

Kıvanç UZUN, Şevket KEMERLİ [1-19]
Ortaöğretim Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenleri: Fethiye İlçesi Örneği / *Absenteeism Reasons of High School Students: The Example of Fethiye District*

Ebuzer KAYHAN, Doç. Dr. Sertel ALTUN, Prof. Dr. Mehmet GÜROL [20-35]
Sekizinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı (2018)'nin 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Değerlendirilmesi / *Evaluation of Eighth Grade Turkish Curriculum (2018) in Terms of Century Skills*

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ACAR-ÇİFTÇİ [36-57]
Çokkültürlü Eğitim: Öğretmen Eğitimi ile İlgili Yaklaşımları / *Multicultural Education: Approaches to Teacher Education*

Mehmet GİRGİN, Doç. Dr. Adem BAYAR [58-71]
Türk Toplumundaki Güven İndeksinin Düşük Olmasının Nedenlerinin İncelenmesi / *The In-Depth Investigation of the Reasons of the Low Index Number of Trust in Turkish Society*

Doç. Dr. Meltem Yalın Uçar, Selami Uysal [72-82]
Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Yeterlilik Algısı ve Sürekli Kaygı Durumları Arasında İlişki / *Relationship among Lifelong Learning Tendency, Perception of Competence and Trait Anxiety of Graduate Students*

Cilt 10, Sayı 2, Aralık 2019

Dergi Sahibi

ADÜ Eğitim Fakültesi Adına
Dr. Cumali ÖKSÜZ
Eğitim Fakültesi Dekan

Genel Yayın Editörü

Dr. Yaşar KUZUCU

Editör Yardımcısı

Dr. Erkan KIRAL

Redaksiyon

Dr. Mehmet ALTIN
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

Dizgi

Dr. Mehmet ALTIN
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

Grafik Tasarımı

Dr. İbrahim GÖKDAŞ
Dr. Mehmet ALTIN
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

Web Tasarımı

Dr. İbrahim GÖKDAŞ
Dr. Mehmet ALTIN
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

Sekreteryaya

Dr. Mehmet ALTIN
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ
Dr. Nilgün KİRİŞÇİ

İletişim

Dr. Yaşar KUZUCU
Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Eğitim Fakültesi
yasarkuzucu@adu.edu.tr
Telefon: +90 (256) 2182000/3174

Volume 10, Number 2, December 2019

Owner

On Behalf of ADU Faculty of Education
Cumali ÖKSÜZ, Ph.D.
Dean of Faculty

General Publishing Editor

Yaşar KUZUCU, Ph.D.

Co-Editors

Erkan KIRAL, Ph.D.

Proof Reading

Mehmet ALTIN, Ph.D.
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

Typesetting

Mehmet ALTIN, Ph.D.
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

Graphic Design

İbrahim GÖKDAŞ, Ph.D.
Mehmet ALTIN, Ph.D.
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

Web Design

İbrahim GÖKDAŞ, Ph.D.
Mehmet ALTIN, Ph.D.
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ

Secretary

Mehmet ALTIN, Ph.D.
Yıldız YILDIRIM GÖRGÜLÜ
Nilgün KİRİŞÇİ, Ph.D.

Editorial Office

Yaşar KUZUCU, Ph.D.
Aydın Adnan Menderes University
Faculty of Education
yasarkuzucu@adu.edu.tr
Telephone: +90 (256) 2182000/3174

Yayın Kurulu*

Dr. Şerife AK	Dr. Nuri KARASAKALOĞLU
Dr. Gökhan AKSU	Dr. Sezai KOÇYİĞİT
Dr. Burcu AYDIN	Dr. Cumali ÖKSÜZ
Dr. Sultan BAYSAN	Dr. Serkan ŞEKER
Dr. Ahmet BİLDİREN	Dr. Ersen YAZICI
Dr. Burak FEYZİOĞLU	

**Soyadına göre alfabetik olarak sıralanmıştır*

İÇİNDEKİLER

Kıvanç UZUN, Şevket KEMERLİ Ortaöğretim Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenleri: Fethiye İlçesi Örneği/ <i>Absenteeism</i> <i>Reasons of High School Students: The Example of Fethiye District</i>	1
Ebuzer KAYHAN, Doç. Dr. Sertel ALTUN, Prof. Dr. Mehmet GÜROL Sekizinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı (2018)'nın 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Değerlendirilmesi/ <i>Evaluation of Eighth Grade Turkish Curriculum (2018) in Terms of Century</i> <i>Skills</i>	20
Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ACAR-ÇİFTÇİ Çokkültürlü Eğitim: Öğretmen Eğitimi ile İlgili Yaklaşımlar / <i>Multicultural Education:</i> <i>Approaches to Teacher Education</i>	36
Mehmet GİRGİN, Doç. Dr. Adem BAYAR Türk Toplumundaki Güven İndeksinin Düşük Olmasının Nedenlerinin İncelenmesi/ <i>The In-Depth Investigation of the Reasons of the Low Index Number of Trust in Turkish Society</i>	58
Doç. Dr. Meltem Yalın Uçar, Selami Uysal Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Yeterlilik Algısı ve Sürekli Kaygı Durumları Arasında İlişki/ <i>Relationship among Lifelong Learning Tendency, Perception of</i> <i>Competence and Trait Anxiety of Graduate Students</i>	72

Ortaöğretim Öğrencilerinin Devamsızlık Nedenleri: Fethiye İlçesi Örneği

Kıvanç UZUN¹

Şevket KEMERLİ²

Geliş Tarihi: 24.08.2019

Kabul Tarihi: 02.10.2019

Yayın tarihi: 27.12.2019

Özet

Bu çalışmada ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenleri ve devamsızlık nedenlerinin bazı demografik değişkenlere göre farklılaşım farklılaşmadığının belirlenmesi amaçlanmıştır. Çalışma, Muğla ilinin Fethiye ilçesinde bulunan 6 farklı türdeki ortaöğretim kurumuna devam etmekte olan 308 kadın ve 322 erkek olmak üzere toplam 630 ortaöğretim öğrencisi üzerinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri; araştırmacılar tarafından geliştirilen kişisel bilgi formu ve Öztekin (2013) tarafından geliştirilen Devamsızlık Nedenleri Formu ile toplanmıştır. Verilerin analizinde; frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapma analizi kullanılırken farklılıklara ilişkin analizde ise bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü varyans analizi kullanılmış olup; SPSS 20.0 programından yararlanılmıştır. Araştırma sonucunda öğrencilerin devamsızlık nedenlerini en yüksek ortalama ile 'okul ve okul yöneticisi kaynaklı' alt boyutunda değerlendirirken, en düşük ortalama ile 'çevresel faktör kaynaklı' alt boyutunda değerlendirdikleri görülmektedir. Ayrıca cinsiyet, sınıf düzeyi ve okul türü değişkenlerine göre öğrencilerin devamsızlık nedenlerini değerlendirmelerinde farklılık olduğu; ancak algılanan sosyoekonomik düzeyin, öğrencilerin devamsızlık nedenlerini değerlendirmeleri üzerinde anlamlı bir fark yaratmadığı tespit edilmiştir. Çalışma bulguları ilgili alan yazın ışığında tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Devamsızlık, Devamsızlık nedenleri, Ortaöğretim

Absenteeism Reasons of High School Students: The Example of Fethiye District

Abstract

The purpose of this study is to determine the absenteeism reasons of high school students and the absenteeism reasons examine in terms of gender, grade level, school type and perceived socioeconomic level differences. The study was conducted on 630 participants composed of 308 female and 322 male high school students attending secondary education in the district of Bodrum in Mugla province. The research data was collected via personal information form developed by the researchers and Absenteeism Reasons Form improved by Oztekin (2013). While it was utilized in order frequency, percentage, arithmetic mean and standard deviation in the analysis of the data, it was made use of SPSS 20.0 by using the Independent Sample t Test and One-Way Anova in the analysis relating to differences. When research findings are examined, it is observed that students have evaluated subdimension of school induced causes with highest average whereas evaluating the subdimension of environmental factors causes with lowest average. In addition to these, it was ascertained exactly by research that the absenteeism reasons of the high school students significantly becomes different according to gender, grade level and school type, however it was determined that there is no significant differences according to perceived socioeconomic level. The findings of the study were discussed in the light of the related studies previously done by the other researchers.

Key words: Absenteeism, Absenteeism reasons, High school.

¹ Milli Eğitim Bakanlığı, kivancuzun@outlook.com.tr, ORCID: 0000-0002-6816-1789

² Milli Eğitim Bakanlığı, sevketerli@gmail.com, ORCID: 0000-0001-7681-8093

GİRİŞ

Devamsızlık en genel hali ile kişilerin bulunması gereken; okul, işyeri, toplantı vb. gibi yerlerde bulunmaması durumu şeklinde tanımlanabilir (Öztekın, 2013; Şanlı-Kula ve Yıldız, 2014). Tanımdan da anlaşılacağı üzere bir öğrencinin eğitim-öğretim dönemi içerisinde mazereti olmadan okulda bulunmaması durumunu okul devamsızlığı olarak nitelendirebiliriz (Webber, 2004). Bu bağlamda Stoll (1990) devamsızlığı, “meşru bir nedeni olmadan okulda bulunmama” olarak tanımlamaktadır.

Ortaöğretim, öğrencilerin yasal olarak devam etmeleri gereken zorunlu öğretim basamaklarından biridir. Zorunlu olmasının dışında öğrenme için ayrılan süre içerisinde öğrencinin bulunmadığı bir öğretim etkinliği, öğrencinin gerçekleştireceği öğrenme yaşantılarının da eksik olmasına neden olmaktadır. Öğrencilerin bireysel özelliklerine uygun olarak, eğitim faaliyetlerinden olabilecek en üst düzeyde yararlanmalarının sağlanabilmesi için en önemli koşullardan biri okula devamin sağlanmasıdır. Bu duruma olumsuz etki eden en önemli neden ise “devamsızlıktır” (Özbaş, 2010). Bu bağlamda düşünüldüğünde öğrenci devamsızlıklarının önlenmesi için öncelikle devamsızlık nedenlerinin belirlenmesi gerekmektedir.

Devamsızlık yapmanın sadece tek bir nedeni yoktur. Okula devamsızlık, hem fiziksel hem psikolojik hem de toplumsal birçok etmeden kaynaklanabilen, istenmeyen bir öğrenci davranışıdır (Altınkurt, 2008). Yapılan araştırmalar gösteriyor ki devamsızlık probleminin ortaya çıkmasında ve bu problemin devam etmesinde birçok faktör birlikte rol oynayabilir (Kinder, Wakefield ve Wilkin, 1996; McCray, 2006; Reid, 2002; Teasley, 2004; Veenstra, Lindenberg, Tinga ve Ormel, 2010). Birçok faktörün tek başına ya da bir arada bulunması öğrencinin okuldan soğumasına, uzaklaşmasına ve nihayetinde okula gitme isteğinin yok olmasına sebep olabileceği için ailesel, toplumsal, bireysel ve okulla ilgili etmenlerin birlikte incelenmesi bu sorunun analiz edilmesi için önemlidir (Pehlivan, 2006). Öğrenci devamsızlığının çok yönlü bakış açısıyla bütünsel olarak ele alınması, bu sorunun köklü ve kalıcı bir şekilde çözülmesi konusunda oldukça önemlidir.

Bu araştırmada öğrenci devamsızlıklarını etkileyen nedenler, çok yönlü bir şekilde incelenebilmesi adına Öztekın’ın (2013) çalışmasından yararlanılarak, 7 farklı boyutta ele alınmıştır. Bu boyutlar: öğrenci kaynaklı nedenler, aile kaynaklı nedenler, öğretmen kaynaklı nedenler, okul ve okul yöneticisi kaynaklı nedenler, sağlık problemi kaynaklı nedenler, arkadaş çevresi kaynaklı nedenler ve çevresel faktör kaynaklı nedenlerdir.

Öğrenci kaynaklı nedenler: Öğrencilerin okul dışında çalışmak zorunda olması, psikolojik rahatsızlıkları, başarılı olamayacaklarına dair duydukları kaygı, akademik başarılarının düşük olması, sosyal becerilerinin zayıf olması, yeterince güdülenmemelerinden kaynaklı okulu sevmemeleri, gelecek kaygıları, sigara, alkol ya da uyuşturucu kullanımı gibi pek çok bireysel neden öğrencilerin devamsızlık yapmalarına neden olabilmektedir (Kinder, Harland, Wilkin ve Wakefield, 1995).

Aile kaynaklı nedenler: Öğrencinin aile ortamı, onun ruhsal gelişimini ve davranışlarını büyük ölçüde biçimlendirir. Anne babanın çocuk yetiştirme tarzları, eğitim düzeyleri, boşanma durumları, ailenin sosyoekonomik koşulları, ailede yaşanan çatışmalar, ailedeki çocuk sayısı, çocukla ilgilenme düzeyleri, ailenin eğitime desteği, ailenin çocuğu aşırı derecede kontrol etmeye çalışması ya da aşırı ilgisiz davranması, ailenin kültürel özellikleri, ailede çocuğa verilen değer, çocuğun ev işlerini yapmak veya kardeşlerine bakmak zorunda olması, ailenin okulla olan iletişimi gibi pek çok etken öğrencilerin devamsızlık yapmalarına neden olabilmektedir (Cüceloğlu, 2008; Senemoğlu, 2012; Yavuzer, 1996).

