozitif yönde etkilendiği gözlemlenmiştir. Ancak, yaşam nedenleri açısından erkeklerin puan ortalamalarının kızlardan daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu bulgu, Osman ve diğerleri (1991) ile Segal ve Needham (2007) tarafından desteklenirken, bazı araştırmalar ise kızların yaşam nedenlerinin erkeklerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur (Gutierrez ve diğerleri, 2002). Yaşam yönelimi (iyimserlik) açısından ergenlerin cinsiyetine göre puanlarının

farklılaşmadığı görülmektedir. Cinsiyetin yaşam yönelimi üzerindeki etkisi farklı araştırmalarla incelenmiş ve karmaşık sonuçlar elde edilmiştir. Örneğin, bazı çalışmalar cinsiyetin yaşam yönelimi üzerinde belirgin bir etkisinin olmadığını göstermektedir (Bodur ve diğerleri, 2012; Gençoğlu ve diğerleri, 2014; Nedim-Bal ve Gülcan, 2014; Pak ve diğerleri, 2023). Diğer yandan, bazı araştırmacılar kadınların genellikle daha iyimser bir tutum sergilediğini belirtmiştir (Öztürk, 2017).

Sınıf düzeyi açısından bakıldığında ise ergenlerin yaşam yönelimi (iyimserlik) puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir. Bu bulgu, Karademir ve Açak (2020) ile Türkekul ve Sarıkabak (2019) tarafından yapılan araştırmalarla da desteklenmektedir. İyimserlik, bireylerin geleceğe yönelik beklentilerini, zorluklara karşı tutumlarını ve genel hayata bakış açılarını yansıtan önemli bir kişilik özelliği olarak tanımlanmaktadır. Bu nedenle, cinsiyet ve sınıf düzeyi gibi değişkenlerin iyimserlik üzerindeki etkisi araştırmalar arasında değişkenlik gösterse de genel olarak net bir sonuç ortaya koymak zor olmaktadır.

Araştırma sonuçları, bireysel ve çevresel faktörlerin yaşam nedeni ve yaşam yönelimi üzerindeki rolünü daha net bir şekilde anlaşılmasını sağlamaktadır. Toplumsal cinsiyet rolleri, kadınların empati ve duygusal zekâ gibi özelliklerinin yaşam nedenlerini güçlendirdiğini göstermektedir (Nolen-Hoeksema, 2012). Aynı şekilde, Bulut ve Bacanlı (2022) çalışmasında, yaşam yöneliminin mesleki uygunluğun önemli bir yordayıcısı olduğu vurgulanmıştır. Çelikkaleli ve Karataş (2020) ise yalnızlık ve yaşam yönelimi arasındaki ilişkide kaygının aracı rol oynadığını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan, başarı yöneliminin yaşam yönelimi üzerindeki etkisi de dikkate değerdir. Bayram ve diğerleri (2019) tarafından yapılan araştırmada, suskunluk sarmalının yaşam yönelimi üzerinde negatif yönlü ve anlamlı bir etkisinin olduğu saptanmıştır. Başarı yönelimi, bireylerin yaşam yönelimini şekillendirirken suskunluk sarmalının etkisini azaltarak bireylerin daha aktif ve olumlu bir tutum geliştirmelerine yardımcı olmaktadır. Morrison (2014) ise çalışanların sesinin azalmasının ve sessizliğe eğilim göstermelerinin başarı yönelimi ile engellenebileceğini vurgulamıştır. Bu bulgular, başarı yöneliminin yaşam yönelimini güçlendirici bir bariyer işlevi gördüğünü ortaya koymaktadır.

Yaşam nedeni ve yaşam yönelimi, bireylerin yaşamı anlamlandırma, motivasyonlarını belirleme ve psikolojik iyi oluşlarını destekleyen iki önemli kavramdır. Ergenlik dönemi, kimlik gelişimi ve geleceğe yönelik hedeflerin şekillendiği kritik bir süreçtir. Bu dönemde bireylerin yaşam nedenleri ve yaşam yönelimlerinin incelenmesi, onların psikolojik dayanıklılıklarını ve yaşam doyumlarını artırmak adına önemli bir katkı sunmaktadır. Alanyazında yaşam nedeni ve yaşam yönelimi arasındaki ilişkiyi ele alan çalışmalar sınırlıdır.

Özellikle ergenlik döneminde iyimser veya kötümser yaşam yöneliminin, bireyin yaşam nedenlerini nasıl etkilediği yeterince incelenmemiştir. Bu dönemde ergenlerin yaşadıkları sosyal çevre, aile desteği ve akademik başarı gibi faktörlerin bu ilişkiye olan katkısı da önemli bir araştırma alanıdır. Cinsiyet, sınıf ve alan gibi demografik değişkenlerin bu kavramlar üzerindeki rolü, bireylerin yaşamı anlamlandırma süreçlerinde belirleyici olmaktadır. Sonuç olarak, bu araştırmanın amacı ergenlerde yaşam nedenleri ile yaşam yönelimi (iyimserlik) arasındaki ilişkiyi incelemek ve yaşam nedenlerini ile yaşam yönelimini (iyimserlik) cinsiyet, akademik alan ve sınıf değişkenine göre incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

- 1- Ergenlerde yaşam nedenleri ile yaşam yönelimi arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- 2- Ergenlerde yaşam nedenleri ve yaşam yönelimi cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?
- 3- Ergenlerde yaşam nedenleri ve yaşam yönelimi akademik alanlarına göre farklılaşmakta mıdır?
- 4- Ergenlerde yaşam nedenleri ve yaşam yönelimi sınıflarına göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Bu bölümde, araştırma deseni, çalışma grubu, veri toplama araçları ve verilerin analizi konularında bilgi verilmiştir.

Araştırma Deseni

Bu çalışma bir yandan ilişkisel tarama modeliyle bir yandan da betimsel tarama modeliyle gerçekleştirilmiş nicel bir araştırmadır. İlişkisel tarama modelleri, değişkenlerin birlikte değişip değişmediği; değişme varsa bunun nasıl olduğu saptanmaya çalışırken; betimsel tarama çalışmaları, geniş gruplar üzerinde yürütülen, gruptaki bireylerin bir olgu ve olayla ilgili görüşlerinin, tutumlarının alındığı, olgu ve olayların betimlenmeye çalışıldığı araştırmalardır (Karasar, 2011).

Çalışma Grubu

Çalışmanın verileri, kolay ulaşılabileni örnekleme yöntemiyle ulaşılan ergenlerden toplanmıştır. Çalışma grubunda bulunan ergenlerin 157'si kız (%43.9), 201'i (%56.1) erkektir. Yaş ortalaması 15.84 (1.30) olan ergenlerin, 119'unun akademik alanı henüz belli değil (Anadolu lisesine devam eden öğrencilerin alanları ikinci sınıfta belli olmaktadır), 13'ünün sayısal, 49'unun

sözel ve 147'sinin eşit ağırlıktır. Son olarak, 150 öğrenci 9. sınıf, 74'ü 10.sınıf, 77'si 11.sınıf ve 57'si 12.sınıf öğrencisidir

Veri Toplama Araçları

Yaşam Nedenleri Ölçeği (YNÖ), bireylerin yaşamlarını sürdürme nedenlerinin belirlenmesi amacıyla Osman ve diğerleri (1998) tarafından geliştirilmiş ve Türk kültürüne uyarlaması Durmuş (2020) tarafından yapılmıştır. Bu ölçek, 32 maddeden oluşmakta olup, “Benim için Hiç Doğru Değil”den “Benim için Her Zaman Doğru”ya kadar sıralanan beşli dereceli likert tipi bir ölçüm aracıdır. Ölçek, beş alt boyuttan oluşmaktadır: Geleceğe İlişkin İyimserlik (7 madde), İntihara Yönelik Endişelerin Düşüklüğü (6 madde), Aile Bağları (7 madde), Akran Kabulü ve Desteği (6 madde) ve Kendini Kabul (6 madde). Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları, ölçeğin uyum iyilik değerlerini $\chi^2/sd = 2.083$, GFI = .90, AGFI = .89, IFI = .90, TLI = .90 ve RMSEA = .06 olarak göstermekte olup, Cronbach α katsayısı .90 olarak belirlenmiştir. Alt ölçeklerin güvenilirlik katsayıları ise .74 ile .87 arasında değişmektedir. Bu bulgular, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğunu ortaya koymaktadır.

Yaşam Yönelimi Ölçeği (YYT), Scheier ve Carver (1987) tarafından geliştirilen Yaşam Yönelim Testi (YYT) Türk kültürüne Aydın ve Tezer (1991) tarafından uyarlanmıştır. YYT, 5 dereceli likert tipi bir ölçüm aracıdır ve 12 maddeden oluşan, tek faktörlü bir yapıya sahiptir. Ölçekte dört nötr madde bulunmaktadır. Ölçekten alınabilecek toplam puan aralığı 0-32 arasında değişmektedir. Türkçe formu için yapılan güvenilirlik analizinde, test-tekrar test yöntemiyle elde edilen güvenilirlik katsayısı 0.77, iç tutarlık katsayısı ise 0.72 olarak belirlenmiştir. Ölçekten yüksek puan almak, bireylerin yaşama dair iyimser bir bakış açısına sahip olduklarını, düşük puan almak ise kötümser bir bakış açısına sahip olduklarını göstermektedir.

Verilerin Analizi

Analizlere geçmeden önce, verilerin normal dağılıp dağılmadığı Skewness ve Kurtosis katsayıları kullanılarak incelenmiştir. Elde edilen değerler yaşam nedenleri için sırasıyla -.407 ve .324; yaşam yönelimi için -.201 ve .082 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlar, değişkenlerin normal dağılım gösterdiğini göstermektedir. Bu nedenle, verilerin analizinde parametrik yöntemler tercih edilmiştir. İlk olarak, değişkenler arasındaki ilişkiler Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Katsayısı kullanılarak belirlenmiştir. Karşılaştırma analizlerinde ise, bağımlı değişkenlerin bağımsız değişkenlere göre farklılaşp farklılaşmadığı tek faktörlü MANOVA ile incelenmiştir. Gruplar arasındaki farkların kaynağı, post-

hoc testlerinden LSD ile belirlenmiştir. Çalışmada hata payı üst sınırı .05 olarak kabul edilmiştir. Analizler için SPSS 27 versiyonu kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde edile edilen bulgulara yer verilmiştir. Ergenlerde yaşam nedenleri ile iyimserlik arasındaki ilişkiye yönelik bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Ergenlerde yaşam yönelimi ve yaşam nedenlerine ilişkin betimsel bulgular ve korelasyon katsayıları

| Değişkenler | 1 | 2 | 2a | 2b | 2c | 2d | 2e |
|--------------------------------|---------------------------------|-------|-------|-------|-------|-------|-------|
| 1- Yaşam Yönelimi (İyimserlik) | 1 | | | | | | |
| 2- Yaşam Nedenleri (Toplam) | .25** | 1 | | | | | |
| Yaşam Nedenleri | 2a- Geleceğe Yönelik İyimserlik | .24** | .51** | 1 | | | |
| | 2b- Akran Kabulü ve Desteği | .12* | .52** | .34** | 1 | | |
| | 2c- Düşük İntihar Eğilimi | .21** | .56** | .32** | .17** | 1 | |
| | 2d- Aile Bağları | .19** | .62** | .38** | .42** | .22** | 1 |
| | 2e- Kendini Kabul | .24** | .55** | .53** | .44** | .29** | .42** |

*p<.05, ** p<.01

Tablo 1'in incelenmesi sonucu, yaşam yönelimi (iyimserlik) ile yaşam nedenleri toplamı arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur ($r = .25$, $p < .05$). Ayrıca, yaşam nedenleri kaynaklarından geleceğe yönelik iyimserlik ($r = .24$, $p < .05$), akran kabulü ve desteği ($r = .12$, $p < .05$), düşük intihar eğilimi ($r = .21$, $p < .05$), aile bağları ($r = .19$, $p < .05$) ve kendini kabul ($r = .24$, $p < .05$) ile de benzer şekilde pozitif yönde anlamlı ilişkiler saptanmıştır.

Öğrencilerin cinsiyetlerine göre yaşam nedenleri ve iyimserlik puanlarına ilişkin betimsel bulgular tek faktörlü MANOVA sonuçları Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2. Ergenlerde yaşam nedenleri ve iyimserlik puanlarının cinsiyetlerine göre farklılaşmasına ilişkin MANOVA sonuçları

| Değişkenler | Cinsiyet | N | Ort. | Ss | sd | F | p |
|-----------------------------|----------|-----|--------|-------|-------|-------|------|
| Yaşam Nedenleri | Kız | 157 | 127.21 | 16.08 | 1-356 | 6.110 | .014 |
| | Erkek | 201 | 131.22 | 14.47 | | | |
| Yaşam Yönelimi (İyimserlik) | Kız | 157 | 40.43 | 7.93 | 1-356 | 1.197 | .275 |
| | Erkek | 201 | 41.30 | 7.03 | | | |

(Box M= 4.738, F= 1.576, $p > .05$)

Ergenlerin yaşam nedenleri ve yaşam yönelimi puanları üzerinde gerçekleştirilen MANOVA sonuçları, kız ve erkek ergenlerin yaşam nedenleri ve yaşam yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır ($\lambda=3.168$; $F_{(2-355)}=3.168$; $p<.05$). Bu bulgu, yaşam nedenleri ve/veya yaşam yönelimi puanlarından oluşan bileşenlerin, ergenlerin cinsiyetlerine bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Yaşam nedenleri ve yaşam yönelimi ile ilgili ortalama ve standart sapma değerleri ile cinsiyetlere göre yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçlarına göre, yaşam nedenleri puanlarının ergenlerin cinsiyetlerine göre farklılaştığı ($F_{(1-356)}=6.110$, $p<.05$), ancak yaşam yönelimi puanlarının farklılaşmadığı ($F_{(1-356)}=1.197$, $p>.05$) görülmektedir. Cinsiyetler arasındaki fark incelendiğinde, erkeklerin yaşam nedenleri puanlarının ortalamasının, kızların puanlarının ortalamasından daha yüksek olduğu söylenebilir. Öğrencilerin okumakta oldukları alanlarına göre yaşam nedenleri ve iyimserlik puanlarına ilişkin betimsel bulgular tek faktörlü MANOVA sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Ergenlerde yaşam nedenleri ve iyimserlik puanlarının okudukları alanlarına göre farklılaşmasına ilişkin MANOVA sonuçları

| Değişkenler | Alan | N | Ort. | Ss | Sd | F | p |
|-----------------------------|-------------------|-----|--------|-------|-------|-------|------|
| Yaşam Nedenleri | Alanı Belli Değil | 119 | 128.10 | 13.04 | 3-354 | .833 | .476 |
| | Sayısal | 43 | 130.63 | 18.40 | 3-354 | | |
| | Sözel | 49 | 131.97 | 14.03 | 3-354 | | |
| | Eşit Ağırlık | 147 | 129.38 | 16.40 | 3-354 | | |
| Yaşam Yönelimi (İyimserlik) | Alanı Belli Değil | 119 | 42.08 | 8.65 | 3-354 | 1.608 | .187 |
| | Sayısal | 43 | 41.04 | 5.70 | 3-354 | | |
| | Sözel | 49 | 40.08 | 6.08 | 3-354 | | |
| | Eşit Ağırlık | 147 | 40.23 | 7.19 | 3-354 | | |

(Box M= 8.973, F= 2.223, $p>.05$)

Ergenlerin yaşam nedenleri ve yaşam yönelimi puanları üzerinde gerçekleştirilen MANOVA sonuçları, farklı alanlarda okuyan ergenlerin yaşam nedenleri ve yaşam yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ortaya koymaktadır ($\lambda=.974$; $F_{(2-353)}=1.531$; $p>.05$). Bu bulgu, yaşam nedenleri ve/veya yaşam yönelimi puanlarının, ergenlerin okumakta oldukları alanlara bağlı olarak farklılaşmadığını göstermektedir. Yaşam nedenleri ve yaşam yönelimi ile ilgili ortalama ve standart sapma değerleri ile okumakta oldukları alanlarına göre yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçlarına göre, yaşam nedenleri puanlarının ($F_{(3-354)}=.833$, $p>.05$) ve yaşam yönelimi puanlarının ($F_{(3-354)}=1.608$, $p>.05$) arasında anlamlı bir fark olmadığı görülmektedir. Bu sonuçlar, ergenlerin okudukları alanların yaşam nedenleri ve yaşam yönelimleri üzerinde etkili bir değişken olmadığını göstermektedir. Öğrencilerin sınıflarına göre

yaşam nedenleri ve iyimserlik puanlarına ilişkin betimsel bulgular tek faktörlü MANOVA sonuçları Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4. Ergenlerde yaşam nedenleri ve iyimserlik puanlarının sınıflarına göre farklılaşmasına ilişkin MANOVA sonuçları

| Değişkenler | Alan | N | Ort. | Ss | Sd | F | p |
|--------------------------------|----------|-----|--------|-------|-------|-------|------|
| Yaşam Nedenleri | 9.Sınıf | 150 | 127.64 | 14.36 | 3-354 | 3.749 | .011 |
| | 10.Sınıf | 74 | 129.84 | 14.01 | 3-354 | | |
| | 11.Sınıf | 77 | 134.28 | 14.65 | 3-354 | | |
| | 12.Sınıf | 57 | 127.24 | 18.75 | 3-354 | | |
| Yaşam Yönelimi (İyimserlik) | 9.Sınıf | 150 | 41.32 | 8.09 | 3-354 | 1.110 | .345 |
| | 10.Sınıf | 74 | 41.04 | 6.83 | 3-354 | | |
| | 11.Sınıf | 77 | 39.58 | 6.86 | 3-354 | | |
| | 12.Sınıf | 57 | 41.52 | 7.14 | 3-354 | | |

(Box M= 16.657, F= 1.829, p>.05)

Ergenlerin yaşam nedenleri ve yaşam yönelimi puanları üzerinde gerçekleştirilen MANOVA sonuçları, sınıf düzeyi farklı ergenlerin yaşam nedenleri ve yaşam yönelimleri puanları arasında anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır ($\lambda=.948$; $F_{(3-354)}=3.182$; $p<.05$). Bu bulgu, yaşam nedenleri ve/veya yaşam yönelimi puanlarından oluşan bileşenlerin, ergenlerin devam ettikleri sınırlara bağlı olarak değiştiğini göstermektedir. Yaşam nedenleri ve yaşam yönelimi ile ilgili ortalama ve standart sapma değerleri ile sınıflarına göre yapılan tek faktörlü varyans analizi sonuçlarına göre, yaşam nedenleri puanlarının ergenlerin sınıflarına göre farklılaştığı ($F_{(3-354)}=3.749$, $p<.05$), ancak yaşam yönelimi puanlarının farklılaşmadığı görülmektedir ($F_{(3-354)}=1.110$, $p>.05$). Sınıflara göre yaşam nedenleri puanları arasında ortaya çıkan fark incelendiğinde, 11. sınıfların yaşam nedenleri puanlarının ortalamasının 9.sınıf ve 12.sınıfların ortalamasından daha yüksek olarak elde edilmiştir.

Sonuç ve Tartışma

Bu bölümde araştırma soruları çerçevesinde elde edilen bulgular tartışılmış ve yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen ilk bulguya göre, ergenlerde yaşam nedenleri ile yaşam yönelimi (iyimserlik) arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ergenlerde yaşam nedenleri ile iyimserlik arasında pozitif bir ilişki bulunması, psikolojik sağlık ve sosyal destek arasındaki etkileşimi anlamamıza önemli bir katkı sunmaktadır. Özellikle ergenlerin iyimserlik düzeyleri, sosyal, duygusal ve ailevi faktörlerle şekillenen bir yapıya sahiptir. Bu bağlamda, geleceğe yönelik iyimserlik, akran kabulü, düşük intihar

riski, aile bağları ve kendini kabul gibi faktörlerin, ergenlerin psikolojik sağlıklarını iyileştirdiği ve yaşam kalitelerini artırdığı görülmektedir. Scheier ve Carver (1985), iyimserliği, bireylerin gelecekteki zorluklarla başa çıkabilme inancı olarak tanımlarken, bu iyimser bakış açısının ergenlerin stresle başa çıkmalarını kolaylaştırdığını belirtmişlerdir.

Akran kabulü, ergenlerin sosyal destek ağlarını güçlendirerek, aidiyet duygularını artırır ve psikolojik iyilik hallerini geliştirir (Wentzel, 1998). Ayrıca, güçlü aile bağları, ergenlerin kendilerini güvende ve değerli hissetmelerine yardımcı olarak, psikolojik sağlıklarını olumlu yönde etkiler. Buchanan ve arkadaşları (1992) aile desteğinin, ergenlerin iyimserliklerini artırmada önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır. Ayrıca, Hirsch ve diğerleri (2007), iyimserliğin depresyon ve intihar riski ile ters orantılı olduğunu ve iyimser bireylerin psikolojik krizlerle daha sağlıklı başa çıktıklarını ortaya koymuşlardır. Kendini kabul ise, ergenlerin özsaygılarını güçlendirerek, genel ruh sağlıklarını iyileştirir ve iyimser bakış açılarını artırır (Rosenberg, 1965). Sonuç olarak, ergenlerin iyimserlik düzeylerinin, sosyal ilişkiler ve aile bağlarıyla şekillendiği ve bu faktörlerin psikolojik sağlık üzerinde önemli etkiler yarattığı söylenebilir. Geleceğe yönelik iyimserlik, akran kabulü, aile desteği ve kendini kabul gibi unsurlar, ergenlerin psikolojik sağlıklarını artırarak, daha olumlu bir yaşam görüşü geliştirmelerine yardımcı olmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt probleminin ilk bulgusuna göre, erkeklerin yaşam nedenleri puanlarının ortalamasının, kızların puanlarının ortalamasından daha yüksek olduğu bulunmuştur. Bu çalışma bulgusunu destekleyen araştırmalar olmasına rağmen (Osman ve diğerleri, 1991; Segal ve Needham, 2007), alan yazınında bu konuda yapılmış bir çalışmada kızların yaşam nedenlerinin erkeklerden daha yüksek olduğu görülmüştür (Gutierrez ve diğerleri, 2002). Ergenlerde erkeklerin yaşam nedenleri ile kızlara kıyasla daha yüksek olması, cinsiyetler arasındaki psikolojik ve sosyal gelişim farklılıklarını yansıtabilir. Bu bulgu, erkeklerin ve kızların farklı gelişimsel süreçlere, sosyal beklentilere ve duygusal deneyimlere sahip olduklarını ortaya koymaktadır. Erkeklerin daha yüksek iyimserlik düzeylerine sahip olmalarının çeşitli faktörlerden kaynaklandığı düşünülebilir. Örneğin, Erikson (1968) ergenlik döneminin kimlik gelişimi ve rol arayışıyla ilgili olduğunu ve erkeklerin bu süreçte daha az duygusal sıkıntı yaşadıkları için daha iyimser olduklarını belirtmiştir. Ayrıca, erkeklerin duygusal açıklık konusunda daha az eğilimli olmaları, toplumsal cinsiyet normlarından kaynaklanan bir etkiyle onları daha az kırılgan hissettirebilir ve geleceğe daha olumlu bakmalarına olanak tanıyabilir.

Akran kabulü de ergenlerin yaşam görüşü üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Erkekler, grup dinamiklerinde daha az duygusal açıklık sergileyebilir ve bu,

onların daha kolay uyum sağlamalarına yardımcı olabilir. Laursen ve Collins (2009), erkeklerin akranlarıyla kurdukları ilişkilerde daha az duygusal açıklık gösterdiklerini ve bunun da onların akran kabulünü artırarak yaşamlarına daha pozitif bir bakış açısı geliştirmelerine yol açtığını belirtmiştir. Kızlar ise, sosyal ilişkilerinde daha yüksek duygusal beklentilere sahip olabilir, bu da akran kabulü konusunda daha fazla stres yaşamalarına neden olabilir. Erkeklerin düşük intihar riski ise, onların duygusal zorluklarla başa çıkarken daha az içsel çatışma yaşamaları ve yardım arayışında bulunmamaları ile açıklanabilir. Nock ve diğerleri (2008), erkeklerin toplumsal cinsiyet rollerinden dolayı duygusal ifadelerini sınırladıkları ve bu durumun psikolojik zorluklarla başa çıkma becerilerini güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Ancak, bu durum ergenlik döneminde değişebilir ve erkekler ile kızlar arasında farklı risk faktörleri ortaya çıkabilir.

Aile bağları, erkeklerin psikolojik iyilik halleri üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Erkeklerin ailelerinden aldıkları destekle daha sağlıklı bir psikolojik gelişim gösterdikleri, ancak duygusal açıklık konusunda daha az eğilimli oldukları gözlemlenmiştir (Rueger ve diğerleri, 2010). Kızlar ise ailelerinden daha fazla duygusal destek bekleyebilir, bu da onların aile bağlarına yönelik beklentilerini artırabilir. Kendini kabul ise, bireylerin özsaygı düzeyleriyle doğrudan ilişkilidir ve erkeklerin genellikle daha yüksek özsaygıya sahip oldukları düşünülmektedir. Frostad ve Berntsen (2016), erkeklerin kendilerini daha az sorguladıkları ve bu durumun onların yaşamlarına daha pozitif bir bakış açısı geliştirmelerine olanak tanıdığını belirtmişlerdir. Kızlar ise, toplumsal baskılar ve güzellik standartları nedeniyle kendilerini daha fazla sorgulama eğilimindedir, bu da kendini kabul düzeylerini olumsuz etkileyebilir. Sonuç olarak, erkeklerin ve kızların psikolojik ve sosyal gelişim süreçlerinin farklı biçimlerde şekillendiği ve bu farklılıkların yaşam nedenleri ile iyimserlik düzeyleri üzerinde etkili olduğu söylenebilir. Cinsiyetin psikolojik sağlık üzerindeki etkisini anlamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olsa da erkeklerin geleceğe yönelik daha iyimser bakış açıları geliştirmelerinin, sosyal bağlarındaki farklılıklar ve kendini kabul etme biçimlerinin bu farkları açıklayabileceği düşünülebilir.

Araştırmanın ikinci alt probleminin ikinci sonucuna göre, ergenlerin cinsiyetlerine göre yaşam yönelimleri (iyimserlik) puanları farklılaşmamaktadır. Ergenlerde yaşam yönelimi (iyimserlik) ile cinsiyet arasındaki ilişki, farklı araştırmalarla incelenmiş olup, elde edilen sonuçlar genellikle karmaşık ve değişken sonuçlar sunmaktadır. İyimserlik, bireylerin geleceğe dair beklentilerini, zorluklara karşı tutumlarını ve genel hayata bakış açılarını yansıtan bir kişilik özelliği olarak tanımlanır. Bazı çalışmalar, cinsiyetin yaşam yönelimi üzerinde belirgin bir etkisi olmadığını gösterirken (Bodur ve diğerleri, 2012,

Gençoğlu ve diğerleri, 2014, Nedim-Bal ve Gölcan, 2014; Pak ve diğerleri, 2023), diğerleri ise kadınların genellikle daha iyimser bir tutum sergilediğini öne sürmüştür (Öztürk, 2017).