Öğretmen kaynaklı nedenler: Öğretmenlerin sınıf içinde olumlu tutum ve davranışları, öğrencilerin okula bağlılık düzeyleri üzerinde olumlu etki yaparken; öğretmenin sınıf içindeki otoriter tavrı, öğrencilerle olan iletişiminin yetersizliği, öğrenciden yetenekleri üzerinde performans beklemesi, öğretmenin öğrencilere yeterince ilgi göstermemesi, öğretmen tarafından öğrencilere değerli oldukları duygusunun hissettirilememesi, öğrencilerin öğretmenlerine güven duymaması gibi etmenler, öğretmen kaynaklı devamsızlık nedenleri arasında sayılabilir (Ataman, 2000; Özbaş, 2010).

Okul ve okul yöneticisi kaynaklı nedenler: Okul, içinde yaşanan sosyokültürel çevreden yalıtılmış ve ayakları yere basmayan bir görünüm içindeyse, öğrencinin beklentileri ile okulun

öğrenciye sundukları arasındaki uçurum fazlaysa, okulun örgüt iklimini oluşturan olumsuz disiplin politikaları, sosyal ve sportif etkinliklerin olup olmaması, öğrencilerin okulda eğlenceli vakit geçirebileceği alanların bulunmaması ve bu yüzden okulun öğrenciler tarafından bir cazibe merkezi olarak görülmemesi, giriş-çıkış ve teneffüs saatlerinin belirlenmesinde öğrenci ihtiyaçlarının göz ardı edilmesi, okulun devamsızlıkla ilgili tutarsız politikalar uygulanması, okul personeli ve aileler arasındaki iletişimin yetersizliği, okulda destekleyici bir tavır içinde olmayan öğretmenlerin görev yapması, sınıf içindeki öğrenci farklılıklarının göz ardı edilmesi durumlarında okul ve okul yöneticisi kaynaklı devamsızlık problemlerinin daha sık gözlemlendiği görülmüştür (Altınkurt, 2008; Dougherty, 1999; Yapıcı, 2008).

Sağlık problemi kaynaklı nedenler: Öğrencinin kendisiyle ilgili bir sağlık problemi yaşaması ya da ailesinden birinin sağlık problemi yaşaması öğrencinin okula devamını engelleyebilir (Öztekin, 2013). Sosyoekonomik durumu kötü öğrenci gruplarında, satın alma gücünün yetersizliğine bağlı olarak; kötü beslenme, kötü ev şartları, yetersiz sağlık hizmeti kullanımı gibi nedenlerle hastalanma ve buna bağlı devamsızlık yapma davranışı daha fazla görülebilmektedir (Sıgmalı, 2006). Ayrıca okulun da sağlıklı bir çevreye sahip olması önemlidir. Okulun çevresinin sağlıklı olması; okul binasının, oyun alanlarının, tuvaletlerin, ısıtma, havalandırma ve aydınlatma koşullarının sağlığa uygun olması demektir (Soysal, Giray ve Şevken, 2008).

Arkadaş çevresi kaynaklı nedenler: Öğrencinin çevresinde yer alan arkadaş grupları, öğrenci davranışı üzerinde özellikle ergenlik döneminde oldukça etkilidir. Öğrenciler, grup dinamiğinin etkisi ile bir grup içerisine girebilmek ya da grup içerisinde kalabilmek için devamsızlık yapabilirler (Kağıtçıbaşı ve Üskül, 2006). Öğrencinin arkadaş çevresi eğitime ilişkin olumlu bir bakış açısına sahip değilse, öğrenci okula devam etme konusunda motivasyonunu kaybedebilir (Özbaş, 2010). Ayrıca, arkadaş çevresi kaynaklı devamsızlığa neden olan bir diğer önemli faktör olarak akran zorbalığı da gösterilebilir. Okulda zorbalığa maruz kalan öğrenciler daha kötü durumlar yaşayabileceklerinden korkarak ailelerinden ve öğretmenlerden zorbalığa maruz kaldıklarını saklarlar. Tekrar zorbalığa maruz kalabilecekleri korkusuyla okula gitmek istemedikleri için devamsızlık yaparlar (Reid, 2003).

Çevresel faktör kaynaklı nedenler: Öğrencinin yaşadığı yerin okula uzak olması, ulaşım problemleri ve iklim koşullarındaki olumsuzluklar devamsızlığa neden olabilmektedir. Ailelerin çocuklarını özel servisler ile okula göndermesinin dışında ülkemizde genel yönetim de uzaklığa bağlı olumsuzlukların giderilmesi için taşınmalı, yatılı ve pansiyonlu ortaöğretim gibi uygulamaları gerçekleştirmektedir (Özbaş, 2010). Bu bağlamda ulaşım ile ilgili yaşanabilecek sıkıntılara baktığımızda öğrenci servisinin öğrenciyi evden almaması ya da geç alması, otobüsün ya da arabanın bozulması gibi nedenler gösterilebilmektedir. Ayrıca okulun evden uzak olması nedeniyle pansiyonda kalan öğrencilerin aileden uzakta, başka bir yerde yaşaması öğrenci üzerinde olumsuz etkiler bırakabilir ve devamsızlık yapmasına sebep olabilir (Öztekin, 2013). Okulların şehir merkezlerinde, cazibe merkezi olan çarşılar, internet kafeye ve oyun salonlarına yakın olması da diğer bir çevresel kaynaklı devamsızlık nedeni olarak gösterilebilir.

Yukarıda sıralanan ve öğrenci devamsızlığını etkileyen tüm bu nedenlerin yanında; alanyazın incelendiğinde, devamsızlık probleminin ortaya çıkmasında ve bu problemin devam etmesinde birçok demografik değişkenin de rol oynadığı görülmektedir. Yapılan çalışmalar incelendiğinde cinsiyet (Dağ, 2018; Dalkılıç ve Aydın, 2017; Haberli ve Güvenç, 2012; Hoşgörür ve Polat, 2015), sınıf düzeyi (Girgin, 2016; Gökyer, 2012; Sönmez, 2019; Şanlı-Kula ve Yıldız, 2014; Şanlı, Altun ve Tan, 2015), lise türü (Gökyer, 2012; Öztekin, 2013) ve sosyoekonomik durum (Balantekin ve Kartal, 2016; Hansen, Sanders, Massaro ve Last, 1998; Kadı, 2000) değişkenlerinin de öğrencilerin devamsızlık nedenleri konusunda farklılaşma yarattığı görülmektedir.

Görüldüğü üzere birçok etmenin tek başına ya da birlikte bulunması, öğrencinin okuldan uzaklaşmasına, devamsızlık yapmasına ve sistemi terk etmesine neden olabilir (Pehlivan, 2006). Öğrencilerin devamsızlık yaptıkları günlerde öğrenme kaybı yaşadıkları çok açıktır (Reid, 2005). Yaşanılan öğrenme kaybı öğrenciyi akademik açıdan akranlarının gerisinde bırakmaktadır. Akademik kayıplar ile başlayan zedelenme durumu sosyal yeterliliklerdeki zayıflama (Ford ve Sutphen, 1996) ve bir üst sınıfa geçme davranışının zorlaşması gibi zedelenme durumlarıyla devam etmektedir (Öztekin,

2013). Öğrencinin karşılaştığı tüm bu zorluklar okul terkinin beraberinde getirir ve öğrenci eğitim sisteminin dışına çıkar.

Toplumların sosyoekonomik ve insani gelişmişlik düzeylerinin yükselmesinde öğrenim çağındaki genç nüfusun niteliği, zamanlarını nerede ve nasıl geçirdiği önemlidir. Öğrenim çağındaki gençlerin okula devam etmedikleri zaman dilimlerini, kontrolsüz ve risk içeren ortamlarda geçiriyor olma ihtimali vardır. Ders saatleri içerisinde okul dışı ortamlarda bulunan öğrenciler, formal bir eğitim sürecinden mahrum kaldıkları gibi kendilerine ve topluma zarar verebilecek alışkanlık ve davranışlara da yönelebilmektedir. Bu nedenle, aynı zamanda ergenlik dönemi risk faktörleri içerisinde bulunan gençlerin, özellikle ortaöğretim kademesinde okula devamlarının sağlanması oldukça önemli görülmektedir.

Her bir öğrencinin, ülkemizin bir enerji kaynağı olduğu düşünüldüğünde, bu potansiyel gücün bu kadar kolay gözden çıkarılmaması gerektiği çok açıktır. Bu sebepten öğrencilerin yapmış oldukları devamsızlıkların nedenleri incelenmeli, bu nedenlerin ortadan kaldırılması için önleyici ve iyileştirici çalışmalar planlanmalıdır. Bu bağlamda kalıcı ve köklü çözümlerin üretilebilmesi amacıyla öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesi, devamsızlık sorununun çözümü için ilk basamağı oluşturacağı ve yol gösterici olması açısından oldukça önemlidir.

Amaç

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin belirlenmesi ve ortaöğretim öğrencilerinin cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, okul türleri ve algılanan sosyoekonomik düzeyleri açısından devamsızlık nedenlerini değerlendirmelerinde farklılık olup olmadığının saptanmasıdır. Buna yönelik araştırma soruları aşağıda belirtilmiştir.

1. Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenleri nelerdir?
2. Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenlerini değerlendirmeleri cinsiyetleri, sınıf düzeyleri, okul türleri ve algıladıkları sosyoekonomik düzeyleri açısından farklılaşmakta mıdır?

Araştırmanın Problemi

Alan yazın incelendiğinde, yurt dışında öğrencilerin devamsızlıkları üzerine çok sayıda araştırma yapıldığı görülmektedir (Black, Seder ve Kekahio, 2014; Brundage, Castillo ve Batsche, 2017; Chen ve Rice, 2017; Grant, 2016; Kearney, 2016; Liberman ve Cahill, 2012; Rafa, 2017; Tash, 2018; Whitney ve Liu, 2017). Ancak yurt içinde yapılan çalışmalara bakıldığında ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin tespit edilmesi ve önlenmesi ile ilgili sınırlı sayıda çalışma yapıldığı anlaşılmaktadır (Altunkurt, 2008; Çiçek-Sağlam ve Dönmez, 2016; Dağ, 2018; Girgin, 2016; Gökyer, 2012; Gül, Kıran ve Nasırsi, 2016; Önder, 2017; Öztekin, 2013; Pehlivan, 2006; Sönmez, 2019; Şanlı ve diğ., 2015). Yapılan çalışmalar incelendiğinde öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin birçok değişkenden etkilenen, karmaşık bir yapıya sahip olduğu söylenebilmektedir. Bu çalışmada, daha önceki çalışmalardan farklı olarak Muğla ilinin Fethiye ilçesinde ortaöğretime devam etmekte olan öğrencilerin devamsızlık nedenleri incelenmiş, önceki çalışmalardan farklı veya önceki çalışmalarda ortaya çıkan sonuçların birbiri ile tutarlı olmadığı demografik değişkenler üzerinde durulmuştur.

Bu çalışma ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin açıklanması ve önlenmesi ile ilgili yapılacak çalışmalarda dikkat edilecek yapı taşlarının belirlenmesi açısından önem arz etmektedir. Öğrenci devamsızlığı ülkemizde gittikçe önemli bir sorun haline gelmekte ve eğitim sistemi üzerinde olumsuz sonuçlar doğurmaktadır. Bu bağlamda araştırma bulgularının mevcut eğitim sistemi içerisindeki devamsızlık sorununun çözümlenmesine yönelik yapılabilecek çalışmalarda yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ayrıca alan yazın incelendiğinde, cinsiyet (Dağ, 2018; Dalkılıç ve Aydın, 2017; Girgin, 2016; Gökyer, 2012; Haberli ve Güvenç, 2012; Hoşgörür ve Polat, 2015; Kadı, 2000; Öztekin, 2013; Sönmez, 2019; Şanlı-Kula ve Yıldız, 2014), sınıf düzeyi (Girgin, 2016; Gökyer, 2012; Sönmez, 2019; Şanlı-Kula ve Yıldız, 2014; Şanlı ve diğ., 2015), lise türü (Gökyer, 2012; Öztekin, 2013) ve sosyoekonomik durum (Balantekin ve Kartal, 2016; Dağ, 2018; Girgin, 2016; Hansen ve diğ., 1998; Hoşgörür ve Polat, 2015; Kadı, 2000; Öztekin, 2013; Sönmez, 2019)

demografik değişkenlerine göre ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin farklılaşım farklılaşmadığını belirlemeye yönelik yapılmış araştırmaların sonuçlarının birbiri ile tutarlı olmadığı görülmüştür. Bu demografik değişkenlere göre öğrencilerin devamsızlık nedenleri arasında anlamlı fark olup olmamasının incelenmesi, alan yazında ortaya çıkan muğlaklığın giderilmesine, ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin anlaşılmasına ve alan yazındaki bilgi birikimine farklı açılardan katkı sağlayabilecektir.