Cinsiyetin yaşam yönelimi üzerindeki sınırlı etkisi, psikolojik ve sosyal etmenlerin rolünü vurguluyor olabilir. Ergenlik dönemi, biyolojik ve sosyal değişimlerin hızla yaşandığı bir süreçtir ve bu dönemde bireylerin iyimserlik düzeyleri yalnızca cinsiyetten değil, aynı zamanda aile yapısı, arkadaş ilişkileri, okul başarısı ve kişisel deneyimlerden de etkilenebilir (Orejudo ve diğerleri, 2012; Singh ve Mishra, 2014). Bu sonuç, yaşam yönelimini etkileyen birçok faktör bulunduğunu ve cinsiyetin bu faktörlerden sadece bir tanesi olabileceğini ortaya koymaktadır. Diğer taraftan, iyimserlik gibi kişilik özelliklerinin gelişimi, biyolojik faktörler ile çevresel koşulların etkileşimiyle şekillenir. Ergenlik döneminde gençlerin daha fazla stres ve belirsizlikle karşılaştıkları bilinen bir gerçektir, bu da iyimserlik düzeylerini etkileyebilir. Ancak, cinsiyetin bu etkileşim üzerindeki etkisi büyük olasılıkla sınırlıdır (Seegerstrom ve diğerleri, 2017). Sonuç olarak, cinsiyetin iyimserlik ile ilişkisi, kişisel özellikler ve çevresel faktörlerin birleşimiyle daha karmaşık bir biçimde ortaya çıkmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin ilk sonucuna göre, ergenlerin ne yaşam nedenleri ne de yaşam yönelimleri farklılaşmamaktadır. Ergenlerin yaşam nedenlerinin sınıflara göre farklılaşmasına yönelik alan yazınında herhangi bir çalışmaya ulaşılamamıştır. Ergenlerin akademik alanlarına göre yaşam nedenlerinin (geleceğe yönelik iyimserlik, akran kabulü, düşük intihar eğilimi, aile bağları ve kendini kabul) puanlarının farklılaşmaması, çeşitli psikolojik ve sosyal faktörlerin etkileşimiyle açıklanabilir. Bu bulgu, ergenlerin akademik başarılarının, duygusal iyilik halleri ve sosyal ilişkiler gibi yaşam nedenlerini tek başına belirlemediğini ortaya koymaktadır. Ergenlerin psikolojik iyilik halleri, yalnızca akademik başarılarıyla değil, aynı zamanda aile yapıları, akran ilişkileri ve kişisel deneyimlerle de şekillenmektedir. Aşağıda bu bulguyu daha iyi açıklamak için birkaç kuramsal yaklaşım ve temel faktöre yer verilmiştir.

İlk olarak, ergenlik dönemi, kimlik gelişimi, sosyal kabul ve bağımsızlık gibi önemli psiko-sosyal görevlerin öne çıktığı bir dönemdir (Erikson, 1968). Bu süreç, akademik başarıdan bağımsız olarak ergenin duygusal iyilik hali ve kendini kabul etme gibi faktörlere de etki edebilir. Akran kabulü ve aile bağları, akademik başarıdan bağımsız olarak ergenin güven duygusunu güçlendirebilir. Bu da ergenlerin yaşam nedenlerinin büyük ölçüde benzer kalmasına neden olabilir. Bir ergen akademik performansına göre yaşam nedenlerinde farklılıklar gösterse de sosyal destek ve kimlik gelişimi gibi faktörlerin etkisiyle bu nedenlerin belirgin şekilde farklılaşmaması mümkündür. Ayrıca, akademik başarı ve psikolojik sağlık arasında doğrudan bir ilişki kurmak zor olabilir.

Akademik başarı, bireyin sosyal çevresiyle etkileşimi ve kişisel motivasyonlarıyla bağlantılıdır; ancak, bir ergenin psikolojik sağlığı, sadece akademik başarıya değil, aile desteği ve sosyal ilişkiler gibi diğer etkenlere de bağlıdır (Baumeister ve Leary, 1995). Bu bağlamda, ergenlerin intihar eğilimleri, yaşam iyimserlikleri ve kendini kabul etme seviyeleri, akademik başarılarından bağımsız olarak farklı düzeylerde olabilir.

Aile bağları, ergenlerin psikolojik sağlığı üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Aile içindeki destek, ergenin geleceğe yönelik iyimserliğini ve duygusal dayanıklılığını güçlendirebilir (Rothbaum ve Weisz, 1994). Ergenler, ailelerinden aldıkları destekle daha sağlıklı bir kimlik geliştirebilir ve bu durum akademik başarılarından bağımsız olarak kendilerini kabul etmelerine yardımcı olabilir. Aynı şekilde, sosyal bağlar ve akran kabulü, ergenlik dönemindeki psikolojik sağlığı belirleyici faktörlerden biridir. Sosyal kabul, akademik başarıdan bağımsız olarak, ergenin duygusal iyilik halini etkileyebilir (Arslan, 2018; Romani ve diğerleri, 2021). Bu nedenle, ergenlerin sosyal çevrelerinde kabul gördüklerinde, akademik başarılarına bakılmaksızın yaşam nedenlerinde belirgin farklılıklar olmayabilir. Son olarak, ergenlerin geleceğe yönelik iyimserlikleri, psikolojik dayanıklılıklarıyla güçlü bir şekilde ilişkilidir. Psikolojik dayanıklılık, zorluklarla baş etme becerilerini etkiler ve bu, akademik başarıdan bağımsız olarak gelişir (Bonanno, 2008). Aile desteği ve sosyal kabul gibi faktörler, ergenlerin geleceğe dair iyimser bakış açılarını şekillendirir ve bu durum, yaşam nedenlerinin akademik alanlara göre farklılaşmamasını açıklayabilir. Bu bulgu, yaşam nedenlerinin şekillenmesinde akademik başarıdan daha fazla, sosyal ve psikolojik faktörlerin etkili olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminin ikinci sonucuna göre, ergenlerin okudukları alanlarına göre yaşam yönelimleri (iyimserlik) farklılaşmamaktadır. Ergenlerin okudukları alanlarına göre iyimserlik puanlarının farklılaşmaması kuramsal açıdan açıklanabilir. İyimserlik, bireylerin geleceğe dair beklentilerini ve hayatlarındaki zorluklarla baş etme şekillerini yansıtan bir kişilik özelliği olarak tanımlanır. Bununla birlikte, iyimserlik düzeyleri, ergenlerin eğitim aldıkları alanlardan bağımsız olarak, kişisel özellikleri, aile dinamikleri ve çevresel faktörler gibi bireysel etmenlerden etkilenebilir. İyimserliğin büyük ölçüde bireysel psikolojik faktörlerden ve sosyal destekten kaynaklandığını belirtmiştir (Pretzer ve Walsh, 2001; Scheier ve diğerleri, 2001). Ayrıca, eğitimin iyimserlik üzerinde sınırlı bir etkisi olabileceği üzerine yapılan araştırmalar da vardır (Seligman, 2006). Çünkü okul türü veya ders programı, öğrencilerin genel psikolojik iyilik halleri üzerinde belirgin bir fark yaratmayabilir. Bu bağlamda, iyimserlik yalnızca okunan alanla açıklanamayacak kadar kompleks bir özellik

olabilir ve bu durum, ergenlerin iyimserlik seviyelerinin akademik alanlarına göre farklılaşmamasının bir nedeni olabilir.

Araştırmanın dördüncü probleminin ilk sonucuna göre ergenlerin sınıf düzeyine göre yaşam nedenleri farklılaşmamaktadır. Ergenlerin sınıf düzeylerine göre yaşam nedenlerinin (iyimserlik, akran kabulü, düşük intihar eğilimi, aile bağları ve kendini kabul) puanlarının farklılaşmaması, psikolojik ve sosyal faktörlerin bir etkileşimi olarak açıklanabilir. Bu durum, ergenlerin yaşadıkları dönemin (sınıf düzeyi) yaşam nedenlerini ve psikolojik durumlarını belirlemede önemli bir fark yaratmadığını gösterebilir. Ergenlik dönemi, kimlik gelişimi, sosyal ilişkiler ve duygusal iyilik hali gibi önemli süreçleri kapsadığından, bu faktörlerin sınıf düzeyinden bağımsız olarak benzer etkiler yaratması olasıdır.

Kimlik gelişimi, ergenlerin yaşamını şekillendiren temel bir süreçtir ve Erikson'un (1968) kimlik gelişimi evresiyle paralellik gösterir. Bu dönemde, sınıf düzeyine bağlı olarak ergenlerin psikolojik durumlarında belirgin bir değişim olmayabilir. Akran ilişkileri ve aile bağları gibi sosyal faktörler, ergenin iyimserliği ve kendini kabul etme düzeyini belirleyen önemli unsurlardır (Baumeister ve Leary, 1995). Bu bağlamda, sınıf düzeyi arttıkça sosyal ve aile desteği benzer kalabilir, bu da yaşam nedenlerinin farklılaşmamasına yol açar. Ayrıca, ergenlerin geleceğe yönelik iyimserliği, psikolojik dayanıklılık ve sosyal destek ile şekillenir (Bonanno, 2004). Bu durum, sınıf düzeyinden bağımsız olarak, çevresel faktörlerin ve sosyal ilişkilerin ergenin psikolojik sağlığını daha belirleyici bir şekilde etkilediğini gösterir.

Araştırmanın dördüncü probleminin ikinci sonucuna göre, ergenlerin sınıf düzeylerine göre yaşam yönelimleri (iyimserlik) farklılaşmamaktadır. Bu bulgu birçok araştırma bulgusuyla desteklenmektedir (Karademir ve Açak, 2020; Türkekul ve Sarıkabak, 2019). Ergenlerin okudukları sınıflara göre iyimserlik puanlarının farklılaşmaması, iyimserliğin bireysel ve çevresel faktörlerin etkileşimiyle şekillenen bir özellik olduğunu gösteriyor olabilir. İyimserlik, bireylerin yaşamlarındaki zorluklarla başa çıkma yetenekleri ve geleceğe dair beklentileriyle ilişkili bir psikolojik özelliktir (Pretzer ve Walsh, 2001). Ancak iyimserlik düzeyleri, sadece okudukları sınıf veya eğitim düzeyine bağlı olarak değil, daha çok kişisel psikolojik özellikler, aile yapıları, sosyal destek gibi faktörlerle şekillenir. Bu nedenle, ergenlerin okudukları sınıflar arasında anlamlı bir fark gözlenmemesi, iyimserliğin bu tür bireysel faktörlerin etkisiyle daha fazla belirlendiğini ortaya koyabilir.

Eğitim seviyesi ve sınıf farklılıkları, öğrencilerin psikolojik durumları üzerinde önemli bir etkiye sahip olabilir, ancak bu etki her zaman iyimserlik gibi kişilik özelliklerini değiştirmeyebilir. Seligman (2006), iyimserliğin bireysel bir özellik olduğunu ve çevresel faktörlerin de bu özellik üzerinde etkili olduğunu

belirtmiştir. Bununla birlikte, okuldaki sınıf yapıları veya akademik alanlar, ergenlerin psikolojik iyilik halleri üzerinde belirgin bir fark yaratmayabilir. Bu nedenle, ergenlerin okudukları sınıflar arasında iyimserlik puanlarının farklılaşmaması, okulun sosyal ve psikolojik dinamiklerinin kişisel özelliklerle etkileşim içinde olduğunu gösterebilir.

Kaynakça

1. Arslan, G. (2018). Psychological maltreatment, social acceptance, social connectedness, and subjective well-being in adolescents. *Journal of Happiness Studies*, 19, 983-1001. <https://doi.org/10.1007/s10902-017-9856-z>.
2. Aydın, G., & Tezer, E. (1991). İyimsizlik, sağlık sorunları ve akademik başarı ilişkisi. *Psikoloji Dergisi*, 7(26), 2-9.
3. Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire for interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117(3), 497-529.
4. Bayram, A., Güneş, R., & Helimoğlu, S. (2019). Başarı yöneliminin yaşam yönelimine etkisinde suskunluk sarmalının aracı rolü: Yükseköğretim kurumları sınavına hazırlanan öğrenciler örneği. *Uluslararası Batı Karadeniz Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 3(2), 191-203. <https://doi.org/10.46452/baksoder.614576>.
5. Bodur, G., Işık, B., Kaya, H., & Şenyuva, E. (2012). Hemşirelik yüksekokulu ve eğitim fakültesi öğrencilerinin yaşam yönelimi ve ilişkili faktörler. *International Journal of Human Sciences*, 9(2), 1535-46.
6. Bonanno, G. A. (2008). Loss, trauma, and human resilience: Have we underestimated the human capacity to thrive after extremely aversive events? *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 5(1), 101-113. <https://doi.org/10.1037/1942-9681.S.1.101>
7. Bryan, C. J., Ray-Sannerud, B., Morrow, C. E., & Etienne, N. (2013). Guilt is more strongly associated with suicidal ideation among military personnel with direct combat exposure. *Journal of Affective Disorders*, 148(1), 37-41. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2012.11.044>.
8. Bulut, B., & Bacanlı, F. (2022). Mesleki olgunluğun yordayıcıları olarak aile etkisi, yaşam yönelimi ve kariyer kararı verme durumu. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 239-256. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1031097>.
9. Chang, E. C., Yu, E. A., & Hirsch, J. K. (2013). On the confluence of optimism and hope on depressive symptoms in primary care patients: Does doubling up on bonum futurum proffer any added benefits? *Journal of Positive Psychology*, 8(5), 404-411. <https://doi.org/10.1080/17439760.2013.818163>.
10. Çelikkaleli, Ö., & Karataş, Z. (2020). Beliren yetişkinlerde yalnızlık ile yaşam yönelimi arasındaki doğrudan ve dolaylı ilişkiler: Sürekli kaygının aracılık rolü. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 10(2), 62-82.

11. Durmuş, Y. (2020). *Ergenlerde intihar eğiliminin yordanması: Yaşam nedenleri, psikolojik iyi oluş ve aleksitiminin rolü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
12. Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. Norton & Company.
13. Frankl, V. E. (1984). *Man's Search for Meaning*. Simon and Schuster.
14. Frostad, P., & Berntsen, H. (2016). Gender differences in adolescent self-esteem: A study of Norwegian adolescents. *Journal of Adolescence, 49*, 43-52. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.005>.
15. Gençoğlu, C., Alkan, E., & Koçyiğit, M. (2014). Bir mit olarak iyimserlik; kızlar mı yoksa erkekler mi daha iyimser? *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13*(50), 129-138. <https://doi.org/10.17755/esosder.91216>.
16. Gutierrez, P. M., Osman, A., Barrios, F. X., Kopper, B. A., Baker, M. T., & Haraburda, C. M. (2002). Development of the reasons for living inventory for young adults. *Journal of Clinical Psychology, 58*(4), 339-357. <https://doi.org/10.1002/jclp.1147>
17. Heisel, M. J., & Flett, G. L. (2004). Purpose in life, satisfaction with life, and suicide ideation in a clinical sample. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment, 26*(2), 127-135. <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000013660.22413.e0>.
18. Hirsch, J. K., Conner, K. R., & Duberstein, P. R. (2007). Optimism and suicide ideation among young adult college students. *Archives of suicide research, 11*(2), 177-185. <https://doi.org/10.1080/13811110701249988>
19. Hirsch, J. K., Wolford, K., LaLonde, S. M., Brunk, L., & Morris, A. P. (2007). Dispositional optimism as a moderator of the relationship between negative life events and suicide ideation and attempts. *Cognitive Therapy and Research, 31*(4), 533-546. <https://doi.org/10.1007/s10608-007-9151-0>.
20. Karademir, T., & Açak, M. (2020). Antrenörlük ve öğretmenlik bölümü öğrencilerinin akademik iyimserlik ve psikolojik iyi oluş düzeylerinin incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17*(1), 531-542. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.566586>.
21. Karasar, N. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Evi.
22. Laursen, B., & Collins, W. A. (2009). Relationships as developmental contexts: A person-centered approach. *Journal of Research on Adolescence, 19*(3), 431-456. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00602.x>
23. Morrison, E. W. (2014). Employee Voice and Silence. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior, 1*, 173-197. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-031413-091328>

24. Nedim-Bal, P., & Gülcan, A. (2014). Genç yetişkinlerde iyimserliğin mutluluk ve yaşam doyumu üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Asian Journal of Instruction (E-AJI)*, 2(1(ÖZEL)), 41-52.
25. Nock, M. K., Borges, G., Bromet, E. J., & Kessler, R. C. (2008). Suicide and suicidal behavior. *Epidemiologic Reviews*, 30(1), 133-154. <https://doi.org/10.1093/epirev/mxn002>.
26. Nolen-Hoeksema, S. (2012). Emotion regulation and psychopathology: The role of gender. *Annual Review of Clinical Psychology*, 8, 161-187. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-032511-143109>.
27. Orejudo, S., Puyuelo, M., Fernández-Turrado, T., & Ramos, T. (2012). Optimism in adolescence: A cross-sectional study of the influence of family and peer group variables on junior high school students. *Personality and Individual Differences*, 52(7), 812-817. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.01.012>.
28. Osman, A., Downs, W. R., Kopper, B. A., Barrios, F. X., Baker, M. T., Osman, J. R., Besett, T. M. and Linehan, M. M. (1998). The Reasons for Living Inventory for adolescents (RFL-A): Development and psychometric properties. *Journal of Clinical Psychology*, 54(8), 1063-1078. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1097-4679\(199812\)54:8<1063::AID-JCLP6>3.0.CO;2-Z](https://doi.org/10.1002/(SICI)1097-4679(199812)54:8<1063::AID-JCLP6>3.0.CO;2-Z)
29. Osman, A., Jones, K., & Osman, J. R. (1991). The Reasons for Living Inventory: Psychometric Properties. *Psychological Reports*, 69(1), 271-278. <https://doi.org/10.2466/pr0.1991.69.1.271>.
30. Öztürk, E. E. (2017). Üniversite öğrencilerinde iyimserlik, dindarlık ve dini yönelim ilişkisi. *İslâmî İlimler Dergisi*, 12(3).
31. Pak, M., Akgül Gök, F., & Özmete, E. (2023). Sosyal hizmet öğrencilerinin iyimserlik eğilimleri ve yaşam doyumu ilişkisi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 34(2), 489-512. <https://doi.org/10.33417/tsh.1152491>.
32. Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Oxford University Press.
33. Pretzer, J. L., & Walsh, C. A. (2001). Optimism, pessimism, and psychotherapy: Implications for clinical practice. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 321-346). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10385-015>.
34. Romani, A., Mazzoli, F., Ristori, J., Cocchetti, C., Cassioli, E., Castellini, G., ... & Fisher, A. D. (2021). Psychological wellbeing and perceived social acceptance in gender diverse individuals. *The journal of sexual medicine*, 18(11), 1933-1944. <https://doi.org/10.1016/j.jsxm.2021.08.012>.

35. Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
36. Rothbaum, F., & Weisz, J. R. (1994). Parental caregiving and child externalizing behavior in nonclinical samples: A meta-analysis. *Psychological Bulletin*, *116*(1), 55–74. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.116.1.55>
37. Rueger, S. Y., Malecki, C. K., & Demaray, M. K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*, 47-61. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>
38. Scheier, M. F. ve Carver, C. S. (1987). Dispositional optimism and physical well-being: the influence of generalized outcome expectancies on health. *Journal of Personality*, *55* (2), 169-210. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1987.tb00434.x>.
39. Scheier, M. F., & Carver, C. S. (1985). Optimism, coping, and health: Assessment and implications of generalized outcome expectancies. *Health Psychology*, *4*(3), 219–247. <https://doi.org/10.1037/0278-6133.4.3.219>.
40. Scheier, M. F., Carver, C. S., & Bridges, M. W. (2001). Optimism, pessimism, and psychological well-being. In E. C. Chang (Ed.), *Optimism & pessimism: Implications for theory, research, and practice* (pp. 189–216). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10385-009>.
41. Schwarzer, R., & Luszczynska, A. (2015). Optimism, social support, and self-efficacy in health behavior change. *Applied Psychology: Health and Well-Being*, *7*(1), 72–89. <https://doi.org/10.1111/aphw.12007>.
42. Segal, D. L., & Needham, T. N. (2007). An Exploration of Gender Differences on the Reasons for Living Inventory among Older Adults. *Death Studies*, *31*(6), 573–581. <https://doi.org/10.1080/07481180701357033>.
43. Segerstrom, S. C., & Sephton, S. E. (2010). Optimistic expectancies and cell-mediated immunity: The role of positive affect. *Psychological Science*, *21*(3), 448–455. <https://doi.org/10.1177/0956797610362061>.
44. Segerstrom, S.C., Carver, C.S., Scheier, M.F. (2017). Optimism. In: Robinson, M., Eid, M. (eds) *The Happy Mind: Cognitive Contributions to Well-Being*. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-58763-9_11.
45. Seligman, M. E. (2006). *Learned optimism: How to change your mind and your life*. Vintage.

46. Singh, S., & Mishra, S. (2014). Optimism–pessimism among adolescents–a gender based study. *International Journal of Science and Research*, 3(6), 1530-1532.
47. Steger, M. F., Frazier, P., Oishi, S., & Kaler, M. (2006). The meaning in life questionnaire: Assessing the presence of and search for meaning in life. *Journal of Counseling Psychology*, 53(1), 80–93. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.1.80>.
48. Tuzgöl Dost, M. (2007). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet ve sınıf düzeyine göre yaşam doyumu. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 132-143.
49. Türkekul, K., & Sarıkabak, M. (2019). Beden eğitimi ve spor öğretmeni adaylarının duygusal zeka düzeyleri ve akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 52-69. <https://dergipark.org.tr/en/pub/intjces/issue/49055/625924>.
50. Wentzel, K. R. (1998). Social relationships and motivation in middle school: The role of parents, teachers, and peers. *Journal of Educational Psychology*, 90(2), 202-209. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.90.2.202>

13. Bölüm

KAVRAM YANILGILARINA AÇIKLAYICI VE ÇÜRÜTÜCÜ METİNLER İLE MÜDAHALE EDİLEBİLİR Mİ? : GRİP AŞISI

Hatice MERTOĞLU¹

Fatma ŞAHİN²

Zübeyde Burçin USTA³

¹ Doç. Dr., ORCID:0000-0002-3172-7443, Marmara Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

² Prof. Dr., ORCID: 0000-0002-6291-0013, Marmara Üniversitesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi

³ Öğretmen, ORCID: 0000-0002-8981-462X

GİRİŞ

Kavram yanlışları gerek formal gerekse informal bir biçimde yaşantımızda her alanda yer almaktadır. Özellikle 2020 yılında ortaya çıkan Covid-19 pandemisi ve aşularla ile birlikte pek çok tartışma, doğru-yanlış bilgiler de gündeme gelmiştir. Bu araştırmada öğretmen adaylarının grip ve grip aşısı hakkındaki kavram yanlışlarının düzeltilmesinde açıklayıcı ve çürütücü metinlerin etkisini incelemek amaçlanmıştır.

Ulusal Araştırma Konseyi (NRC), kavram yanlışlarını “bilimsel olarak doğru olduğu bilinenden farklı olan anlayışlar veya açıklamalar” şeklinde tanımlamaktadır (National Research Council, 2012). Kavram yanlışlığı, literatürde daha çok “yanlış açıklama” olarak değil “ısrarcı ve bilimsel olarak yanlış bilgiler” olarak yer almaktadır (Leonard, Kalinowski, & Andrews, 2014). Kavram yanlışları, bilime dair kavramlara, olgulara ve olaylara bilimsel olmayan açıklamalar yapıldığında ortaya çıkmaktadır. Kavram yanlışları bilimsel olarak kabul edilemez, aslında “tutarlı olmayan önyargılar” olarak değerlendirilir. Kavram yanlışlığı, değiştirilmesi zor olan ve çoğu gerçek bilgiye nazaran bireyin beyninde oluşturduğu gerçek bilgi şemalarından daha sağlamdır. Öyle ki, kavram yanlışları, bireylerin zihninde bilimsel dayanaklara oturtularak değiştirilse bile birkaç hafta sonra yeniden ortaya çıkabilir. Çoğu zaman, kavram yanlışları bireylerde öyle güçlü yer edinmiştir ki, kanıtlanmış teorilerin bile ret edilmesine neden olabilir. Özellikle öğrencilerin zorlandıkları kısım, önceden öğrendikleri bilgiyi, bilimsel bilgiyle değiştirme kısmıdır. Örnek vermek gerekirse, öğrencilerin yeni öğrendikleri bilgi “bitkiler besinlerini kendi yapar” olsun. Daha önceden öğrendikleri “bitkiler besinlerini topraktan alır” bilgisiyle yeni bilgi birleştiğinde kavram yanlışlığı ortaya çıkar. Öğrencilerin zihinlerinde oluşan bu çelişki, yeni bilgi doğru ve objektif bir şekilde kanıtlanmazsa, silinir ve eski bilgi varlığını korumaya devam eder.

Öğretmenin fen bilimleri bilgisi ile öğrencinin fen bilimlerini anlama ve yorumlama yetisi arasında güçlü bir bağ vardır. Çoğu öğretmenin fen bilimleri bağlamında edindiği kavram yanlışları sebebiyle literatürde bilimsel kavramlarla bağdaştırılan birçok yanlış bilginin olduğu görülmüştür. Buna bağlı olarak, literatür ışığında ilerlemeye çalışan bir öğrenci de kavram yanlışlarını doğru bilgi olarak öğrenmektedir (Sadler, & Sonnert, 2016). Bu sebeple öğrencilerde var olan kavram yanlışları tespit edilip, değerlendirilip, çeşitli yollarla düzeltilmelidir (Küçüközer, & Kocakulah, 2007; Obigbor, & Ajaja, 2023). Kavram yanlışları düzeltme yöntemleri başlıca şu şekilde sıralanabilir:

- Anlam çözümlene tabloları: Öğrenciler tarafından konu içerisinde yer alan kavramlar arasındaki ilişkinin ve kavramlar arası ayırt edici

özelliklerin öğrenilmesinde etkili olan kavram düzeltme yöntemlerinden biridir.

- Kavram ağları, tek bir kavramın var olduğu durumlarda (mevcut bilgiler kategorize edilir), kavram haritası birden fazla kavramın olduğu durumlarda (kavramlar birbirleriyle bağlantılıdır, alt-üst ilişkisi vardır) kullanılır.

- Kavram karikatürleri: Kavrama ait dikkat çekici ve eğlendirici çizimlerin ve karakterlerin vermek istediği mesajın konuşma balonlarının içinde resmedildiği karikatürlerdir.

- Kavramsal değişim metinleri: Öğrencilerin var olan kavram yanlışlarının ortaya çıkmasını sağlayan ve kavram yanlışlarını düzeltmek için doğru ve bilimsel bilgileri kanıtlarla sunan metinlerdir. Açıklayıcı, çürütücü ve transfer metinler olmak üzere 3 çeşittir (Akbaş, & Uzunöz, 2011; Uslu, & Çakmak, 2021; Özcan, 2019; Şahin, & Kılıç, 2021; Tuncel, 2012).

Açıklayıcı ve Çürütücü Metinler

Açıklayıcı metinler, genellikle üç aşamadan oluşmaktadır; bunlar, giriş, örnekler verme ve örnekleri açıklamadır. Giriş bölümünde bilimsel bilgiye dayanarak kavramlar tanımlanır, örnekler verme bölümünde, bilinen kavram yanlışısıyla ilgili çeşitli örnekler verilir, son olarak verilen örneklerden biri kavram yanlışısına bağlı bir problem ve problemin cevabına dayanan açıklama ile metin tamamlanmış olur. Açıklayıcı metinlerin çürütme metinlerinden farkı, açıklayıcı metinlerde öğrenci bilgiyi düşünmez, yorumlamaz ve sorgulamaz; aynı şekilde kabul eder (Aygün, & Tan, 2020; Şahin, Mertoğlu, & Usta; 2022b).