YÖNTEM

Araştırma Modeli

Araştırmada Muğla ilinin Fethiye ilçesinde yer alan farklı türlerdeki ortaöğretim kurumlarında öğrenimine devam etmekte olan ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesine yönelik olarak tarama araştırması modeli kullanılmıştır. Tarama araştırması modeli bir konuya ya da olaya ilişkin katılımcıların görüşlerinin ya da ilgi, beceri, yetenek, tutum vb. özelliklerinin belirlendiği araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılış-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Ayrıca öğrencilerin demografik değişkenlerine göre devamsızlık nedenlerini değerlendirme puanları arasında fark olup olmadığının belirlenmesi için nedensel karşılaştırma araştırması modeli kullanılmıştır. İnsan grupları arasındaki farklılıkların nedenlerini ve sonuçlarını koşullar ve katılımcılar üzerinde herhangi bir müdahale olmaksızın belirlemeyi amaçlayan çalışmalara nedensel karşılaştırma araştırması denir (Büyüköztürk ve diğ., 2016). Araştırma desenini güçlendirmek için yöntemde çeşitleme yapılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu 2016–2017 eğitim öğretim yılında, Muğla ilinin Fethiye ilçesinde, farklı türde ortaöğretim kurumlarında öğrenim gören 630 öğrenciden oluşmaktadır. Örneklem seçilirken basit seçkisiz örnekleme yöntemi kullanılmış olup, gönüllülük esas alınmıştır. Çalışma grubu ile ilgili demografik bilgiler Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Örnekleme ait tanımlayıcı istatistik bulgular

Faktör	Değişken	n	%
Cinsiyet	Kadın	308	48.90
	Erkek	322	51.10
Sınıf	9. Sınıf	181	28.70
	10. Sınıf	192	30.50
	11. Sınıf	153	24.30
	12. Sınıf	104	16.50
Okul Türü	Fen Lisesi	98	15.60
	Anadolu Lisesi	229	36.30
	Turizm Meslek Lisesi	89	14.10
	Kız Meslek Lisesi	78	12.40
	Meslek Lisesi	82	13.00
SED	İmam Hatip Lisesi	54	8.60
	Kötü	32	5.10
	Orta	368	58.40
Toplam Öğrenci Sayısı	İyi	230	36.50
		630	100.00

Tablo 1 incelendiğinde görülmektedir ki katılımcıların %48.90’ı (n=308) kadın, %51.10’u (n=322) ise erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Araştırmaya katılanların %28.70’i (n=181) 9.sınıf, %30.50’si (n=192) 10.sınıf, %24.30’u (n=153) 11.sınıf, %16.50’si (n=104) 12.sınıf öğrencisidir. Katılımcıların %15.60’ı (n=98) Fen lisesinde, %36.30’u (n=229) Anadolu lisesinde, %14.10’u (n=89) Turizm meslek lisesinde, %12.40’ı (n=78) Kız meslek lisesinde, %13.00’ü (n=82) Meslek lisesinde, %8.60’ı (n=54) İmam hatip lisesinde öğrenim görmektedir. Araştırmaya katılanların %5.10’u (n=32) kötü, %58.40’ı (n=368) orta, %36.50’si (n=230) iyi olarak sosyoekonomik düzeylerini tanımlamaktadır.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama araçları olarak öğrencilere ilişkin demografik bilgilerin elde edildiği kişisel bilgi formu ve Devamsızlık Nedenleri Formu kullanılmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik özellikleri hakkında bilgi edinmek amacıyla araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu geliştirilmiştir. Kişisel bilgi formunda öğrencilere yönelik kişisel bilgiler (cinsiyet, sınıf düzeyi, okul türü, sosyoekonomik düzey) yer almaktadır.

Devamsızlık Nedenleri Formu: Öztekin (2013) tarafından ortaöğretim öğrencilerin okul devamsızlık nedenlerinin belirlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Öztekin (2013) ilk olarak 123 öğrenciye bir form dağıtarak devamsızlık nedenlerinin neler olduğuna dair görüşlerini öğrenmiştir. Araştırmacı ikinci aşamada öğrenci görüşleri ve ilgili literatür taramasında ortaya çıkan bulgular neticesinde öğrencilerin devamsızlıklarının olası nedenlerini içeren bir madde havuzu oluşturmuştur. Daha sonra araştırmacı, uzman görüşüne başvurarak pilot uygulama için bir taslak form elde etmiştir. Pilot çalışma 157 öğrenciye uygulanmıştır. Pilot çalışma sonucunda elde edilen veriler doğrultusunda anlaşılmayan maddeler değiştirilerek ankete son hali verilmiştir.

Yapılan istatistikî işlemler sonucunda lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin 7 alt boyutta toplandığı görülmüştür. Bu boyutlar: Sağlık problemi kaynaklı nedenler (2 madde), Çevresel faktör kaynaklı nedenler (3 madde), Okul ve okul yöneticisi kaynaklı nedenler (13 madde), Öğrenci kaynaklı nedenler (8 madde), Arkadaş çevresi kaynaklı nedenler (6 madde), Öğretmen kaynaklı nedenler (7 madde) ve Aile kaynaklı nedenlerdir (5 madde).

Anket 5'li likert tipi (1-Asla....5-Her zaman) olmak üzere toplam 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin bu çalışma kapsamında alt boyutlarının iç tutarlılık katsayıları: Sağlık problemi kaynaklı nedenler .60, Çevresel faktör kaynaklı nedenler .62, Okul ve okul yöneticisi kaynaklı nedenler .89, Öğrenci kaynaklı nedenler .81, Arkadaş çevresi kaynaklı nedenler .83, Öğretmen kaynaklı nedenler .87 ve Aile kaynaklı nedenler .79 dur. Genel iç tutarlılık kat sayısı .96 olarak bulunmuştur.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Çalışma yürütülmesi için Fethiye Milli Eğitim Müdürlüğünden gerekli izinler alınmıştır. Öğrencilere araştırma ve ölçekler ile ilgili gerekli açıklamalar yapıp, sözel onam alındıktan sonra ölçeklerin öğrenciler tarafından doldurulması sağlanmıştır. Uygulama ortalama 15 dakika sürmüştür. Tamamlanan ölçekler incelenmiş ve öğrenciler tarafından tam olarak doldurulmayan ölçekler çalışma kapsamına alınmamıştır.

Öncelikle verilerin yapılacak olan istatistiksel analiz işlemleri için gerekli olan parametrik özellikleri karşılayıp karşılamadığı test edilmiştir. Bu amaçla verilerin normal dağılım sayıltısını karşılayıp karşılamadığına ilişkin basıklık ve çarpıklık katsayılarına bakılmıştır. Tüm veriler için basıklık ve çarpıklık katsayıları -1.0 ve +1.0 arasında değişmekte olduğu görülmüştür. Veri setinde aykırı değer incelemesi için Mahalonobis uzaklık katsayıları ve z puan incelemesi yapıldığında uçlarda yer alan veriye rastlanmamıştır. Ayrıca Kolmogorov-Smirnov normallik testinde verilerin normal dağıldığı saptanmıştır. Kolmogorov-Smirnov testi sonucunda verilerin normal dağılım özelliği göstermesinden dolayı parametrik analiz teknikleri kullanılmıştır. Bu kapsamda verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama ve standart sapmanın yanı sıra devamsızlık nedenlerinin alt boyutlarının, katılımcıların demografik özelliklerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı belirlemek için bağımsız gruplar t-testi ile tek yönlü varyans analizi ve farklılıkların kaynağını test etmek için Tukey testi kullanılmıştır. İstatistik analizlerde SPSS 20.0 programı kullanılmış, anlamlılık düzeyi .05 olarak kabul edilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin alt boyutlarına ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri, devamsızlık nedenleri değerlendirme puan ortalaması en yüksek olan alt boyuttan en düşük olana doğru Tablo 2'de sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 2. Devamsızlık nedenleri formunun alt boyutlarının n, x ve ss değerleri

Alt Boyutlar	n	x	ss
Okul ve Okul Yöneticisi Kaynaklı Nedenler	630	21.14	9.45
Öğrenci Kaynaklı Nedenler	630	12.55	5.24
Öğretmen Kaynaklı Nedenler	630	10.24	5.09
Arkadaş Çevresi Kaynaklı Nedenler	630	9.24	4.60
Aile Kaynaklı Nedenler	630	7.10	3.46
Sağlık Problemi Kaynaklı Nedenler	630	5.51	2.16
Çevresel Faktör Kaynaklı Nedenler	630	4.11	2.46

Tablo 2’de incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenlerine ilişkin değerlendirmelerini ifade eden puanların aritmetik ortalamalarının 4.11 ile 21.14 arasında değişmekte olduğu görülmektedir. Ayrıca öğrenciler devamsızlık nedenlerini en yüksek ortalama ile ‘okul ve okul yöneticisi kaynaklı’ alt boyutunda değerlendirirken, en düşük ortalama ile ‘çevresel faktör kaynaklı’ alt boyutunda değerlendirmişlerdir.

Öğrencilerin en yüksek ortalama ile değerlendirdikleri ‘okul ve okul yöneticisi kaynaklı’ devamsızlık nedenleri alt boyutunun, maddelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri; puan ortalaması en yüksek olan maddeden en düşük olana doğru Tablo 3’te sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 3. Okul ve okul yöneticisi kaynaklı nedenler alt boyutu maddelerinin n, x ve ss değerleri

Maddeler	n	x	ss
Madde 32. Dersler erken saatte başladığından uyanamadığım zamanlarda devamsızlık yaparım	630	1.92	1.31
Madde 44. YGS / LYS’ye hazırlanmak için devamsızlık yaparım	630	1.80	1.24
Madde 9. Okulda boş zamanlarımızı geçirebileceğimiz yerler olmadığı için devamsızlık yaparım	630	1.77	1.23
Madde 12. Okul eğlenceli olmadığı için devamsızlık yaparım	630	1.74	1.17
Madde 28. Okulda yeterli sayıda sosyal aktivite olmadığı için devamsızlık yaparım	630	1.68	1.19
Madde 43. Okulu sevmediğim için devamsızlık yaparım	630	1.67	1.16
Madde 38. Zor dersler üst üste geldiği zaman devamsızlık yaparım	630	1.63	1.12
Madde 25. Ders saatleri çok uzun ve teneffüsler çok kısa olduğundan devamsızlık yaparım	630	1.57	1.09
Madde 18. Sevmediğim / anlamadığım derslerde devamsızlık yaparım	630	1.55	1.01
Madde 10. Derste öğrendiklerim hayatta hiçbir işe yaramadığı için devamsızlık yaparım	630	1.53	1.00
Madde 13. Dershaneye gitmek için devamsızlık yaparım	630	1.49	0.99
Madde 4. Okul güvenli olmadığı ve okulda şiddet olayları yaşandığı için devamsızlık yaparım	630	1.41	0.94
Madde 40. Okula alışamadığım için devamsızlık yaparım	630	1.38	0.91

Tablo 3 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin okul ve okul yöneticisi kaynaklı devamsızlık nedenleri olarak, en yüksek ortalama ile sırasıyla ‘Dersler erken saatte başladığından uyanamadığım zamanlarda devamsızlık yaparım’, ‘YGS / LYS’ye hazırlanmak için devamsızlık

yaparım’, ‘Okulda boş zamanlarımızı geçirebileceğimiz yerler olmadığı için devamsızlık yaparım’ ve ‘Okul eğlenceli olmadığı için devamsızlık yaparım’ maddelerini tercih ettikleri görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin en düşük ortalama ile değerlendirdikleri ‘Çevresel faktör kaynaklı’ devamsızlık nedenleri alt boyutunun, maddelerine ilişkin ortalama ve standart sapma değerleri; puan ortalaması en yüksek olan maddeden en düşük olana doğru Tablo 4’te sırasıyla sunulmuştur.

Tablo 4. Çevresel faktör kaynaklı nedenler alt boyutu maddelerinin n, x ve ss değerleri

Maddeler	n	x	ss
Madde 11. Hava güzel olduğunda devamsızlık yaparım	630	1.44	1.11
Madde 35. Evim okula uzak olduğu için devamsızlık yaparım	630	1.37	1.04
Madde 24. Yurtta kaldığımdan hafta sonu eve gidecek araç bulabilmek için devamsızlık yaparım	630	1.30	1.02

Tablo 4 incelendiğinde ortaöğretim öğrencilerinin çevresel faktör kaynaklı devamsızlık nedenleri olarak, en düşük ortalama ile sırasıyla ‘Yurtta kaldığımdan hafta sonu eve gidecek araç bulabilmek için devamsızlık yaparım’, ‘Evim okula uzak olduğu için devamsızlık yaparım’ ve ‘Hava güzel olduğunda devamsızlık yaparım’ maddelerini tercih ettikleri görülmektedir.

Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenlerine ilişkin değerlendirme puanlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla bağımsız örneklem t-testi analizi gerçekleştirilmiş ve sonuçlar Tablo 5’de verilmiştir.

Tablo 5. Devamsızlık nedenleri alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre bağımsız örneklem t-testi sonuçları

Alt Boyutlar	Cinsiyet	n	\bar{x}	ss	sd	t	p
Okul ve Okul Yöneticisi Kaynaklı	Kadın	308	18.82	7.58	628	-5.443	.00
	Erkek	322	22.83	10.60			
Öğrenci Kaynaklı	Kadın	308	11.36	4.04	628	-5.717	.00
	Erkek	322	13.69	5.96			
Öğretmen Kaynaklı	Kadın	308	8.91	3.50	628	-6.618	.00
	Erkek	322	11.51	5.99			
Arkadaş Çevresi Kaynaklı	Kadın	308	8.22	3.77	628	-5.536	.00
	Erkek	322	10.21	5.10			
Aile Kaynaklı	Kadın	308	6.28	2.46	628	-6.014	.00
	Erkek	322	7.89	4.04			
Sağlık Problemi Kaynaklı	Kadın	308	5.28	2.01	628	-2.644	.01
	Erkek	322	5.74	2.28			
Çevresel Faktör Kaynaklı	Kadın	308	4.24	1.92	628	-5.106	.00
	Erkek	322	5.22	2.81			

*p<.05**p<.01

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin tüm alt boyutlarına ilişkin değerlendirme puanlarında erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık saptanmıştır (p<.05). Bu farklılık erkek öğrencilerin devamsızlık nedenlerini değerlendirirken kullandıkları puan ortalamalarının kız öğrencilerinkinden daha yüksek olmasından kaynaklanmaktadır.

Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenlerine ilişkin değerlendirme puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6. Devamsızlık nedenleri alt boyutlarının sınıf düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar		n	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Okul ve Okul Yöneticisi Kaynaklı	9. Sınıf (A)	181	17.01	6.49	29.971	.00	A-B
	10. Sınıf (B)	192	21.02	8.60			A-C
	11. Sınıf (C)	153	20.84	8.43			A-D
	12. Sınıf (D)	104	27.35	12.71			B-D C-D
Öğrenci Kaynaklı	9. Sınıf (A)	181	10.70	4.11	25.765	.00	A-B
	10. Sınıf (B)	192	12.61	4.64			A-C
	11. Sınıf (C)	153	12.31	4.13			A-D
	12. Sınıf (D)	104	16.04	7.37			B-D C-D
Öğretmen Kaynaklı	9. Sınıf (A)	181	8.79	3.48	16.069	.00	A-B
	10. Sınıf (B)	192	10.50	5.28			A-D
	11. Sınıf (C)	153	9.79	3.97			B-D
	12. Sınıf (D)	104	12.91	7.12			C-D
Arkadaş Çevresi Kaynaklı	9. Sınıf (A)	181	7.74	3.08	19.573	.00	A-B
	10. Sınıf (B)	192	9.50	4.79			A-D
	11. Sınıf (C)	153	8.89	3.97			B-D
	12. Sınıf (D)	104	11.84	5.96			C-D
Aile Kaynaklı	9. Sınıf (A)	181	6.14	2.54	15.376	.00	A-B
	10. Sınıf (B)	192	7.21	3.17			A-D
	11. Sınıf (C)	153	6.85	3.02			B-D
	12. Sınıf (D)	104	8.90	4.93			C-D
Sağlık Problemi Kaynaklı	9. Sınıf (A)	181	5.13	1.82	6.955	.00	A-D
	10. Sınıf (B)	192	5.69	2.25			C-D
	11. Sınıf (C)	153	5.24	2.15			
	12. Sınıf (D)	104	6.22	2.33			
Çevresel Faktör Kaynaklı	9. Sınıf (A)	181	4.17	2.04	8.490	.00	A-D
	10. Sınıf (B)	192	4.75	2.35			B-D
	11. Sınıf (C)	153	4.77	2.47			C-D
	12. Sınıf (D)	104	5.67	2.99			

**p<.01

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin tüm alt boyutlarına ilişkin değerlendirme puanlarında sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır (p<.01). Saptanan bu farkın kaynağını bulmak için Tukey testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında bu farklılığın 9. ve 12.sınıf öğrencileri arasında olduğu görülmüştür. 12.sınıf öğrencileri devamsızlık nedenlerinin tüm alt boyutlarında kendilerini daha yüksek puanlarla değerlendirirken, 9.sınıf öğrencileri devamsızlık nedenlerinin tüm alt boyutlarında kendilerini daha düşük puanlarla değerlendirmişlerdir.

Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenlerine ilişkin değerlendirme puanlarının okul türlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7. Devamsızlık nedenleri alt boyutlarının okul türlerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar		n	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Okul ve Okul Yöneticisi Kaynaklı	Fen Lisesi (A)	98	18.14	7.73	8.247	.00	A-B
	Anadolu Lisesi (B)	229	22.21	10.00			A-E
	Turizm Meslek Lisesi (C)	89	21.79	8.46			B-D
	Kız Meslek Lisesi (D)	78	16.08	4.45			C-D
	Meslek Lisesi (E)	82	23.07	10.92			D-E
	İmam Hatip Lisesi (F)	54	22.12	11.14			D-F
Öğrenci Kaynaklı	Fen Lisesi (A)	98	10.89	3.94	9.064	.00	A-B
	Anadolu Lisesi (B)	229	13.15	5.51			A-E
	Turizm Meslek Lisesi (C)	89	12.93	4.30			A-F
	Kız Meslek Lisesi (D)	78	9.96	2.73			B-D
	Meslek Lisesi (E)	82	14.13	6.00			C-D
	İmam Hatip Lisesi (F)	54	13.74	6.90			D-E
Öğretmen Kaynaklı	Fen Lisesi (A)	98	8.89	3.68	6.695	.00	A-B
	Anadolu Lisesi (B)	229	10.72	5.69			A-E
	Turizm Meslek Lisesi (C)	89	10.47	4.43			B-D
	Kız Meslek Lisesi (D)	78	8.07	2.19			C-D
	Meslek Lisesi (E)	82	11.81	5.92			D-E
	İmam Hatip Lisesi (F)	54	10.96	5.88			D-F
Arkadaş Çevresi Kaynaklı	Fen Lisesi (A)	98	7.68	3.17	8.352	.00	A-B
	Anadolu Lisesi (B)	229	9.83	5.02			A-E
	Turizm Meslek Lisesi (C)	89	9.53	4.43			A-F
	Kız Meslek Lisesi (D)	78	7.15	2.17			B-D
	Meslek Lisesi (E)	82	10.45	4.80			C-D
	İmam Hatip Lisesi (F)	54	10.18	5.78			D-E
Aile Kaynaklı	Fen Lisesi (A)	98	6.35	2.94	5.402	.00	A-E
	Anadolu Lisesi (B)	229	7.06	3.50			C-D
	Turizm Meslek Lisesi (C)	89	7.51	3.58			D-E
	Kız Meslek Lisesi (D)	78	5.93	1.69			D-F
	Meslek Lisesi (E)	82	8.24	3.78			
	İmam Hatip Lisesi (F)	54	7.83	4.42			
Sağlık Problemi Kaynaklı	Fen Lisesi (A)	98	4.39	1.80	10.217	.00	A-B
	Anadolu Lisesi (B)	229	5.83	2.20			A-C
	Turizm Meslek Lisesi (C)	89	5.92	2.21			A-E
	Kız Meslek Lisesi (D)	78	4.83	2.01			A-F
	Meslek Lisesi (E)	82	6.06	2.03			B-D
	İmam Hatip Lisesi (F)	54	5.64	2.02			C-D
Çevresel Faktör Kaynaklı	Fen Lisesi (A)	98	4.39	2.20	6.657	.00	A-E
	Anadolu Lisesi (B)	229	4.85	2.37			B-D
	Turizm Meslek Lisesi (C)	89	4.85	2.36			C-D
	Kız Meslek Lisesi (D)	78	3.56	1.41			D-E
	Meslek Lisesi (E)	82	5.62	2.96			D-F
	İmam Hatip Lisesi (F)	54	5.07	3.08			

**p<.01

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin tüm alt boyutlarına ilişkin değerlendirme puanlarında okul türlerine göre anlamlı bir farklılık saptanmıştır (p<.01). Saptanan farkın kaynağını bulmak için Tukey testi kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında devamsızlığın tüm alt boyutlarında Fen lisesi öğrencileri ile Meslek lisesi öğrencileri arasında, Meslek lisesi öğrencileri lehine; Turizm meslek lisesi ile Kız meslek lisesi öğrencileri arasında, Turizm meslek

lisesi öğrencileri lehine; Kız meslek lisesi ile Meslek lisesi öğrencileri arasında, Meslek lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir fark saptanmıştır.

Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenlerine ilişkin değerlendirme puanlarının algılanan sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla tek yönlü varyans analizi yapılmış ve sonuçlar Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8. Devamsızlık nedenleri alt boyutlarının algılanan sosyoekonomik düzeylerine göre tek yönlü varyans analizi sonuçları

Alt Boyutlar		n	\bar{x}	ss	F	p	Anlamlı Fark
Okul ve Okul Yöneticisi Kaynaklı	Kötü (A)	32	22.59	9.75	.786	.45	Yok
	Orta (B)	368	20.98	9.51			
	İyi (C)	230	20.44	9.32			
Öğrenci Kaynaklı	Kötü (A)	32	13.00	4.83	.150	.86	Yok
	Orta (B)	368	12.57	5.36			
	İyi (C)	230	12.46	5.10			
Öğretmen Kaynaklı	Kötü (A)	32	11.03	4.87	.447	.64	Yok
	Orta (B)	368	10.14	5.15			
	İyi (C)	230	10.26	5.03			
Arkadaş Çevresi Kaynaklı	Kötü (A)	32	9.15	3.86	.010	.99	Yok
	Orta (B)	368	9.22	4.56			
	İyi (C)	230	9.26	4.77			
Aile Kaynaklı	Kötü (A)	32	7.84	3.61	1.299	.27	Yok
	Orta (B)	368	7.17	3.56			
	İyi (C)	230	6.87	3.23			
Sağlık Problemi Kaynaklı	Kötü (A)	32	5.25	2.18	.599	.55	Yok
	Orta (B)	368	5.47	2.12			
	İyi (C)	230	5.62	2.22			
Çevresel Faktör Kaynaklı	Kötü (A)	32	4.71	2.43	.002	.99	Yok
	Orta (B)	368	4.74	2.43			
	İyi (C)	230	4.74	2.52			

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin tüm alt boyutlarına ilişkin değerlendirme puanlarının, algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine göre anlamlı bir fark göstermediği saptanmıştır ($p > .05$).

SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğrenci devamsızlığı ülkemizin birçok bölgesinde olduğu gibi Muğla ilinin Fethiye ilçesindeki ortaöğretim okullarında da önemli ve ciddi bir sorun olarak görülmektedir. Maddi ve manevi birçok sorunun ortaya çıkmasında önemli bir risk faktörü olan devamsızlık sorununun çözümü için yerel anlamda çalışmalar yapıldığı bilinmektedir (DEVA Projesi, 2017). Araştırmamıza örneklem olarak seçilen, Fethiye ilçesindeki ortaöğretim kurumlarında öğrenim görmekte olan öğrencilerin, devamsızlık sorunları tartışılmış ve aşağıdaki sonuç ve öneriler ortaya konulmuştur.