Çürütücü metinler, ortak bir teoriyi, inancı veya fikri ortaya koyar, onu çürütür ve daha tatmin edici olduğu gösterilen alternatif bir teori, inanç veya fikir sunar. Örnek vermek gerekirse, çürütücü metinlerde “eğer öyle olsaydı..” veya “bu inanç yanlıştır” kesin ve net ifadeler yer almaktadır (Tablo 1). Çürütücü metinlerin gerekliliği ilk olarak; Posner, Strike, Hewson, & Gertzog (1982) tarafından “yapılması gereken kavramsal değişimin, yeni bilgilerin şu anda inanılanlarla çeliştiğini kabul etmeyi gerektirdiği ve *bilişsel uyumsuzluk* durumu oluşturduğu” teorisi sayesinde ortaya çıkmıştır. Bilişsel uyumsuzluk ifadesi kavramsal yanlışları çözmeye Posner ve ark. (1982)’e göre önemlidir, çünkü uyumsuzluk ve zihinde özdeşleşemeyen kavramlar bireyi düşünmeye ve sorgulamaya iter. Posner ve ark. (1982)’e göre, çürütücü metinler, yeni bilgilerin makul, anlaşılır ve gelecekteki olayları açıklamada ve gelecekteki sorunları çözmeye en verimli araçlardan biridir. Özetlemek gerekirse, çürütücü metinler güçlü bir ikna edicidir, öğrencilerin okudukları bilgiyle

özdeşlemelerini sağlar, mevcut bilgiler ile okudukları yeni bilgiler arasında “bilişsel uyumsuzluk” yaratır; bu sayede anlaşılabilir ve faydalıdır (Hynd, 2001).

Aşağıda Şekil 1’de çürütücü metin örneğinden bir kesit (Srisawasdi, & Boonterng, 2015) yer almaktadır.

| |
|---|
| <p><u>Kavram yanılığı:</u> Pek çok kişi güçlü bir asidin molekül içi bağları çok güçlü olduğundan su çözeltisinde ayrışmadığına inanır.</p> |
| <p><u>Çürütme cümlesi:</u> Ancak, bu doğru değil. <u>Bilimsel açıklama:</u> Bir asit suda çözüldüğünde, bir proton (hidrojen iyonu), bir hidroksonyum iyonu ve hangi asitten başladığınıza bağlı olarak bir negatif üretmek üzere bir su molekülüne aktarılır.</p> |

Şekil 1. Çürütücü metin örneğinden kesit

Literatür incelendiğinde, öğrencilerde var olan kavram yanılıklarının düzeltilmesi için farklı konularda çürütücü ve açıklayıcı metinlerin kullanıldığı pek çok çalışma (Ayvacı, & Şenel Çoruhlu, 2009; Damlı, 2011; Kayabaş, 2018; Korumaz, 2018; Aygün, & Tan, 2020; Şahin, Mertoğlu, & Usta, 2022a; Şahin, Mertoğlu, & Usta, 2022b; Güveli, & Çiçek, 2023) yer almaktadır. Ancak alanyazında öğrencilerin grip aşısı hakkındaki kavram yanılıklarının tespit edildiği ve bu yanılıkların giderilmesi için açıklayıcı ve çürütücü metinlerin kullanıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu sebeple, araştırmanın problem cümlesini, “öğretmen adaylarının grip ve grip aşısı hakkındaki kavram yanılıklarının düzeltilmesinde açıklayıcı ve çürütücü metinlerin etkisi nedir?” sorusu oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın deseni

Bu araştırmanın modeli nicel araştırma yöntemlerinden olan tek gruplu yarı deneysel ön test / son test olarak belirlenmiştir. Kontrol veya karşılaştırma grubunun olmamasıyla ilgili sorunları en aza indirmenin bir yolu, aynı bağımlı değişkeni bir grup katılımcı da uygulamadan önce (ön test) ve sonra (son test) ölçmektir (Sagepub, 2019). Araştırmada öğrencilerin kavram yanılıklarının giderilmesinde kavram yanılıkları düzeltme metinlerinin etkililiği incelenmiştir. Bu sebeple, araştırmanın modeli tek gruplu yarı deneysel ön test / son test olarak uygun görülmüştür.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2020-2021 yılı eğitim öğretim yılında İstanbul ilinde bir devlet üniversitesinde üçüncü sınıfta öğrenim görmekte olan 51 öğretmen adayı oluşturmaktadır.

Veri toplama araçları

Araştırmada öğretmen adaylarının grip aşısı konusundaki kavram yanlışlıklarını tespit etmek için grip aşısı bilgi testi ve alternatif ölçme-değerlendirme araçları (Vaughn ve Johnson, 2018) kullanılmıştır.

a. Grip Aşısı Bilgi Testi

Grip Aşısı Bilgi Testi; Vaughn ve Johnson (2018) tarafından yapılan bir araştırmada yer alan çoktan seçmeli 12 sorudan oluşan testten esinlenilerek, araştırmacılar tarafından uyarlanarak geliştirilmiştir. Testin geçerlik ve güvenilirliği için iki uzmandan görüş alınmıştır. Testte yer alan bir soru aşağıdaki örnekte verilmiştir:

Örnek Soru: İnfluenza aşısının (burundan uygulanan) yaygın yan etkileri şunları içerir:

- A. Burun tıkanıklığı, burun akıntısı, boğaz ağrısı ve baş ağrısı
- B. Yüksek dereceli ateş ve titreme
- C. Boğaz ağrısı ve ateş
- D. Enjeksiyon bölgesinde kızarıklık, ağrı veya şişlik

b. Grip Aşısı Alternatif Ölçme-Değerlendirme Araçları

Bu araştırmada grip ve grip aşısı ile ilgili Doğru / yanlış ve Evet / hayır ifadelerinden oluşan iki farklı alternatif ölçme değerlendirme aracı kullanılmıştır:

4. Grip aşısı size grip verir. (D / Y)

10. Grip antibiyotiklerle tedavi edilebilir. (D / Y)

Aşağıda evet / hayır ifadelerinden örnekler bulunmaktadır:

3. Grip aşısının öneminin farkındayım. (E) (H)

4. Grip aşısı yapılma tarihlerini takip ediyorum. (E) (H)

Açıklayıcı ve Çürütücü Metinlerin Hazırlanması

Öğretmen adaylarına sunulan açıklayıcı ve çürütücü metinler Vaughn ve Johnson (2018) tarafından yapılan bir çalışmada yer alan açıklayıcı ve çürütücü metinlerden uyarlanarak hazırlanmıştır. Araştırmada yer alan metinler önce uzman bir araştırmacı tarafından Türkçe'ye çevrilmiş, ardından metinler fen

bilgisi eğitimi alanında iki uzman tarafından son hali verilerek öğretmen adaylarına sunulmuştur (EK1 ve EK2).

Uygulama

Bu araştırma Fen Bilgisi Öğretmenliği Programında yer alan ve araştırmacılardan biri tarafından verilen “Fen Bilgisi Öğretiminde Kavram Yanılgıları” dersi kapsamında yürütülmüştür. Bu ders programda haftada 3 saat olmak üzere seçmeli ders olarak yer alan bir derstir.

Araştırmaya başlamadan önce öğretmen adaylarına ön test olarak grip aşısı bilgi testi ve alternatif ölçme-değerlendirme araçları uygulanmıştır. Uygulamanın başında öğretmen adaylarına kavram yanılgıları, kavram yanılgılarının tespiti ve giderilmesi ile ilgili ön bilgiler verilmiştir. Ardından kavram yanılgısı düzeltme metinlerinden olan çürütücü, açıklayıcı ve transfer metinleri örnekler üzerinden tartışılmıştır. Daha sonra öğretmen adaylarına grip aşısı ile ilgili hazırlanan açıklayıcı ve çürütücü metinler verilmiştir. Öğretmen adaylarından bu metinleri okumaları istenmiş ve sınıfta tartışılmıştır. Araştırma sonrasında ise grip aşısı bilgi testi ve alternatif ölçme-değerlendirme araçları son test olarak tekrar uygulanmıştır.

Verilerin Çözümlemesi

Verilerin çözümlemesinde betimsel analiz tekniğinden faydalanılmıştır. Betimsel analiz, veri setinin tanımlandığını ve özetlendiği bir analiz yöntemidir. Betimsel analiz, frekans tablolarını, ortalama, mod, medyan, varyans ve standart sapma değerlerini ortaya koyar (Villegas, 2024). Bu araştırmada da bilgi testi ve alternatif ölçme-değerlendirme araçlarından elde edilen verilerin yüzde ve frekans değerleri sunulmuş, bu değerler üzerinden yorum yapılmıştır. Bu değerler bulgularda tablolar halinde sunulmuştur.

Araştırmada kullanılan çoktan seçmeli sorular için değerlendirme: doğru 1 puan, yanlış 0 puan; doğru / yanlış soruları soruların doğru veya yanlış olmasına göre, doğru 1 puan, yanlış 0 puan ve evet / hayır ifadeleri benzer şekilde ifadelerin doğru veya yanlış olmasına göre, doğru 1 puan, yanlış 0 puan şeklinde puanlanmıştır.

Öğretmen adaylarının çoktan seçmeli testten alabileceği en yüksek puan 12, en düşük puan 0; doğru / yanlış sorularından alabilecekleri en yüksek puan 11, en düşük puan 0 ve evet / hayır ifade anketinden alabileceği en yüksek puan 10, en düşük 0'dır.

BULGULAR

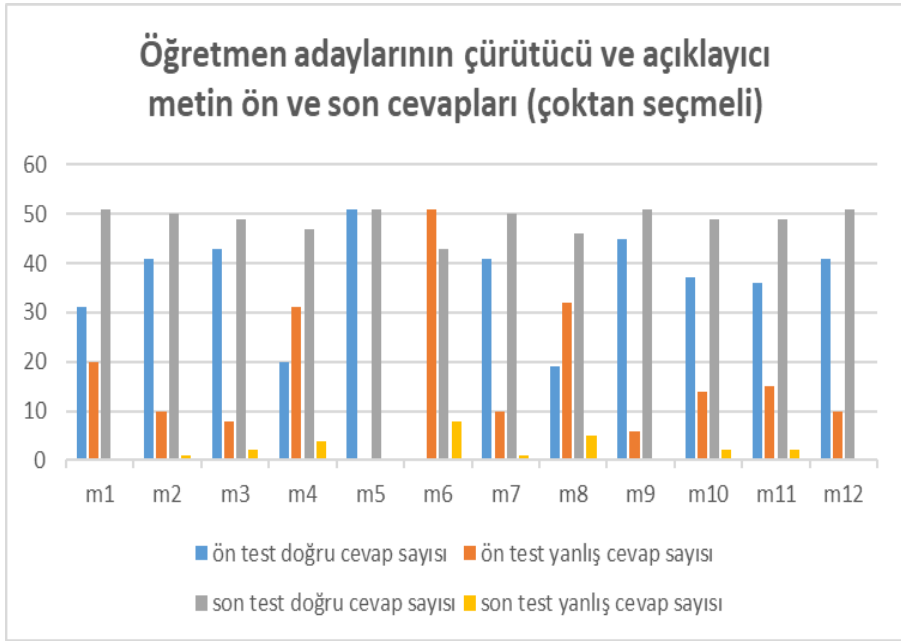
Aşağıda öğretmen adaylarının grip aşısı ile ilgili ön ve son test sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1. Grip Aşısı Bilgi Testi Ön Test ve Son Test Cevapları İle Yüzde Değerleri

| Grip Aşısı Bilgi Testi | Ön Test | | Son Test | |
|---|------------------|-------------------|------------------|-------------------|
| | Doğru sayısı (f) | Yüzde (%) | Doğru sayısı (f) | Yüzde (%) |
| Soru 1: Grip aşısı olmak için en iyi zaman hangisidir? | 31 | 60,7 | 51 | 100 |
| Soru 2: Hangileri İnflüzanın Yaygın Semptomlarını İçerir? | 41 | 80,3 | 50 | 98 |
| Soru 3: Grip sebebi (kaynağı) hangisidir? | 43 | 84,3 | 49 | 96 |
| Soru 4: Grip Aşısı Nasıl Uygulanır? | 20 | 39,2 | 47 | 92,1 |
| Soru 5: Grip Hangisinden Bulaşır? | 51 | 100 | 51 | 100 |
| Soru 6: Gribin en yoğun görüldüğü ay hangisidir? | 0 | 0 | 43 | 84,2 |
| Soru 7: Gripten Kaynaklanan Komplikasyonlar hangisidir? | 41 | 80,3 | 50 | 98 |
| Soru 8: Grip Aşısının Etkili Olması Yaklaşık ne kadar sürer? | 19 | 37,2 | 46 | 90,1 |
| Soru 9: Grip Aşıları ne zaman Önerilir | 45 | 88,2 | 51 | 100 |
| Soru 10: İnflüenza Aşısının (Burundan Uygulanan) Yaygın Yan Etkileri hangileridir? | 37 | 72,5 | 49 | 96 |
| Soru 11: İnflüenza Aşısının (Enjeksiyonla Uygulanan) Yaygın Yan Etkileri hangileridir? | 36 | 70,5 | 49 | 96 |
| Soru 12: Grip Aşısı Kimlere Önerilir? | 41 | 80,3 | 51 | 100 |
| Toplam | 405 | 66,1 (ort) | 587 | 95,8 (ort) |

Tablo 1 incelendiğinde, ön testte öğretmen adaylarının tümünün 6.soruya yanlış cevap verdiği görülmüştür. 6. soru, “Gribin en yoğun görüldüğü ay hangisidir?” sorusudur. Öğrencilerin tümünün bu soruya yanlış cevabı verdiği görülmektedir. Özellikle 1., 4., 6., 8., 10., ve 11. sorularda öğrencilerin son testteki doğru sayıları ön teste göre oldukça artmıştır. Tabloda öğrencilerin ön testte % 66.1 olan doğru cevap ortalamalarının son testte %95,8 ortalamasına yükseldiği görülmektedir. Bu bulgu, çürütücü ve açıklayıcı metinlerin grip ve grip aşısına yönelik kavram yanlışlarını düzeltmede ve doğru bilgileri öğretmede yararlı olduğunu göstermektedir.