Araştırmaya katılan öğrencilerin devamsızlık nedenlerine ilişkin görüşleri incelendiğinde öğrencilerin yapmış oldukları devamsızlıkların en büyük nedeninin ‘okul ve okul yönetimi kaynaklı nedenler’ olduğu, devamsızlıklar üzerinde en az etkili olan faktörün ise ‘çevresel kaynaklı nedenler’ olduğu görülmektedir. Öğrenciler okul kaynaklı devamsızlık yapma nedenlerini en çok ‘derslerin erken saatte başlamasına ve bundan dolayı uyanamayıp okula geç kalmalarına’ bağlamışlardır. Öğrencinin ilk ders saatinde yok yazılması, onun yarım gün boyunca yok yazılmasına sebep olduğu için, ilk ders saati yok yazılan öğrenci günün geri kalanında da okula gitmeme eğilimi gösterdiği

anlaşılmaktadır. Ayrıca yaz saati uygulamasının kaldırılmasından dolayı özellikle batı illerinde öğrencilerin güneş doğmadan çok önce uyanıp güne başlamak zorunda kalmaları yine okul devamsızlığı üzerinde güçlü bir etken haline geldiği düşünülmektedir. Sönmez (2019) meslek lisesi öğrencileri üzerinde yapmış olduğu bir çalışmada, öğrencilerin derslerin erken saatte başlaması nedeniyle devamsızlık yaptıklarını tespit etmiştir. Öğrencilerin okul kaynaklı devamsızlık nedenleri olarak gösterdikleri diğer önemli bir neden ise 'üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanmak için devamsızlık yapmaları'dır. Günümüzde üniversite sınavlarına hazırlanma sürecinde etüt merkezlerinin, yetiştirme kurslarının ve birebir özel ders almanın gelenek haline gelmesi, okulların öğrencileri sınav odaklı hazırlamadığı düşüncesi; okulları üniversite sınavlarına hazırlanma sürecinde geri plana ittiği düşünülmektedir. Yıldız (2011) yapmış olduğu çalışmada merkezi sınavlara hazırlanmanın öğrenciler için bir devamsızlık nedeni olduğunu tespit etmiştir. Gül ve diğ. (2016) yaptıkları bir çalışmada üniversite giriş sınavının iki aşamalı olmasının öğrenci üzerindeki sınav baskısını daha da artırdığı, öğrencilerin ders çalışma bahanesiyle devamsızlık yapmayı ya da rapor almayı adeta bir alışkanlık haline getirdiklerini saptamıştır. Şanlı ve diğ. (2015) lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada 12. sınıf öğrencilerinin ağırlıklı olarak üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanmaktan dolayı devamsızlık yaptıklarını bulgulamıştır. Bunun yanında öğrenciler, okul kaynaklı devamsızlık nedenlerinden biri olarak 'okulda boş zamanlarını geçirebilecekleri yerlerinin olmayışı'nı göstermektedirler. Öğrencilerin okula aidiyet duyabilmeleri, kendilerini okulun bir parçası olarak görebilmeleri ve okulun onların değer sistemlerinde doyurucu bir yer edinebilmesi için eğitim ve öğretim faaliyetlerinin dışında, öğrencilerin okulda serbest vakitlerini geçirebileceği sosyalleşme alanlarının varlığı oldukça önemlidir. Bu bağlamda düşünüldüğünde okulda serbest vakti olan öğrencinin problem davranışa yönelmemesi ve kendi için verimli etkinlikler yapabilmesi açısından seçeneklerinin ve seçme hakkının bulunması önemlidir. Okulların sadece ders ortamı olmaktan çıkartılıp, yaşanabilir, daha fazla sosyal etkinliklerin yapıldığı bir ortam haline getirilmesi gerektiği açıktır. Sönmez (2019) meslek lisesi öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin okulda boş zamanlarını geçirebilecekleri yerlerin olmaması nedeniyle devamsızlık yaptıklarını ortaya koymuştur. Ayrıca 'okulların eğlenceli olmadığı düşüncesi', öğrencilerin yine önemli bir okul kaynaklı devamsızlık yapma nedeni olarak belirlenmiştir. Okulların değişen şartlar içerisinde sadece eğitim ve öğretim yapan kurumlar olma imajlarını geride bırakmaları, öğrenciler için birer cazibe merkezi haline gelmeleri, olumlu ve güçlü okul ikliminin oluşturulması, öğrencilere çeşitli sportif ve kültürel faaliyetlerin sunulması bu bağlamda önemlidir. Şanlı ve diğ. (2015) lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada, öğrenci görüşlerinin daha çok 'okul daha eğlenceli olmalı' ve 'sosyal etkinlikler artırılmalı' ifadeleri üzerinde yoğunlaştığını tespit etmiştir. Altinkurt (2008) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapmış olduğu çalışmada öğrenciler için çeşitli sportif ve kültürel faaliyetler düzenlenmesinin devamsızlığın azaltılmasında etkili olacağını belirtmiştir.

Alanyazın incelendiğinde araştırmanın bulgularına paralel olarak okul ve okul yönetimi kaynaklı nedenlerin devamsızlık üzerinde etkisi olduğunu tespit eden diğer çalışmalar şunlardır: Baker, Sigmon ve Nugent (2001) yaptıkları çalışmada olumsuz okul ikliminin ve okul politikalarının yetersizliğinin öğrencilerin devamsızlıkları üzerinde etkili olduğunu tespit etmişlerdir. Balcı (2002), Epstein ve Sheldon (2002), Strickland (1998) yapmış oldukları çalışmalarda okul yönetiminin etkililiği, niteliği ve devamsızlıklarla ilgili tutarsız politikalar uygulanmasının; devamsızlığa sebep olan önemli etkenlerden biri olduğunu bulgulamışlardır. Dougherty (1999) yapmış olduğu çalışmada okul personeli ve aileler arasındaki iletişimin yetersiz olduğu, destekleyici bir tavır içinde olmayan öğretmenlerin görev yaptığı, sınıf içindeki öğrenci farklılıklarının göz ardı edildiği okullarda devamsızlık probleminin daha sık gözlemlendiği sonucunu ortaya koymuştur. Reid (1985) yapmış olduğu çalışmada okuldaki akran zorbalığının ve öğrencinin ihtiyaçlarını karşılayamayan müfredatın öğrencilerin devamsızlık yapmasının önemli bir nedeni olduğunu tespit etmiştir. Gül ve diğ. (2016) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada okul yönetiminin öğrenciye karşı tutumunun devamsızlık üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu, sıkı disiplinin öğrencilerin okula devamı konusunda belirgin olumsuz bir etki yarattığını, ayrıca ders programında zor derslerin aynı güne toplanması nedeniyle yapılan devamsızlık oranının yükseldiğini bulgulamıştır. Şanlı ve diğ. (2015) lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin okul ortamı ve okul yönetimi ile ilgili sorunlardan kaynaklanan sebeplerden dolayı devamsızlık yaptıkları bulgusunu ortaya

koymuşlardır. Gökyer (2012) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada, okullarda disiplinin fazla olması ve öğrencilerin derslerin sıkıcı olduğunu düşünmesinin devamsızlığa neden olduğu bulgusu gibi okul ve okul yönetimi kaynaklı devamsızlık nedenleri bulguları gösterilebilir.

Öğrenciler devamsızlık nedenlerini en az çevresel faktörlü nedenlere bağlamışlardır. Öğrenciler devamsızlık nedenleri olarak en az ‘hava güzel olduğunda devamsızlık yaparım’ ve ‘evim okula uzak olduğu için devamsızlık yaparım’ maddelerini tercih etmişlerdir. Araştırma Muğla ilinin Fethiye ilçesinde yapıldığı için çevresel kaynaklı devamsızlık nedenlerinin öğrenciler tarafından daha az tercih edilmesine sebep olduğu düşünülmektedir. Yılın büyük çoğunluğunda bölgede havanın güzel olması, öğrencilerin okul sonrasında ve hafta sonlarında da güzel havanın tadını çıkarabilecekleri bolca zamanlarının olduğunu bilmesi bu maddelerin az tercih edilme sebebi olabilir. Ayrıca Fethiye’de okulların ilçe merkezinde bulunması, okula ulaşımını yürüterek sağlayan öğrenci sayısının fazla olması ve ilçe merkezinde olmayan okulların ulaşımının kolay olması, servis ve otobüs hizmetlerinin yeterli olması, öğrenci ailelerinin sosyoekonomik durumlarının bu hizmeti satın almaya yeterli olması bu maddelerin daha az tercih edilmesinin diğer sebepleri olarak gösterilebilir. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak Gül ve diğ. (2016) Atakum ilçesinde yapmış oldukları çalışmada çeşitli sebeplerden öğrencilerin çevresel kaynaklı devamsızlık nedenlerinin düşük çıktığı bulgusu gösterilebilir. Fethiye bölgesinde hava durumunun yılın 12 ayı elverişli olmasının da öğrencilerin okula ulaşımını üzerinde olumlu bir etkisi bulunmaktadır. Bu çalışma Türkiye’nin başka bir bölgesindeki okullarında yapılsaydı (örneğin yılın büyük bir bölümü karın yerde kaldığı, şehir veya ilçe merkezine uzak, taşınmalı eğitimin yapıldığı köyler vb.), ulaşım imkânlarının ve hava durumunun öğrencilerin devamsızlık nedenlerini değerlendirmeleri üzerinde önemli bir etken olacağını düşünülmektedir. Teasley (2004) yapmış olduğu araştırmada ulaşım ile ilgili yaşanabilecek sıkıntıların öğrencilerin devamsızlık yapmaları üzerinde önemli rol oynadığını göstermektedir.

Devamsızlık nedenlerine ilişkin değerlendirme puanlarının tüm alt boyutlarında öğrencilerin cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler lehine anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır. 2013 yılında MEB tarafından yayımlanan Ortaöğretim İzleme ve Değerlendirme Raporundaki devamsızlık oranları incelendiğinde; kız öğrencilerin devamsızlık oranının %24.1, erkek öğrencilerin devamsızlık oranının ise %40.6 olduğu ve bütün bölgelerde cinsiyet bazında devamsızlık oranı farkının erkek öğrenciler lehine yüksek olduğu görülmektedir (MEB, 2013). Özellikle akademik becerileri zayıf olan erkek öğrencilerin, işgücü olarak ailelerine yardım etmesi ve aileye gelir getirmesi gerektiği düşüncesinden dolayı bu sonucun ortaya çıktığı düşünülmektedir. Ayrıca ailelerinde, özellikle akademik açıdan umut vaat etmeyen erkek çocuklarının, ileride aile geçindirmek durumunda kalacakları, bundan dolayı biran önce bir meslek sahibi olmasının önemli olduğu, zaten başarısız olduğu okulda daha da fazla zaman kaybetmeden hayatına bir yön vermesi gerektiği konusundaki inancından dolayı devamsızlığa göz yumucu bir tutum sergilediği düşünülmektedir. Araştırmanın bu bulgusuna paralel olarak Girgin (2016), Öztekin (2013) ve Sönmez (2019) ortaöğretim öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmalarda erkek öğrencilerin kız öğrencilere göre kendilerini daha fazla devamsızlık olarak değerlendirdikleri bulgusu gösterilebilir. Ayrıca Şanlı-Kula ve Yıldız (2014) ilköğretim öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin öğretmen kaynaklı, okul ve okul yönetiminden kaynaklı, sağlık nedenlerinden kaynaklı devamsızlık nedenlerinin cinsiyete göre farklılaştığını bulmuşlardır. Hoşgörür ve Polat (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin cinsiyet değişkenine göre erkek öğrenciler lehine anlamlı farklılaştığını tespit etmiştir. Dalkılıç ve Aydın (2017) üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla devamsızlık yaptıklarını tespit etmişlerdir. Araştırmanın bulgusuna aykırı olarak Gökyer (2012) ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenleri üzerinde yapmış olduğu araştırmada kadın ve erkek öğrencilerin puanlarının birbirlerinden anlamlı bir şekilde farklılaşmadığını bulmuştur. Dağ (2018) ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencilerinin devamsızlık problemleri üzerine yapmış olduğu çalışmada cinsiyet ile okul devamsızlığı arasında bir ilişki bulamamıştır. Ayrıca Haberli ve Güvenç (2012) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada kız ve erkek öğrenciler arasında devamsızlık nedenlerinde önemli derecede farklılıklar olduğunu, özellikle kız öğrencilerin ailevi nedenlerden kaynaklanan devamsızlığı yoğun yaşadığını tespit etmiştir. Kadı (2000) ilköğretim öğrencilerinin sürekli devamsızlıkları üzerine

yapmış olduğu araştırmada, kız öğrencilerin sürekli devamsızlık yapma konusunda daha çok risk grubunda yer aldığını belirtmiştir.

Devamsızlık nedenlerine ilişkin değerlendirme puanlarının tüm alt boyutlarına bakıldığında, öğrencilerin sınıf düzeyi değişkenine göre 12. sınıf öğrencileri ile 9. sınıf öğrencileri arasında 12. sınıf öğrencileri lehine anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Üniversite sınavına hazırlanan 12. sınıf öğrencilerinin okulun üniversite giriş sınavlarına hazırlama konusunda yetersiz olduğunu düşünmesi, okulda bağımsız ders çalışabilecekleri ortamı bulamamalarından dolayı devamsızlık yaptıkları, evde veya kütüphanede ders çalışmayı tercih ettikleri düşünülmektedir. Ayrıca akademik hedefleri bulunmayan öğrencilerin, 12.sınıf düzeyine gelmeleri ile beraber 4 yıl boyunca biriken okula yönelik isteksizliklerinin zirve yapmasının ve bu öğrencilerin okuldan mezun olmalarına az bir zaman kaldığını düşünerek, yaptıkları devamsızlıklardan dolayı herhangi bir yaptırımla karşılaşmayacakları fikrine sahip olmalarının bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak Şanlı ve diğ. (2015) lise öğrencileri üzerinde yapmış oldukları çalışmada 12. sınıf öğrencilerinin ağırlıklı olarak üniversiteye giriş sınavlarına hazırlanmaktan dolayı devamsızlık yaptıkları bulgusu gösterilebilir. Sönmez (2019) meslek lisesi öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada öğrencilerin sınıf seviyesi arttıkça devamsızlık yapma eğilimlerinin de arttığını tespit etmiştir. Gökyer (2012) ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenleri üzerinde yapmış olduğu araştırmada okuldan kaynaklanan devamsızlık nedenlerinin sınıf düzeylerine göre üst sınıflar lehine anlamlı farklılaştığını bulgulamıştır. Ayrıca Şanlı-Kula ve Yıldız (2014) ilköğretim öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin devamsızlık nedenlerinin sınıf düzeylerine göre üst sınıflar lehine farklılaştığını saptamıştır.