Aşağıda Tablo 2 'de yer alan değerler grafik olarak sunulmuştur.



Grafik 1. Grip Aşısı Bilgi Testi Ön Test ve Son Test Cevapları Grafiği

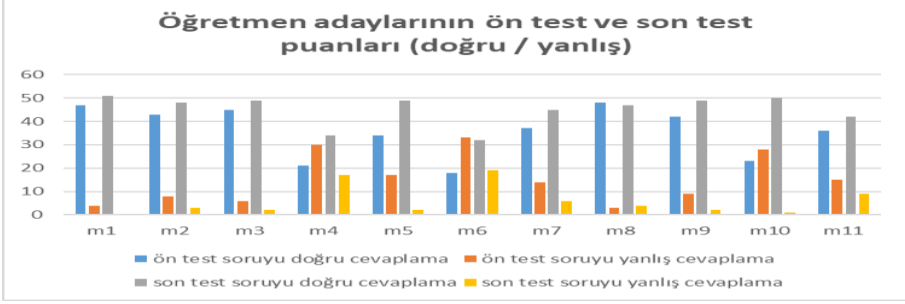
Grafik 1 incelendiğinde araştırmaya katılan öğrencilerin açıklayıcı ve çürütücü metinlerin uygulanmasından sonra grip aşısı bilgi testi ile ilgili cevaplarının son test lehine bir artış gösterdiği görülmektedir.

Tablo 3. Grip Aşısı İle İlgili Doğru / Yanlış İfadelerine Göre Ön Test ve Son Test Cevapları İle Yüzde Değerleri

| | Ön Test | | Son Test | |
|--|------------------|-------------------|------------------|-------------------|
| | Doğru sayısı (f) | Yüzde (%) | Doğru Sayısı (f) | Yüzde (%) |
| Soru 1: Grip aşısı sadece 65 yaş ve üzeri kişilere yapılmalıdır. | 47 | 92,1 | 51 | 100 |
| Soru 2: Grip semptomlar ortaya çıkmadan bulaşabilir. | 43 | 84,3 | 48 | 94,1 |
| Soru 3: Grip virüsü stabildir ve her yıl aynıdır. | 45 | 88,2 | 49 | 96 |
| Soru 4: Grip aşısı size grip verir. | 21 | 41,1 | 34 | 66,6 |
| Soru 5: Grip aşısı olmak gribe karşı en iyi korumadır. | 34 | 66,6 | 49 | 96 |
| Soru 6: İnfluenza aşısı aktif bir virüs içerir. | 18 | 35,2 | 32 | 62,7 |
| Soru 7: İnsanlar Aralık ayında veya daha sonra grip aşısı olabilirler. | 37 | 72,5 | 45 | 88,2 |
| Soru 8: Grip olan kişilerde gripten yaşamı tehdit eden komplikasyonlar gelişebilir. | 48 | 94,1 | 47 | 92,1 |
| Soru 9: Grip aşısı çok etkili değil. | 42 | 82,3 | 49 | 96 |
| Soru 10: Grip antibiyotiklerle tedavi edilebilir. | 23 | 45 | 50 | 98 |
| Soru 11: Birine iki kez aşı yaptırmak korumayı artırır. | 36 | 70,5 | 42 | 82,3 |
| Toplam | 394 | 70,1 (ort) | 496 | 88,3 (ort) |

Tablo 3 incelendiğinde öğrencilerin doğru / yanlış ifadelerine verdikleri cevapların ön teste (%70,1) göre son testte (%88,3) artış gösterdiği tespit edilmiştir. Tablo incelendiğinde öğrencilerin son testte 4. ve 6.soruya doğru cevapları yeterli düzeyde artmamıştır. Bu soruların ortak teması ‘aşının vücuda grip vermesi’dir.

Tablo 3'de yer alan değerler grafikleştirilerek (Grafik 2) aşağıda sunulmuştur.



Grafik 2. Grip Aşısı İle İlgili Doğru / Yanlış İfadelerine Göre Ön Test ve Son Test Cevaplar Grafiği

Grafik 2 incelendiğinde öğrencilerin çürütücü ve açıklayıcı metinlerin uygulanmasından sonra grip aşısı ile ilgili doğru / yanlış ifadelere verilen cevapların son test lehine bir artış gösterdiği görülmektedir.

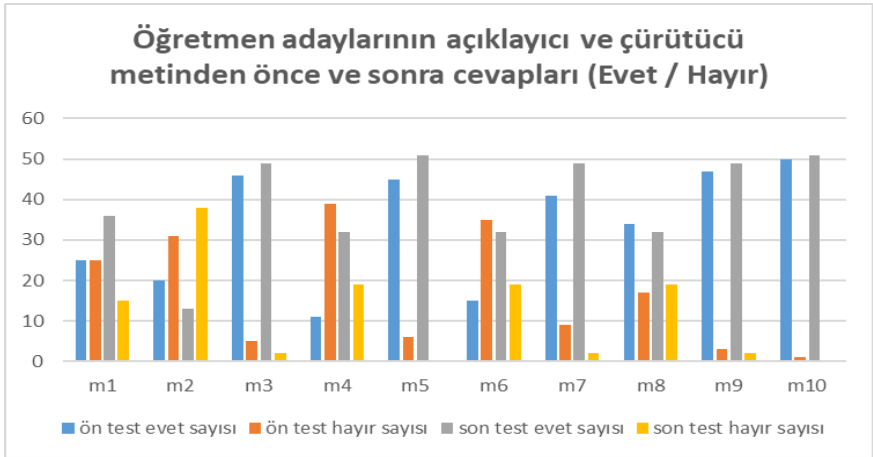
Tablo 4. Grip Aşısı ile ilgili Evet / Hayır ifadelerine göre ön test ve son test cevapları ile yüzde değerleri

| | Ön Test | | Son Test | |
|--|-----------------|-----------|-----------------|-----------|
| | Evet sayısı (f) | Yüzde (%) | Evet sayısı (f) | Yüzde (%) |
| Soru 1: Grip aşımı olduğum için yaklaşan mevsimsel gribe karşı kendimi iyi hissediyorum | 25 | 49 | 36 | 70,5 |
| Soru 2: Aşının alerji yapacağından korkuyorum | 20 | 39,2 | 13 | 25,4 |
| Soru 3: Grip aşısının öneminin farkındayım | 46 | 90,1 | 49 | 96 |
| Soru 4: Grip aşısı yapılma tarihlerini takip ediyorum | 11 | 21,5 | 32 | 62,7 |
| Soru 5: Gribin nasıl yayıldığını ve vücutta nelere sebep olduğunu biliyorum | 45 | 88,2 | 51 | 100 |
| Soru 6: Aşının içinde yer alan etken maddeler hakkında yeterli bilgiye sahibim | 15 | 29,4 | 32 | 62,7 |

| | | | | |
|---|------------|-------------------|------------|-------------------|
| Soru 7: Grip aşısı için her bilinçli birey gibi insanları bilinçlendirme ve bilgilendirmek görevim | 41 | 80,3 | 49 | 96 |
| Soru 8: İnsanların aşı konusundaki ön yargıları beni endişelendirir | 34 | 66,6 | 32 | 62,7 |
| Soru 9: Aşının insan sağlığı için faydalı ve gerekli olduğunu biliyorum | 47 | 92,1 | 49 | 96 |
| Soru 10: Aşının yanında gribe yakalanmamak için alınması gereken tedbirleri biliyorum | 50 | 98 | 51 | 100 |
| Toplam | 334 | 65,4 (ort) | 394 | 77,2 (ort) |

Tablo 3 incelendiğinde, çürütücü metinlerinden sonra öğrencilerin grip ve grip aşıları hakkında bilgi ve tutumlarının (kaygı ve korku) arttığı görülmüştür. Soru 2'nin cevaplarına göre, öğrencilerin grip aşısı ile ilgili kaygılarının devam ettiği görülmektedir.

Tablo 4'de yer alan değerler grafikleştirilerek (Grafik 3) aşağıda sunulmuştur.



Grafik 3. Grip Aşısı İle İlgili Evet / Hayır İfadelerine Göre Ön Test ve Son Test Cevapları Grafiği

Grafik 3'e göre, öğrencilere düzeltme metinlerin uygulanmasından sonra son testte doğru cevaplarında bir artış görülmektedir. Bu bulgu, araştırma sonuçlarının son test lehine olduğunun göstergesidir.

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu çalışmada öğretmen adaylarının grip ve grip aşısı hakkındaki kavram yanlışlarının düzeltilmesinde açıklayıcı ve çürütücü metinlerin etkisi incelenmiştir.

Araştırmanın bulguları incelendiğinde, açıklayıcı ve çürütücü metin sunulan öğretmen adaylarının “Grip Aşısı ile ilgili Bilgi Testi” son testteki doğru cevaplarının ön test doğru cevaplarına göre arttığı tespit edilmiştir. Testten elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının ‘grip aşısı olmak için en iyi zamanı’, ‘grip aşısının nasıl uygulandığı’, ‘gribin en yoğun görüldüğü ayı’, ‘grip aşısının etkililiğini’ ve ‘burundan ve enjeksiyonla uygulanan aşının yan etkilerini’ bilmedikleri görülmektedir. Uygulanan düzeltme metinlerinden sonra öğretmen adaylarının bu sorulara verdikleri doğru cevap sayısı artmıştır. Doğru cevap sayısının artması öğretmen adaylarının bu bilgilere yönelik bilgi eksikliklerinin giderildiğinin işareti olabilir.

Araştırmanın bir başka bulgusu incelendiğinde, açıklayıcı ve çürütücü metin sunulan öğretmen adaylarının ‘doğru / yanlış ifadeleri’ kısmındaki son testte doğru cevaplarının ön test doğru cevaplarına göre arttığı tespit edilmiştir. Testten elde edilen sonuçlara göre öğretmen adaylarının ‘grip aşısının insanlara grip vermediğini’, influenza aşısının aktif bir virüs içermediğini’ ve ‘gribin antibiyotikle tedavi edilmediğini’ bilmedikleri görülmektedir. Uygulanan düzeltme metinlerinden sonra öğretmen adaylarının bu sorulara verdikleri doğru cevap sayısı artmıştır. Nitekim, doğru cevap sayısının artması öğretmen adaylarının kavram yanlışlarının düzeltilmişinin göstergesi olabilir.

Son olarak, çürütücü ve açıklayıcı metin sunulan öğretmen adaylarının evet / hayır son testte doğru cevaplarının (%77,2) ön test doğru cevaplarına (%65,4) göre artış gösterdiği tespit edilmiştir. Testten elde edilen sonuçlara göre, öğrenciler aşının alerji yapmasından korkmakta, grip aşısı tarihlerini ve aşının içindeki etken maddeleri bilmemektedir. Düzeltme metinlerinden sonra öğrencilerin özellikle bu ifadelerle verdikleri doğru cevapların arttığı gözlemlenmektedir. Bir öğrencinin ön testte beş ifadeyi cevapsız bırakması, son testte öğrencinin tüm ifadelerle doğru cevap vermesinde de metinlerin katkısının yüksek olduğu düşünülebilir. Bu durum, öğretmen adaylarının aşı kavramına yönelik kavram yanlışlarının çürütücü ve açıklayıcı metinler sayesinde düzeltilmişinin göstergesi olabilir. Tüm bu sonuçlar şu şekilde yorumlanabilir: Türkiye’de anaokulundan üniversiteye kadar tüm kademelerde öğrencilere grip

ve grip aşısı öğretilmesine rağmen öğrenciler informal bir biçimde yanlış veya eksik bilgilere maruz kalmış olabilirler. İnfomal olan bu bilgiler genellikle kulaktan kulağa yayılan aile içinde veya başka ortamlarda edinilen bilgilerdir ve kavram yanlışlarına sebep olurlar. Nitekim, Vaughn ve Johnson (2018) tarafından yapılan çalışmada, çürütücü metninin grip aşısına karşı daha olumlu tutumlar ortaya çıkarmada etkili olduğu belirtilmektedir.

Araştırmanın sonuçlarına benzer şekilde, Ayvaci ve Şenel Çoruhlu (2009) tarafından yapılan bir çalışmada açıklayıcı hikayelerin fiziksel ve kimyasal değişim konularındaki kavram yanlışlarını gidermede etkili bir yöntem olduğunun sonucuna varılmıştır. Şahin, Mertoğlu ve Usta (2022a) tarafından yapılan bir çalışmada ise sera etkisi ve meteor konusunda verilen açıklayıcı ve çürütücü metinlerin öğretmen adaylarının kavram yanlışlarını tespit etme ve gidermede etkililiği araştırılmış, sonucunda, kavram yanlışlarının tespiti ve düzeltilmesinde açıklayıcı ve çürütücü metinlerin kullanılması araştırmacılar tarafından önerilmiştir. Yine, Şahin, Mertoğlu ve Usta (2022b) tarafından yapılan bir çalışmada mevsimler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde çürütme, açıklayıcı ve transfer metninin kullanılması ile öğretmen görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre, açıklayıcı ve çürütücü metinler yanlışlarının giderilmesinde etkilidir, ek olarak çürütücü metinler açıklayıcı metinlerden daha çok etkili olabilmektedir. Korumaz (2018) tarafından yapılan bir çalışmada, dördüncü sınıf öğrencilerinin kavram yanlışlarının giderilmesine çürütme metinlerin içinde yer aldığı öğretim yönteminin etkili olduğu tespit edilmiştir. Jin, Ramazan ve Danielson (2023) tarafından yapılan bir çalışmada çürütücü metinlerin ve resimlerin kavramsal değişimde etkili olduğu tespit edilmiştir.

Araştırmanın sonuçlarından farklı olarak, Aygün ve Tan (2021) tarafından yapılan bir çalışma, etki-tepki kuvveti konusuna yönelik var olan kavram yanlışlarını kavramsal değişim metni ve geleneksel açıklayıcı metin ile düzeltmeyi amaçlamaktadır. Çalışmada kavramsal değişim metninin açıklayıcı metinlerden daha etkili olduğu tespit edilmiştir. Cheraghikhah, Kadivar, & Arabzadeh (2023) tarafından yapılan bir araştırmada cinsiyet rolüne göre bilimsel metin türlerinin 6.sınıf ilköğretim öğrencilerinde kavramsal değişim ve epistemik duygulardaki etkisi araştırılmıştır.

Bu araştırmada uygulanan açıklayıcı ve çürütücü metinler öğrencilerin grip ve grip aşısı ile ilgili kavram yanlışlarını gidermede, bilgilerini geliştirmede ve tutumlarını iyileştirmede etkili olsa da, grip aşısı hakkında bilgi eksikliklerinin ve endişelerinin halen daha devam ettiği dikkat çekmektedir. Nitekim literatürde de aşı kararsızlığı ve aşı karşıtlığı ile ilgili araştırmalar (Tuzcu & Şahin, 2022; İlkılıç, Aksoy, & Önder, 2022) yer almaktadır Bu durum, kavram

yanılgılarını düzeltmenin ne kadar zor olduğunun ve aşı hakkındaki sosyal medyayı da kapsayan informal bilgilerin olumsuz etkisinin bir göstergesi olarak yorumlanmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçları ve alan yazında yer alan çalışmalar incelendiğinde, gelecek çalışmalar için araştırmacılara ve öğretmenlere şu öneriler verilebilir:

- Bu araştırmada grip ve grip aşısı ile ilgili açıklayıcı ve çürütücü metinlerin kavram yanılgılarını gidermede etkili olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçtan yola çıkarak, gelecek çalışmalar için araştırmacılara, özellikle günlük hayatla sıklıkla ilişkilendirilen diğer konulardaki kavram yanılgıları gidermek için çürütücü ve açıklayıcı metinler uygulamaları önerilebilir.
- Bu çalışma öğretmen adayları ile yürütülmüştür. Benzer şekilde aynı konu, sadeleştirilen metinler ve benzer veri toplama araçları ile ortaokul ve lise öğrencileri ile de yürütülebilir.
- Bu araştırmadan yola çıkarak, her branştan ve her kademeye ders veren öğretmenlerin çürütücü ve açıklayıcı metinleri kavram yanılgılarını gidermede kullanmaları önerilebilir.

REFERANSLAR

- Akbaşı, Y., & Uzunöz, A. (2011) Kavramsal değişim yaklaşımına dayalı coğrafya öğretilimi: bir uygulama örneği. *E-Journal of NWSA*, 6(2), 1659-1678.
- Aygün, M., & Tan, M. (2020). Bir çarpışmada küllenin etki-tepki kuvvetlerine etkisi: kavram yanlışısını ortadan kaldırmada kavramsal değişim metni ya da geleneksel açıklayıcı metin. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 51, 65-91.
- Ayvacı, H. S., & Şenel Çoruhlu, T. (2009). Fiziksel ve kimyasal değişim konularındaki kavram yanlışlarının düzeltilmesinde açıklayıcı hikaye yönteminin etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28, 93-104.
- Cheraghikhah, Z., Kadivar, P., & Arabzadeh, M. (2023). The effectiveness of type of scientific texts in conceptual change and epistemic emotions in 6th grade elementary students according to the role of gender. *Research in Teaching*, 11(1), 91-66.
- Damlı, V. (2011). *Kavramsal değişim yaklaşımına dayalı web tabanlı etkileşimli öğretilimin üniversite öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışlarını gidermeye etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Güveli, E., & Çiçek, M. (2023). Üslü ifadelerde kavram yanlışlarını bilişsel çelişki stratejisiyle çözüme. *Türkbilmat-6, Ankara, Türkiye, 28-30 Ekim 2023*, ss. 758-759.
- Hynd, C. R. (2001). Refutational texts and the change process. *International Journal of Educational Research*, 35(7-8), 699.714.
- İlkılıç, İ., Aksoy, E., & Önder, O. (2022). Aşı karşıtlığı ve aşı karşıtlarına uygulanacak yaptırımların etik boyutu. *SD Dergisi*, 61, 56-61.
- Jin, G., Ramazan, O., & Danielson, R. W. (2023). Effects of refutational texts and seductive pictures on conceptual change. *The Journal of Experimental Education*, DOI: [10.1080/00220973.2023.2238644](https://doi.org/10.1080/00220973.2023.2238644)
- Kayabaşı, M. (2018). *4.sınıf fen bilimleri dersinde kavramsal değişim metinlerinin öğrencilerin akademik başarıları, bilimsel süreç becerileri, kavram yanlışları ve tutumlarına etkisi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Küçüközer, H., & Kocakülah, S. (2007). Secondary school students' misconceptions about simple electric circuits. *Journal of Turkish Science Education*, 4(1), 101-115.
- Korumaz, K. (2018). *Dördüncü sınıf öğrencilerinin kavram yanlışlarının giderilmesine ve kavramsal anlamalarına farklı bütünleşik yöntemlerin*

etkileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

Leonard, M. J., Kalinowski, S.T., & Andrews, T.S. (2014). Misconceptions yesterday, today, and tomorrow. *CBE Life Sci Educ.*, 13(2), 179-186. doi: [10.1187/cbe.13-12-0244](https://doi.org/10.1187/cbe.13-12-0244)

National Research Council (2012). *Discipline-Based Education Research: Understanding and Improving Learning in Undergraduate Science and Engineering*, ed. SR Singer, NR Nielsen, and HA Schweingruber, Committee on the Status, Contributions, and Future Directions of Discipline-Based Education Research, Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education, Washington, DC: The National Academies Press.

Obigior, F. O., & Ajaja, O. P. (2023). Using cooperative learning to reduce students' misconceptions in biology: A study of secondary school students in delta central senatorial district, Nigeria. *European Journal of Alternative Education Studies*, 8(1), 206-223.

Özcan, S. (2019). Kavram haritası örnekleri ve kavram haritası oluşturma. (23.04.2024'de aktarılmıştır.) <https://www.egiteknoloji.com/kavram-haritasi-olusturma.html>

Posner, G. J., Strike, K. A., Hewson, P. W., Gertzog, W. A. (1982). Accommodation of a scientific conceptions: *Toward a theory of conceptual change*. *Science Education*, 66(2), 211-227. <https://doi.org/10.1002/sce.3730660207>

Sadler, P. M., & Sonnert, G. (2016). *Understanding Misconceptions: Teaching and Learning in Middle School Physical Science*. American Educator. ss. 26-32.

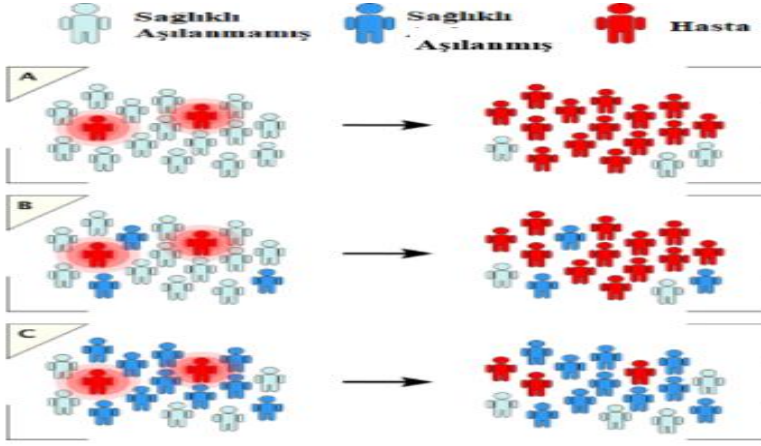
Sagepub. (2019). *Quasi-Experimental and Single-Case Experimental Designs*. ss. 330-370. (25.03.2024'de aktarıldı. https://us.sagepub.com/sites/default/files/upm-binaries/89876_Chapter_13_Quasi_Experimental_and_Single_Case_Designs.pdf)

Srisawasdi, N., & Boonterng, L. (2015). Monitoring gender participation with augmented reality represented chemistry phenomena and promoting critical thinking. *The 23rd International Conference on Computers in Education (ICCE2015, China)*. 283-288).

Şahin, F., Mertoğlu, F., & Usta, Z. B. (2022a). Öğretmen adaylarının kavram yanlışlarının tespiti ve giderilmesinde çürütme metinlerinin kullanılması ile ilgili görüşleri: Sera etkisi ve meteor. *Eğitim Bilimleri Çalışmaları*, 183-212.

- Şahin, F., Mertoğlu, F., & Usta, Z. B. (2022b). Mevsimler konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesinde çürütme ve transfer metinlerinin kullanılması ile öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim Bilimleri Çalışmaları*, 151-181.
- Şahin, Ş., & Kılıç, A. (2021). Öğrencilerin sevgi algılarına ilişkin kavram ağları. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 53(53), 287-308. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.778203>
- Tuncel, G. (2012). Anlam çözümlene tablolarının sosyal bilgiler öğretmen adaylarının ölçme değerlendirme sürecinde kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 25, 127-136.
- Tuzcu, Ö., & Şahin, H. (2022). Komplo teorileri bağlamında Covid-19 aşı kararsızlığı ve aşı karşıtlığı. *Sosyoloji Dergisi*, (43), 95-123.
- Uslu, S., & Çakmak, M. (2021). Türkiye’de kavram karikatürleri ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 208-223.
- Villegas, F. (2024). Descriptive analysis: what it is. (23.04.2024’de aktarılmıştır). <https://www.questionpro.com/blog/descriptive-analysis/#:~:text=Descriptive%20analysis%20is%20an%20important,%2C%20dispersion%2C%20and%20identifying%20position.>
- Vaughn, A. R., & Johnson, M. L. (2018). Communicating and enhancing teachers’ attitudes and understanding of influenza refutational text. *Vaccine*, 36, 7306-7315.

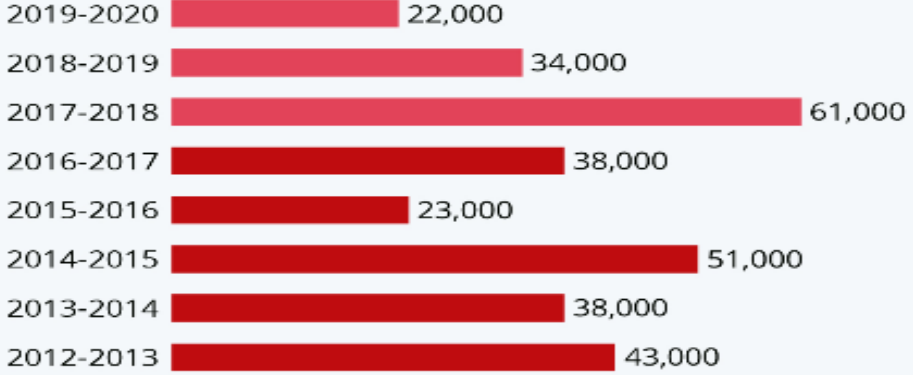
EK 1. AŞI İLE İLGİLİ ÇÜRÜTÜCÜ METNİ



Şekil 1: Aşılı, aşısız ve hasta bireylerin topluma etkisi

Dünya sağlık örgütü yetkililerine göre kaçınılmaz küresel grip salgını kapıda. Eğer hazırlıklı olunmazsa yıkıcı etkileri olabileceği belirtilmiştir. Bu haber üzerine sağlık bakanlığı her ilde halkı mevsimsel grip ile ilgili bilgilendirecek toplantıların yapılmasını bildirmiştir. İstanbul'da il sağlık müdürlüğünden Dr. Mert halkı bilinçlendirmek için ilk toplantıyı yapmıştır. Bu toplantıda aşağıda yer alan mevsimsel grip ve grip aşısı ile ilgili halkın griple ilgili bilgileri tartışılmıştır. Toplantıda Dr. Mert önce şekil 1'i ekranda yansıtarak aşının önemine dikkat çekti. Şekil 1'de sağlıklı aşılanmamış, sağlıklı aşılanmış ve hasta bireylerin toplumu nasıl etkilediği görülmektedir.

Amerika'da Mevsimsel Gripten Ölüm Oranları



Şekil 2: ABD’de Gripten Ölüm Oranları

Bu şekilde Dr. Mert mevsimsel grip ile ilgili bu bilgileri verirken, toplantıya katılan Ayşe hanım söz alarak, grip’in sıradan bir soğuk algınlığı olduğunu o kadar da korkulacak bir şey olmadığını söylemiştir. Bu söz üzerine Dr. Mert şekil 2’de yer alan ABD’de yıllara göre gripten ölüm oranlarını grafiğini paylaşarak, gribin ciddi ve önlem alınmazsa öldürücü bir hastalık olduğunu belirterek, Ayşe hanımın düşüncesinin yanlış olduğunu açıklamış ve grip ile ilgili aşağıdaki bilgileri de eklemiştir. Grafiği gören katılımcılar bir anda çok endişelendiler.