Devamsızlık nedenlerine ilişkin değerlendirme puanlarının tüm alt boyutları incelendiğinde öğrencilerin okul türü değişkenine göre meslek lisesi öğrencileri lehine anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir. Meslek liselerinde haftalık ders programının yoğun olması ve gün içerisinde görülen ders saatinin çok olması, meslek lisesi mezunu öğrencilerinin üniversiteye geçiş sisteminde yapılan değişiklik ile sınavsız geçiş haklarının kaldırılması, sadece kendi bölümlerini seçmeleri durumunda ek puan alabilmeleri, meslek lisesi öğrencilerinin çoğunun bu okulları bilinçli olarak tercih etmemeleri ve sadece akademik becerilerinin sınırlı olmasından dolayı meslek lisesinde zorunlu öğrenimlerine devam etmek durumunda kalmalarının bu sonucu ortaya çıkardığı düşünülmektedir. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak Öztekin (2013) yapmış olduğu çalışmada meslek lisesi öğrencilerinin diğer okul türlerinde öğrenimine devam eden öğrencilere göre daha fazla devamsızlık yaptığını; meslek liselerinin çeşitli nedenlerden dolayı her geçen gün cazibesini kaybettiğini ve bu sebeple öğrencilerin okula gelmek için motivasyonlarını da kaybettiklerini bulgulamıştır.

Devamsızlık nedenlerine ilişkin değerlendirme puanlarının tüm alt boyutları incelendiğinde öğrencilerin algıladıkları sosyoekonomik düzeylerine göre devamsızlık nedenlerinde anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Bu sonucun Türkiye’de sosyoekonomik duruma bağlı olmaksızın her öğrencinin eğitim ve öğretim faaliyetlerine ulaşımı konusunda aynı haklara sahip olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Ülkemizde eğitim ve öğretim faaliyetlerinin ve bunların formal olarak gerçekleştirildiği okulların ne derece önemli olduğu, şüphesiz toplumun tüm sosyoekonomik kesimlerinde kabul gören bir değerdir. Öğrencilerin algıladıkları sosyoekonomik düzeylerinin devamsızlık nedenlerini değerlendirme puanları üzerinde ayırt edici bir farklılık yaratmamasına rağmen öğrencilerin devamsızlık nedenlerini değerlendirme puan ortalamalarına bakıldığında en yüksek devamsızlığın kendini sosyoekonomik açıdan kötü olarak tanımlayan öğrencilere ait olduğu, en az devamsızlığın ise sosyoekonomik düzeyini yüksek olarak tanımlayan öğrencilere ait olduğu tespit edilmiştir. Araştırmanın bulgusuna paralel olarak Hansen ve diğ. (1998) yapmış oldukları çalışmada elde ettikleri, sosyoekonomik durumu iyi olmayan ailelerden gelen öğrencilerin daha fazla devamsızlık yaptığı sonucu gösterilebilir. Ayrıca Hoşgörür ve Polat (2015) ortaokul öğrencileri üzerinde yapmış olduğu araştırmada sosyoekonomik düzeyi düşük olan ailelerden gelen öğrencilerin devamsızlık durumunun bundan doğrudan etkilediğini tespit etmişlerdir. Balantekin ve Kartal (2016) yapmış oldukları çalışmada sürekli devamsız öğrencilerin ailelerinin sosyoekonomik düzeyinin düşük olduğunu saptamışlardır. Dağ (2018) ilköğretim, ortaokul ve lise öğrencilerinin devamsızlık problemleri üzerine yapmış olduğu çalışmada, öğrencilerin devamsızlık oranlarının artmasındaki en önemli

nedenlerden birinin öğrenci velisinin yaşadığı ekonomik problemler olduğunu tespit etmiştir. Kadı (2000) ilköğretim öğrencilerinin sürekli devamsızlıkları üzerine yapmış olduğu araştırmada sosyoekonomik durum ile öğrenci devamsızlığı arasında çok yakın bir ilişkinin olduğunu bulgulamıştır.

ÖNERİLER

Öğrencilerin okula devamı konusunda alınacak birçok farklı tedbir veya yöntem üretilebilir. Ancak bu yöntemler üretilirken amaç öğrencileri zorlayarak okulda tutmak değildir. Önemli olan öğrencilerin kendi iradeleriyle okulda bulunmak istemeleridir. Bu düşünceyle hareket ederek öğrencilere okulun kendi gelişimsel amaçlarına ne ölçüde hizmet ettiği devamlı hatırlatılmalıdır. Öğrenci işlevselliğine inandığı bir okula devam etme konusunda daha yüksek motivasyona sahip olacaktır. Bu bağlamda öğrencilerin okul seçiminde özellikle öğrenci isteklerinin ön planda tutulmasının sorunun çözümüne yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğrenci amacına hizmet etmeyen bir okulda problem davranışlara kolayca yönelebilir ve devamsızlık yapabilir.

Öğrenci yaşadığı kişisel veya ailevi bir sorundan dolayı da devamsızlık yapabilir. Bu sorunların nedenlerinin ortaya çıkarılabilmesi için öğrenciyle birebir görüşmeler yapılabilir; okul idaresi, aile ve öğretmenlerin işbirliği ile sorun derinlemesine ve çok yönlü incelenebilir. Bu bağlamda devamsızlık yapan öğrencinin erken tespit edilmesi ve okullarda bulunan rehberlik servislerine bu konuda bilgi akışının sağlanması oldukça önemlidir. Bu şekilde devamsızlık yapan öğrenci okul terki aşamasına gelmeden önce devamsızlık nedenlerinin altında yatan temel sorunları rehberlik servisinin desteği ile sağlıklı ve kalıcı olarak çözebilir. Ayrıca rehberlik servisi tarafından okulun bulunduğu çevre ve öğrencilerin aile yapısının analiz edilmesi önemlidir. Bu şekilde öğrencilerin olası devamsızlık nedenlerinin öngörülmesi ve devamsızlık sorunu ortaya çıkmadan, önleyici rehberlik hizmetinin sunulması devamsızlıkla baş etmede oldukça etkili olacaktır. Okuldaki diğer öğretmenlerin de devamsızlık konusunda hassas davranması çok önemlidir. Bu açıdan hoşgörülü, idealist, azimli, donanımlı ve kolay pes etmeyen öğretmenlerin okullarda istihdam edilmesine dikkat edilmelidir.

Öğrencilerin okula dair aidiyet hissedebilmeleri açısından olumlu bir okul kültürü oluşturmak oldukça önemlidir. Bu bağlamda okulların fiziksel donanımları ve imkânları iyileştirilerek, öğrencilerin serbest zamanlarını değerlendirebilecekleri sosyal, kültürel, sportif ve sanatsal aktivitelerin artırılmasına yönelik çalışmalar yapılabilir. Bu şekilde okullar öğrenciler için eğlenceli ve çekici hale getirilebilir, öğrencilere değerli oldukları hissettirilebilir. Ayrıca öğrencinin bir gün içerisindeki aktif olduğu saatlerin çoğunu okulda geçirmesi, yorulmasının ötesinde okula dair bıkkınlığa da neden olacaktır. Bu açıdan bakıldığında öğleden önce teorik derslerin yapılması, öğleden sonraları öğrencilerin ilgisini çeken, keyifle uğraşabilecekleri derslere ve etkinliklere ayrılması oldukça önemlidir.

Öğrenci devamsızlığıyla mücadelede aileyle olan işbirliği oldukça önemlidir. Ailelere devamsızlığın nelere sebep olabileceği anlatılmalı, konunun önemi üzerinde hassasiyet oluşturulmalıdır. Bu aşamada ev ziyaretleri, bilgilendirici veli seminerleri (ergenlik dönemi sorunları vb.) ve birebir veli görüşmeleri oldukça etkili olacaktır. Ayrıca okullar tarafından öğrenci devamsızlığını velilere ivedilikle bilgilendiren bir haberleşme sistemi oluşturulabilir veya mevcut MEB Mobil Bilgi Servisi veliler için ücretsiz hale getirilebilir ve otomatik olarak veliye bilgi veren bir sisteme dönüştürülebilir. Bu bağlamda öğrencinin devamsızlığının tüm güne yayılmasını önlemek için ilk dersten hemen sonra veliye öğrencinin okula gelmediğiyle ilgili bilgi mesajı gönderilebilir. Ayrıca sabahları çeşitli nedenler (uyanmama, otobüsü veya servisi kaçırma vb.) ile ilk ders saatine geç gelen öğrencilerin okul idaresinin tepkisinden çekindikleri için günün geri kalanında da devamsızlık yaptıkları bilinmektedir. Bunun yanında ilk ders saatinde yok yazılan öğrencinin sistemde yarım gün yok yazılması gibi uygulamalar öğrenci devamsızlığını arttırmaktadır. Bu uygulamanın işlevsel olmadığı ve tekrar gözden geçirilmesi gerektiği açıktır. Ayrıca özellikle kış aylarında, batı illerinde güneşin geç doğması, öğrencilerin okula karanlıkta gitmesine neden olmaktadır. Bu durum öğrencilerin biyolojik saatlerine aykırı olduğundan öğrencinin karanlık ortamda uyanması, okula mutlu bir şekilde gelmesini zorlaştırmaktadır. Bu bağlamda Türkiye’de uygulanmasına son verilen yaz saati uygulamasına geri dönülmesinin faydalı olacağı düşünülmektedir.

Okul devamsızlığını azaltmaya yönelik çalışmalarda, öğrencilerin görüşlerinin alınmasının yanında velilerin, öğretmenlerin ve okul yönetiminin de sürece dâhil edilmesi oldukça önemlidir. Okulların buldukları sosyal ve fiziksel çevreye göre devamsızlık nedenleri değişiklik gösterebilir. Bu bağlamda okullarda devamsızlığı önleme komisyonları oluşturularak, her okulun kendi bünyesinde devamsızlık sorununun sebeplerine ilişkin detaylı araştırmalar yürütmesi daha köklü ve kalıcı çözümler bulma konusunda yardımcı olabilir.

Devamsızlık oranının özellikle meslek liselerinde yüksek çıkması, bu liselerde okuyan öğrencilerin akademik becerilerinin sınırlı olması, öğrencilerin meslek liselerini tercih ederken teorik dersler ile çok fazla ilgilenmeden uygulamaya dönük ve yetenekleriyle uyumlu dersler ile karşılaşacakları beklentilerinin gerçekleşmediğinin işareti olabilir. Bu bağlamda teorik derslerin müfredatının hafifletilmesi ve ders saatlerinin azaltılması işlevsel olacaktır. Ayrıca öğrencilerin atölyelerde kullandıkları aletler ile mevcut işyerlerinde kullanılan aletlerin birbiri ile uyumlu olması çok önemlidir. Uygulamalı atölye derslerinin işleniş için gerekli donanımsal imkânların çağın gerektirdiği standartlarda sağlanmasına, derslerin işlenişinde günlük yaşamla bağlantısının kurulmasına ve farklı öğretim yöntem ve tekniklerinin kullanılmasına dikkat edilmelidir.

Öğrencilerin okullarda gördükleri derslerin, içerikleri ve sınavları ile üniversiteye giriş sınavlarının uyumluluğunun artırılması ve ortaöğretimin en önemli amaçlarından birinin öğrencileri üst eğitim kurumları olan üniversitelere hazırlamak olduğu bilincinin öğrencilere kazandırılmasının öğrencilerin devamsızlık nedenlerini ciddi oranda azaltacağı düşünülmektedir.

Araştırma, Muğla ili Fethiye İlçesinde 2016–2017 eğitim öğretim yılında öğrenim görmekte olan 630 ortaöğretim öğrencisinin görüşleriyle ve değişkenleri ölçmek için geliştirilen kişisel bilgi formu, devamsızlık nedenleri formu ile toplanan verilerle sınırlandırılmıştır. Dolayısıyla veriler öğrencilerin öz-değerlendirmelerine dayalı olarak elde edilmiştir yani öğrencilerin ölçekteki maddelere işaretleme yoluyla verdiği tepkiler gerçek yaşam davranışı ile benzerlik göstermeyebilir. Ayrıca gönüllülük ilkesi ile hareket edildiğinden var olan her lise türünden öğrencinin çalışmada yeteri kadar temsil edilmemesi de çalışmanın sınırlılığı olarak gösterilebilir.

KAYNAKLAR

- Altınkurt, Y. (2008). Öğrenci devamsızlıklarının nedenleri ve devamsızlığın akademik başarıya olan etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 129-142.
- Ataman, A. (2000). Sınıf içinde karşılaşılan davranış problemleri ve bunlara karşı geliştirilen önlemler. Küçükahmet, L. (Ed.), *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* içinde (171-191). Ankara: Nobel Yayınları.
- Baker, M. L., Sigmon, J. N. & Nugent, M. E. (2001). Truancy reduction: keeping students in school. *Juvenile Justice Bulletin*.
- Balantekin, Y. ve Kartal, H. (2016). Öğrencilerin okula devamından sorumlu paydaşların görüşlerine göre okul devamsızlığının nedenleri ve buna yönelik çözüm önerileri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 16-36.
- Balcı, A. (2002). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Black, A. T., Seder, R. C. & Kekahio, W. (2014). Review of research on student nonenrollment and chronic absenteeism: a report for the pacific region. REL 2015-054. *Regional Educational Laboratory Pacific*.
- Brundage, A. H., Castillo, J. M., & Batsche, G. M. (2017). *Reasons for chronic absenteeism among secondary students*. Reasons for chronic absenteeism (RCA) Survey summary report.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (21. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cüceloğlu, D. (2008). *İnsan ve davranışı* (17. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.

- Çiçek-Sağlam, A. ve Dönmez, N. (2016). Meslek liselerinde öğrenci devamsızlığının nedenleri ve olası çözüm yollarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 1-9.
- Dağ, A. (2018). Okul sosyal hizmeti bağlamında ilkököl ortaokul ve lise öğrencilerinin devamsızlık problemleri. *Akademik Hassasiyetler*, 5(9), 171-194.
- Dalkılıç, F. ve Aydın, Ö. (2017). Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi öğrencilerinin devamsızlık davranışlarını etkileyen faktörler. *Journal of Higher Education & Science/Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7(3), 546-553.
- Dougherty, J. W. (1999). *Attending to attendance. Fastback 450*. Phi Delta Kappa International, 408 North Union, PO Box 789, Bloomington, IN 47402-0789.
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and accounted for: Improving student attendance through family and community involvement. *The Journal of Educational Research*, 95(5), 308-318.
- Ford, J., & Sutphen, R. D. (1996). Early intervention to improve attendance in elementary school for at-risk children: A pilot program. *Children & Schools*, 18(2), 95-102.
- Girgin, S. (2016). *Ortaöğretim öğrencilerinin devamsızlık nedenleri (Balıkesir ili örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Okan Üniversitesi, İstanbul.
- Gökyer, N. (2012). Ortaöğretim okullarındaki devamsızlık nedenlerine ilişkin öğrenci görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 20(3), 913-938.
- Grant, J. N. (2016). *Understanding and addressing chronic absenteeism in secondary schools*, (Doctoral dissertation). Retrieved from proquest dissertations and theses database. (UMI No. 10105995).
- Gül, S., Kiran, Ö. ve Nasırsi, H. (2016). Ortaöğretim (lise) öğrencilerinin devamsızlık nedenleri ve yeni ortaöğretim Kurumları yönetmeliğinin öğrenci devamsızlıkları üzerindeki etkileri (Atakum ilçesi örneği). *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(44), 925-933.
- Haberli, M. ve Güvenç, M. F. (2012). Ortaokul öğrencilerinin cinsiyet değişkeni bağlamında devamsızlık nedenleri. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(4), 149-166.
- Hansen, C., Sanders, S. L., Massaro, S., & Last, C. G. (1998). Predictors of severity of absenteeism in children with anxiety-based school refusal. *Journal of Clinical Child Psychology*, 27(3), 246-254.
- Hoşgörür, V. ve Polat, M. (2015) Ortaokul öğrencilerinin okula devamsızlık nedenleri (Söke ilçesi örneği). *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 25-42.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Üskül, A. (2006). *Yeni insan ve insanlar: Sosyal psikolojiye giriş*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kadı, Z. (2000). *Adana ili merkezindeki ilköğretim okulu öğrencilerinin sürekli devamsızlık nedenleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University Press.
- Kinder, K. Harland, J., Wilkin, A., & Wakefield, A. (1995). Three to remember: strategies for disaffected pupils. *Slough: NFER*, 228, 505-517.
- Kinder, K. Wakefield, A., & Wilkin, A. (1996). *Talking back: Pupil views on disaffection*. Slough: National Foundation for Educational Research.
- Kinder, K. & Wilkin, A. (1998). *With all respect: reviewing disaffection strategies*. Slough: National Foundation for Educational Research.

- Liberman, A. & Cahill, M. (2012). Variation in 2010-11 Truancy Rates among District of Columbia Public Schools (DCPS) High Schools and Middle Schools. *Urban Institute*.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2013). *Ortaöğretim genel müdürlüğü, ortaöğretim izleme ve değerlendirme raporu-2013*. Editör: Serdar Polat.
- McCray, E. (2006). It's 10 a.m.: Do you know where your children are? The persisting issue of school truancy. *Intervention in School and Clinic*, 42, 30-33.
- Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü (2017). *Ortaöğretimde devamsızlığı azaltma "DEVA" projesi*. Muğla: İl MEM.
- Önder, E. (2017). Ortaöğretimde öğrenci devamsızlığı buna dönük okul uygulamaları ve önerilen politikalar. *Eğitim ve Bilim*, 42(190), 361-378.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 32-44.
- Öztekin, Ö. (2013). *Lise öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Eskişehir Osman Gazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Pehlivan, Z. (2006). *Resmî genel liselerde öğrenci devamsızlığı ve buna dönük okul yönetimi politikaları (Ankara ili örneği)*. Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Rafa, A. (2017). Chronic Absenteeism: A Key Indicator of Student Success. Policy Analysis. *Education Commission of the States*.
- Reid, K. (1985). *Truancy and school absenteeism*. London: Hodder and Stoughton.
- Reid, K. (2002). *Truancy and schools*. London: Routledge.
- Reid, K. (2003). The search for solutions to truancy and other forms of school absenteeism. *Pastoral Care in Education*, 21(1), 3-9.
- Reid, K. (2005). The causes, views and traits of school absenteeism and truancy: An analytical review. *Research in education*, 74(1), 59-82.
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim, öğrenme ve öğretim* (21. Basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Sığmalı, M. (2006). *Kayseri il merkezindeki ilköğretim öğrencilerinde bilinen sağlık sorunlarının saptanması*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri.
- Soysal, A., Giray, H. ve Şevken, S. (2008). İzmir Kemalpaşa ilçesindeki ilköğretim okullarının çevre sağlığı açısından değerlendirilmesi. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 7(5), 385-390.
- Sönmez, A. (2019). *Mesleki ve teknik ortaöğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık nedenlerinin incelenmesi (Kastamonu ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi, Kastamonu.
- Stoll, P. (1990). Absent pupils who are officially present. *Education Today*, 40, 22-25.
- Strickland, V. P. (1998). *Attendance and grade point average: A Study* (Report No. SP038147). East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service. ED423224).
- Şanlı, Ö., Altun, M. ve Tan, Ç. (2015). Okula devamsızlık yapan öğrencilerin devamsızlık sebeplerinin öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 14(55), 161-177.
- Şanlı-Kula, K. ve Yıldız, M. (2014). İlköğretim okulu 7. ve 8. sınıf öğrencilerinin devamsızlık nedenleri ile cinsiyet ve sınıf düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 251-266.

- Tash, M. J. (2018). *The influence of chronic absenteeism on graduation rate and post-secondary participation in New Jersey high schools*, (Doctoral dissertation). Retrieved from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10789472).
- Teasley, M. L. (2004). Absenteeism and truancy: Risk, protection, and best practice implications for school social workers. *Children & Schools*, 26 (2), 117-127.
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Tinga, F., & Ormel, J. (2010). Truancy in late elementary and early secondary education: The influence of social bonds and self-control— the TRAILS study. *International Journal Of Behavioral Development* , 34(4), 302-310.
- Webber, A. (2004). *Best practice number eight: Reduce crime and supporting education through a comprehensive truancy reduction strategy*. <http://www.memphiscrime.org/research/bestpractices-8.html> adresinden erişilmiştir.
- Whitney, C. R., & Liu, J. (2017). What we're missing: A descriptive analysis of part-day absenteeism in secondary school. *AERA Open*, 3(2), 2332858417703660.
- Yapıcı, M. (2008). Okulun sorumluluk üstlenmediği sorunlar. *Üniversite ve Toplum Dergisi*, 8(1), 34–46.
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve suç* (8. Basım). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Yıldız, M. (2011). *İlköğretim okulu öğrencilerinin devamsızlık sebeplerinin araştırılması (Elazığ ili örneği)*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir.

Sekizinci Sınıf Türkçe Öğretim Programı(2018)'nın 21. Yüzyıl Becerileri Açısından Değerlendirilmesi

Ebuzer KAYHAN¹
Doç. Dr. Sertel ALTUN²
Prof. Dr. Mehmet GÜROL³

Geliş Tarihi: 20.08.2019

Kabul Tarihi:23.12.2019

Yayın tarihi: 27.12.2019

Özet

Bu çalışmanın amacı, yenilenen Türkçe öğretim programının (2018)'in 8.sınıf kazanımlarını, ders metinleri ve etkinliklerini 21.yüzyıl becerileri açısından değerlendirmektir. Bu amaç doğrultusunda Türkçe öğretim programı ve 8.sınıf ders kitabı değerlendirilmiştir. Dolayısıyla çalışmanın yöntemi, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesidir. Araştırmanın verileri programın 8.sınıf kazanımları, ders kitabı ve etkinlikleridir. Araştırmanın temaları 21.yy becerileri olduğu için veriler betimsel analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Araştırmanın bulgularına göre temel dil becerilerinden konuşma, dinleme, okuma ve yazma kazanımlarında 21.yy becerilerine yer verilmiştir. Fakat kazanımların yaklaşık yarısı 21.yy becerileriyle ilişkili olmadığı görülmüştür. Diğer taraftan metin ve etkinliklerde 21.yy becerilerine çokça yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak 21.yy beceri dağılımların dengeli bir şekilde yapılmadığı görülmüştür. Ayrıca çalışmanın sonuçlarına göre bilgi, medya ve teknoloji beceri alanına diğer beceri alanlarına göre az yer verildiği, öğrenme ve yenileme becerileri ile yaşam ve meslek becerilerine çokça yer verildiği saptanmıştır. Bu sonuçlardan hareketle yenilenen Türkçe öğretim programında 21.yy becerilerine metin ve etkinliklerde yer verilmiş; fakat dengeli bir dağılım yapılmamış. Bazı beceri alanlarına fazla yer verilirken bazı alanlara ise az yer verilmiş. Bunun yanında programın yetiştirmek istediği birey özellikleri dikkate alındığında kazanımlarda bu becerilere az yer verilmiş. Türkçe öğretim programının amaçları arasında 21.yy becerileriyle donanmış bireyler yetiştirmek olduğu görülse de kazanımlarda buna yeterince uyulmadığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe öğretim programı, 21.yy becerileri, Program değerlendirme.

Evaluation of Eighth Grade Turkish Curriculum (2018) in Terms of Century Skills

Abstract

The aim of this study is to evaluate the 8th grade achievements, course texts and activities of the renewed Turkish curriculum (2018) in terms of 21st century skills. For this purpose, Turkish curriculum and 8th grade textbook were evaluated. Therefore, the method of the study is document analysis from qualitative research designs. The data of the research are the 8th grade gains of the program, textbook and activities. As the themes of the research were predetermined, the data were analyzed using descriptive analysis method. According to the findings of the study, 21st century skills in speaking, listening, reading and writing skills from basic language skills are included. However, about half of the gains were not related to 21st century skills. On the other hand, it was determined that 21st century skills were given a lot in texts and activities. However, it was observed that 21st century skill distributions were not balanced. In addition, according to the results of the study, it was found that information, media and technology skills area was given less space compared to other skills areas, learning and renewal skills and life and occupation skills were given much space. Based on these results, 21st century skills in renewed Turkish curriculum have been sufficiently given in the text and activities but there is no balanced distribution. Some skill areas are given more space while others are given less space. Besides, these skills were not sufficiently given in the achievements. Although it is seen that the aim of the Turkish curriculum is to train individuals who are equipped with 21st century skills, it can be said that they have not been sufficiently followed up.

Keywords: Turkish curriculum, 21st century skills, Curriculum evaluation.

¹Doktora Öğrencisi, YTÜ, Eğitim Fakültesi, EPÖ ABD, e.kayheen@gmail.com, ORCID:0000-0001-5926-1967

²YTÜ, Eğitim Fakültesi, EPÖ ABD, sertelaltun@gmail.com, ORCID: 0000-0002-1951-5181

³YTÜ, Eğitim Fakültesi, EPÖ ABD, gurolmehmet@gmail.com, ORCID:0000-0001-7649-9619

GİRİŞ

Bilgi birikiminin artması, bilim ve teknoloji alanındaki gelişme, ilerleme ve yenilikler 21.yya damgasını vurmuştur. Son yıllarda bilgi ve iletişim teknolojilerinde meydana gelen gelişmeler, küresel rekabet ve işbirliğinde ciddi bir hızlanmayı meydana getirmiştir. Bilgi ve yenileşmeyle yürütülen hizmet ekonomisi, endüstri ekonomisinin yerini almış, iş ve çalışma alanlarını yeniden şekillendirmiştir (Kay, 2010). Bilim ve teknolojideki gelişmeler; ülke, toplum, işletme veya kurumları derinden etkilemiştir. Bunun bir sonucu olarak toplum ve işletmeler eğitim kurumlarından bu yym bilgi, beceri ve davranışlarına sahip bireyler yetiştirmesini beklemektedir. Bilim ve teknolojideki sürekli değişim ve yenileşmelerden dolayı bireylerden beklenen bilgi ve beceri bugün için farklı bir hal almıştır. Bilgiyi elde etmek tek başına yeterli olmamakta; bilginin nasıl öğrenildiği, gerçek hayatta nasıl uygulanması gerektiği de önem taşımaktadır. Bundan dolayı bireyin öğrendiği bilgi kişiye yaratıcılık, yenilikçilik, girişimcilik, liderlik gibi becerileri edinmesini sağlayabilmelidir. Dolayısıyla bu beceriler 21. yy ihtiyaçlarını karşılayabilecek düzeyde olmalıdır (Kocakaya ve Kotluk, 2015).