Gribin bazı kişilerde kulak enfeksiyonu, sinüs enfeksiyonları(sinüzit) ve zatürre gibi ciddi

komplikasyonlara neden olabileceğini açıklamıştır. Her yıl grip komplikasyonlarından çok fazla insan ölmektedir. Bilim insanları ve doktorlar, gribin ciddi bir halk sağlığı sorunu olduğunu açıklamıştır. Her yıl ABD nüfusunun yüzde beş ile yirmisi grip olmaktadır. Bu vakaların yaklaşık 200.000’i hastaneye kaldırılmakta ve 3.000 ila 49.000 arasındaki vaka ise ölümlerle sonuçlanmaktadır. Bu sağlık sorunu yılda tahmini 10.4 milyar dolar sağlık harcamasına, toplamda ise 16,3 milyar dolarlık kazanç kaybına mal olmaktadır. Gribin bu kadar mali kaybı olduğunu gören katılımcılar bundan sonra daha dikkatli olmaları gerektiğini anladılar. Çevresindekileri aşı olmaları ve temizlik kurallarına uymaları için uyaracaklarını söylediler. Toplantıya katılan Ahmet bey de geçenlerde kendisinin kusma, ishal şikayetleriyle doktora gitmiş ve kendisinin mide gribi olduğu öğrendiğini belirterek, Dr. Mert’e mide gribi ile mevsimsel gribin aynı olduğunu düşündüğünü açıkladı. Toplantıya katılanların çoğu da her iki hastalığın aynı olduğunu bildiklerini söylediler. Dr.

Mert bu bilgilerinin doğru olmadığını söyleyip aşağıdaki bilgilerle açıklamıştır: “Grip, genellikle soğuk algınlığı veya gastroenterit (sindirim sistemi iltihabı) gibi diğer hastalıklarla karıştırılmaktadır. Grip belirtileri arasında ateş, titreme, öksürük, boğaz ağrısı, burun akıntısı/tıkanması, kas/vücut ağrıları, baş ağrısı, halsizlik ve yorgunluk yer almaktadır. Mide gribinde görülen kusma ve ishal, mevsimsel gribin birincil belirtileri değildir. Dolayısıyla mevsimsel griple mide gribi birbirinden farklı hastalıklardır.” Toplantıya katılanlardan Münevver hanım ise grip olduğunda aile hekimine gittiğini, antibiyotik istediği halde doktorun vermediğini belirtmiş, bir çok kişi de onu desteklemiştir. Doktorların antibiyotik vermemelerine kızdıklarını belirtmişlerdir. Neden doktorların gripte antibiyotik vermediklerini anlayamamışlardır. Antibiyotik alarak daha çabuk iyileşebileceklerini düşünmekteydiler. Dr. Mert antibiyotik ile ilgili düşüncelerinin doğru olmadığını belirtmiş ve toplantıya katılanlara gribin tedavisinde neden antibiyotik verilmediğini şöyle açıklamıştır: “Sadece antibiyotikler bakteriyel enfeksiyonlara karşı kullanılmaktadır. Grip virüs kaynaklı bir hastalık olduğundan antibiyotikle tedavi edilemez. Virüslere karşı (antiviral) ilaçlar mevcut olmakla birlikte, bunlar yalnızca hastalık süresini bir veya iki gün kısaltır ve hastalığın ilk iki gününde başlanılırsa tedavi sürecinde etkili olmaktadır. Dolayısıyla grip olmamak ya da hafif geçirmek için grip aşısı olmak önemlidir.”

Toplantıya katılan bir çok kişiyi temsilen Ali bey, grip aşısının önemini kabul ettiklerini ama her yıl grip aşısı olmanın da gereksiz olduğunu ve aşı olmaktan korktuklarını belirtti. Dr. Mert, Ali bey ve toplantıya katılanlara: “Bu fikriniz grip virüsü hiç mutasyona uğramayıp, hep aynı kalsaydı doğru olurdu. Ancak her yıl mevsimsel gribe neden olan grip virüsü değişebilmektedir ve grip aşısının içeriği Dünya Sağlık Örgütü tarafından bir yıl önce salgın yapan virüs tiplerinin belirlenmesi ile geliştirilmekte ve aşının içeriği de bu uygulamaya bağlı olarak her yıl değişmektedir. Aşı, yapıldığı grip sezonu için etkili olmaktadır. Bu nedenle her yıl grip aşısı olunmalıdır.”

Dr. Mert toplantıya katılanlara grip aşısını ne zaman olduklarını sordu. Katılımcıların büyük bir kısmı grip aşısı olmanın en iyi zamanının sonbaharın başları olduğunu belirtti. Dr. Mert aşı için sonbaharın ilk ayının doğru zaman olmadığını belirterek şu açıklamaları yaptı: “Aşının koruyucu etkisi, aşı yapıldıktan iki hafta sonra başlayacağı için aşının en uygun zamanı, gribin sık görülmeye başladığı dönemden hemen öncesidir. Ekim ve Kasım ayları grip aşısının yapılma zamanı olarak tercih edilmelidir. Aşılanmayanlar kişiler ise mart ayının sonuna kadar aşılanabilir.” Bu arada genç bir üniversite öğrencisi gribe yakalanmanın çok kolay olmadığını, bu nedenle bu kadar önleme ve kaygıya gerek olmadığını belirtti. Dr. Mert şöyle devam etti: “Bu düşüncen

doğru olsaydı özellikle okul ve ofis gibi kalabalık ortamlarda salgınlar halinde görülmezdi. Grip, öksürme ve aksırma sırasında solunum yolundan çevreye yayılan damlacıklar yoluyla yayılmaktadır. Bazen kişide belirtiler olmadığı halde çevresine virüsü taşıyabilmektedir. Dolayısıyla grip bulaşıcı ve salgınlara sebep olabilen bir hastalıktır. Toplumda ciddi grip komplikasyonlarının yalnızca yaşlı ve çocuklar için risk oluşturduğu düşüncesi yaygındır. Bu yaş grubu gribe yakalanma ve iyileşme açısından riskli olsalar da, grip tüm yaş grupları için ciddi bir hastalıktır. Gribe yakalanan 18-64 yaş arası yetişkinlerin hastaneye yatış oranları %60'dır." Bu sırada bir katılımcı söz alarak öksürürken ve aksırırken gerekli önlemi almayanlara sinirlendiğini söyledi, diğer katılımcılarda onu alkışlayarak desteklediler.

Toplantıya katılan gençler genellikle grip komplikasyonları açısından risk altında olmadıklarını ve aşı olmaları gerekmediğini düşünmektedirler. Bu doğru değildir. Herkes grip olma riski altındadır CDC (Hastalık Kontrol ve Önleme Merkezi) 6 aylık ve daha büyük yaştaki herkesin aşı olmasını önermektedir. Böylece bireyler sadece kendi sağlığını korumuş olmuyor, aynı zamanda çevrenizdekileri de korumuş olmaktadır. Bu nedenle gençlerin de toplum sağlığı açısından aşı olmaları önerilmiştir. Kemal bey yumurtaya alerjisi olduğunu, grip aşında da yumurtada geliştirildiğini okumuş, bundan dolayı da aşı olmaktan korktuğunu belirtmiştir. Dr. Mert, Kemal beyin kaygılarını aşağıdaki açıklamaları yaparak gidermeye çalışmıştır: "Bazı grip aşıları dediğin gibi tavuk yumurtasında geliştirilir, ancak yumurta içermeyen grip aşıları da vardır. Bu nedenle böyle bir kaygıya gerek yok." Dr. Mert konuşmasına şöyle devam etmiştir: "Grip aşısı, grip enfeksiyonunu önlemede güvenli ve etkili bir araçtır. Grip aşısının enjeksiyon ve burun spreyi olarak iki yolla uygulanabilmektedir. Tüm grip aşılarında ya zayıflatılmış (çok zayıf, bulaşıcı olmayan) bir virüs ya da hiç virüs kullanılmaz. Bu aşıların burun akıntısı, burun tıkanması, yorgunluk, boğaz ağrısı, enjeksiyon bölgesinde ağrı ve kızarıklık gibi yan etkileri olabilir. Bu etkiler genellikle iki gün içinde azalır. Daha fazla bağışıklık sağlamak için daha fazla doz aşı olmak yanlış bir düşüncedir, bağışıklığın gelişmesinde tüm yaş gruplarında tek doz aşı yeterlidir. Bazen insanlar aşıdan grip kaptıklarını düşünürler. Ancak, durum böyle değildir. Aşı olduktan kısa bir süre sonra hastalanırsanız bunun olası açıklaması şunlar olabilir: başka bir solunum yolu virüsünden hasta olma, aşılanmadan önce gribe maruz kalma ya da aşının sizi

yeterince korumaması gibi. Aşının korumaması durumu, bağışıklık sistemi zayıf olanlarda veya yaşlılarda ortaya çıkması daha olasıdır; ancak aşı yine de hastalığın şiddetini azaltmaya yardımcı olabilir."

Bu tartışmalar yapıldıktan sonra toplantıya katılanlar gripin soğuk algınlığı gibi basit bir hastalık olmadığını, ancak aşı olunursa ve temizlik kurallarına

dikkat edilirse korkulacak bir hastalık olmadığını öğrenmiş oldular. Ayrıca aşı ile ilgili kaygılarının da giderildiğini, Dünya sağlık örgütünün belirttiği mevsimsel gribe hazır olmak için aşı olmaktan kaçmayacaklarını belirterek Dr. Mert'e teşekkür ettiler.

EK 2. AŞI İLE İLGİLİ AÇIKLAYICI METİN

Grip ciddi bir hastalıktır ve kulak enfeksiyonları, sinüs enfeksiyonları ve zatürre gibi ciddi

komplikasyonlara neden olabilir. Her yıl grip komplikasyonlarından birçok insan ölmektedir. Bilim insanları ve doktorlar, gripin ciddi bir hastalık olduğunu açıklamışlardır. Her yıl ABD nüfusunun %5 ile %20'si grip olmaktadır. Bunların yaklaşık 200.000'i hastaneye yatmakta ve 3000 ila 49.000 arasında ölüm vakaları görülmektedir. Mevsimsel gribal enfeksiyon ABD'de yılda ortalama 16,3 milyar dolarlık kazanç kaybına mal olmaktadır. Grip, genellikle soğuk algınlığı veya gastroenterit (sindirim sistemi enfeksiyonu) gibi diğer hastalıklarla karıştırılmaktadır. Grip belirtileri arasında ateş, titreme, öksürük, boğaz ağrısı, burun akıntısı/tıkanması, kas/vücut ağrıları, baş ağrısı, halsizlik ve yorgunluk yer almaktadır. Kusma ve ishal, gripin birincil belirtileri değil mide gripinin belirtileridir. Grip birkaç günden iki haftaya kadar sürebilir. Ciddi komplikasyonlar oluşursa daha uzun sürebilir.

Gribe neden olan bakteri değil virüstür. Bu, antibiyotiklerin gribi tedavi edemeyeceği anlamına gelir. Anti-viral ilaçlar mevcut olmakla birlikte, bunlar yalnızca hastalık süresini bir veya iki gün kısaltmakta ve hastalığın ilk iki gününde başlanırsa etkili olmaktadır. Grip virüsünün yüksek oranda değişmesi nedeniyle her yıl grip aşısı olmak gereklidir. Bu da aşının etkili olması için aşının değiştirilmesi gerektiği anlamına gelmektedir. Bilim insanları, dünya

genelinde grip virüsünün hangi versiyonlarının bulunduğunu sürekli olarak izlemektedirler. Gripten korunmanın en etkili yolu aşıdır. Grip aşısı almak için en uygun zaman Ekim veya Kasım'dır. Ancak aşı Aralık veya daha sonra yapılabilir ve yine de koruma sağlar. Gripin en yoğun görüldüğü zaman Şubat ayı civarındadır. Grip aşısının tam olarak etkili olması yaklaşık iki hafta sürer, bu nedenle yoğun sezondan önce aşı olmak önemlidir. Grip bulaşıcı bir hastalıktır ve özellikle okul ve ofis ortamlarında kolaylıkla yayılmaktadır. Grip, bölgedeki ve nesnelerdeki solunum salgılarının damlacıkları yoluyla yayılmaktadır. Belirtiler ortaya çıkmadan önce gribi yaymak da mümkündür. Bazı insanlar, ciddi grip komplikasyonları açısından yalnızca yaşlıların veya çok gençlerin risk altında olduğunu düşünmektedirler. Çocuklar ve yetişkinlerin tümü grip için risk altındadır ve 18-64 yaş arası yetişkinler grip nedeniyle hastaneye yatışların yaklaşık %60'ını oluşturmaktadır. Herkes grip olma riski altındadır ve CDC, 6 aylık ve daha büyük yaştaki herkesin aşı olmasını önermektedir. Sadece kendimizi değil toplum sağlığı için de aşı olmalıyız. Bazı insanlar yumurta alerjileri ve grip aşısı konusunda endişe duyabilmektedir; bununla birlikte, grip aşısının yumurta içermeyen bir çeşidi de mevcuttur. Grip

aşısı, grip enfeksiyonunu önlemek için güvenli ve etkili bir araçtır. Burundan sprey olarak ya da enjeksiyon yoluyla uygulanmaktadır. Tüm grip aşıları ya zayıflatılmış (çok zayıf, bulaşıcı olmayan) bir virüs içerir ya da hiç virüs içermez. Bu aşılarından “grip kapmak” mümkün değildir. Enjeksiyon olarak yapılan aşının en yaygın yan etkileri enjeksiyon bölgesinde ağrı ve kızarıklıktır (diğer enjeksiyonlara benzer). Burundan sprey olarak yapılan aşının en yaygın yan etkileri burun tıkanıklığı, burun akıntısı, boğaz ağrısı ve baş ağrısıdır. Yetişkinlerde ve çocuklarda her seferinde tek doz aşı yeterlidir. Aşı olduktan kısa bir süre sonra hastalanırsanız dört olası açıklama vardır: başka bir solunum yolu virüsü kapmışsınızdır, aşılamadan önce grip virüsüne maruz kalmışsınızdır, farklı bir grip virüsüne maruz kalmışsınızdır veya aşı sizi yeterince korumamıştır. Aşının yetersiz olması bağışıklık sistemi zayıf olanlarda veya yaşlılarda ortaya çıkması daha olasıdır; ancak aşı yine de hastalığın şiddetini azaltmaya yardımcı olabilir.