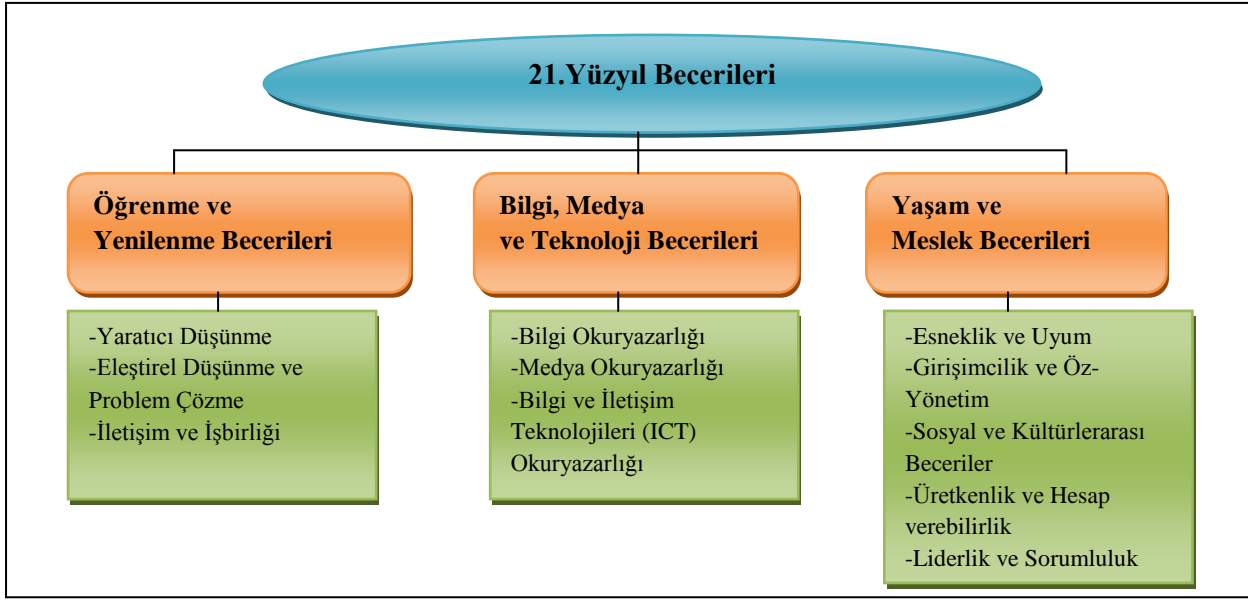
Bireylerin 21. yym iş dünyasına ayak uydurmaları ve istihdamda pay sahibi olabilmeleri için temel bilgi ve becerilerle aldıkları okul eğitimi yeterli olmamakta, sahip oldukları temel becerilerinin yanında 21. yy becerileri olarak adlandırılan bir dizi bilgi ve beceriye sahip olmaları da gerekmektedir. Geçmiş yıllarda salt bilgi değerli ve geçerli iken bugün bilgi tek başına yeterli olmamaktadır (Eryılmaz ve Uluyol, 2015, s.210). Ancak 21.yy becerileri olarak tanımlanan bu becerilerin “yeni beceriler” olup olmadığı bazı araştırmacılar tarafından tartışılmıştır. Bu araştırmacılara göre eleştirel düşünme ve problem çözme becerileri, insanların ilk araç ve gereçleri kullanmaya başlamalarından bu yana kullanılmaktadır. Yine bilgi okuryazarlığı ve küresel farkındalık becerileri de yeni bir beceri olmadığı düşünülmektedir. Bundan dolayıdır ki öğrencilerin 21.yyda ihtiyaç duyduğu beceriler yeni beceriler değildir (Rotherham&Willingham, 2009). Bu görüşün temelinde insanların günlük ihtiyaçlarını karşılamak adına sahip oldukları veya kullandıkları becerilerde önemli bir değişimin olmadığı fikri yatmaktadır. Bununla birlikte ihtiyaç duyulan bilgi ve beceriler aynı şekilde adlandırılrsa da anlamında ve kapsamında değişiklikler meydana geldiği söylenebilir. Eski çağlarda günlük ihtiyaçları gidermek için araç ve gereç tasarımıdaki yaratıcı düşünme becerisi ile bugün akıllı bir cep telefon tasarımı için gereken yaratıcı düşünme becerisi aynı değildir. Dolayısıyla yeni bir tasarım ortaya koymak için gereken bilgi birikimi ve yürütülen zihinsel süreçler her çağda birbirinden oldukça farklıdır (Ekici, Abide, Canbolat, Öztürk, 2017, s.125). Bundan dolayı 21. yy becerilerinin yeni olmadığı; ancak yeni bir anlam ve içerik kazandığı savunulabilir (Silva, 2009). Zira ilgili literatür incelendiğinde bilgi ve beceri kavramlarında değişikliğe gidildiği görülmektedir. Bunun bir sonucu olarak beceri; bir çalışma veya öğrenme alanında edinilen mantıksal, sezgisel ve yaratıcı düşünme ile el becerisi, yöntem, materyal, araç ve gereçleri kullanabilmeyi gerektiren "bilgiyi kullanma" ve "problem çözme" olarak tanımlanmıştır. Diğer taraftan bilgi ise bir çalışma veya öğrenme alanı ile ilgili gerçeklerin, ilkelerin, teorilerin ve uygulamaların anlaşılmasını içeren kuramsal ve/veya olgusal bilgi olarak tanımlanmıştır (TYÇ Terimler Sözlüğü). Bu iki tanımdan yola çıkılarak bilginin, beceri için bir ön koşul öğrenme olduğu söylenebilir. Bir görevi yerine getirmek veya bir problemi çözmek için bilgiyi kullanmak ve uygulamak gerekir.

21.yy becerilerine bakıldığında temel amacın; bireylerin günlük hayatlarını kolaylaştırmak, yeniliklere ve teknolojik gelişmelere uyumunu sağlamak ve sürekli öğrenme ve yaratıcı düşünmeye sevk etmek olduğu görülmektedir. Bu becerilerin bireye kazandırılması ise eğitim yoluyla olmaktadır. Zira eğitimin en önemli amaçlarından biri de öğrencilerin günlük hayatlarını kolaylaştırmayı sağlamak ve onları iş dünyasına hazırlamaktır. Bu durum, aynı zamanda yym önemli sorunlarından biri ve üzerinde çalışılması gereken bir konudur (TrillingveFadel, 2009'dan aktaran Yalçın, 2018, s.184). Okul eğitimi ve okul dışı öğrenme faaliyetleri öğrencileri; vatandaş, çalışan, yönetici, ebeveyn, gönüllü ve girişimci gibi yetişkin rollerine göre hazırlarsa bugünkü çocuklar gelecekteki zorluklarla başa çıkabilirler. Geleceğin mimarları olacak gençlerin, bir yetişkin olduğunda tüm kapasitelerini ortaya çıkarmak adına dil, matematik ve diğer okul derslerine hakim olmaları ve bu konuları tatbik etmelerini kolaylaştıracak birçok bilgi ve beceriyi geliştirmeye ihtiyaçları vardır. Aynı zamanda iş dünyası ve siyasi liderler; okullardan öğrencilerin “21.yy becerileri” olarak tanımlanan problem

çözme, eleştirel düşünme, iletişim, işbirliği ve öz yönetim gibi nitelikleri geliştirmelerini ve bunlara sahip bireyler yetiştirmesini istemektedir (NationalResearchCouncil, 2012, s.15).

Avrupa Birliği (AB) ülkelerin ulusal ve uluslararası politikaları sonucu olarak yaygın bir şekilde kullanılmaya başlanan 21.yy becerileri, birçok kurum ve kuruluş (P21, 2006; MetiriGroup ve NCREL, 2003; OECD, 2005; ISTE, 2007) tarafından ele alınmış ve farklı şekillerde tanımlanmıştır. Bu kurum ve kuruluşlar çağın şartlarını ve beklentilerini göz önüne alarak geleceğin bireyleri için 21.yy becerileri üzerine çalışmış ve aralarında bazı farklılıklar olmakla birlikte benzer tanım ve kavramları ileri sürmüşlerdir. 21.yy becerileriyle ilgili bu çalışmalar-ülke düzeyinde öğrenme kazanımlarının bu becerilerle ilişkilendirilmesi ve ülkelerin ulusal yeterliliklerin belirlenmesi sırasında-karışıklık veya belirsizliklere neden olmuştur. Bundan dolayı AB'ye üye ve aday ülkeleri için ortak bir çerçeve arayışı başlamıştır. Bunun sonucu olarak Avrupa Parlamentosu ve Avrupa Konseyi tarafından çalışmalara başlanmış ve 23 Nisan 2008 tarihinde "Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilik Çerçevesi Tavsiye Kararı (AYÇ)" olarak resmen kabul edilmiştir. AYÇ Tavsiye Kararı ülkelere ulusal yeterlilik çerçevelerini (UYÇ) oluşturmalarını, AYÇ ile referanslamalarını (ilişkilendirmelerini), AYÇ ile referanslama sürecinde diğer ulusal kurum/kuruluşlarla birlikte çalışmalarını ve bu süreci kaliteyi ve şeffaflığı teşvik edecek bir yaklaşımla yönlendirmek amacıyla Ulusal Koordinasyon Noktası belirlemelerini tavsiye etmektedir. Yeterlilik çerçeveleri aracılığıyla öğrenme kazanımlarına dayalı olarak yeterliliklerin farklı seviyelere yerleştirilmesi, işverene işgücünün sahip olduğu potansiyel kazanımlar hakkında bilgi sunmaktadır. Devletler kalkınmaya destek olmak ve küresel piyasada önemli bir aktör haline gelmek için yeterlilik çerçevesi hazırlama ve uygulama çalışmalarını resmi politika aracı olarak kullanmaktadır. Yeterlilik çerçevelerinin olumlu etkilerinin görülmesiyle birlikte, birçok ülke ve bölge, yeterlilik çerçevesi geliştirme ve uygulama çalışmalarına başlamıştır (MYK Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi).

Türkiye'de de bu kapsamda bireylerin ulusal ve uluslararası düzeyde ihtiyaç duyacakları 21. yy becerileri ve yetkinlikleri, Avrupa Parlamentosunun 2008 de kabul ettiği "Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi" doğrultusunda hazırlanan "Milli Eğitim Kalite Çerçevesi" ve "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi" doğrultusunda öğretim programlarında yerini almıştır (TTKB, 2017). "Hayat Boyu Öğrenme için Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi" hakkındaki Tavsiye Kararıyla uyumlu olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, Mesleki Yeterlilik Kurumu tarafından Milli Eğitim Bakanlığı ve Yükseköğretim Kurulu başta olmak üzere kamu kurum ve kuruluşları, işçi ve işveren sendikaları, meslek örgütleri ve ilgili sivil toplum kuruluşlarıyla işbirliği içerisinde, yerli ve uluslararası uzmanlar ile akademisyenlerin katkılarıyla hazırlanmış ve Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin Uygulanmasına İlişkin Usul ve Esaslar Hakkında Yönetmeliğin Bakanlar Kurulunun 2015/8213 sayılı Kararıyla 19/11/2015 tarihli ve 29537 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanmasıyla beraber yürürlüğe girmiştir (MYK, 2015). Bu çalışmaların bir neticesi olarak Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği tarafından 26 Haziran 2012 tarihinde "21. Yy Becerileri ve Eğitimin Niteliği Toplantı Dizisi" başlatılmıştır (TÜSİAD, 2012). Literatürde genel olarak 21.yy becerileri olarak anılan bu beceriler; derinlemesine öğrenme, iş ve kariyer becerileri, öğrenci odaklı öğrenme, gelecek kuşak öğrenmesi, yeni temel beceriler ve yüksek sıralı düşünme gibi isimlerle de anılmıştır (NationalResearchCouncil, 2012). 21. yy becerilerinin ne olması gerektiği üzerine çalışıp bunları yedi başlık altında toplayan Wagner ise bu becerilere "hayatta kalma becerileri" (survival skills) adlandırmasını vererek bunların önemini vurgulamıştır (Wagner, 2008). Bu tanımlama ve sınıflandırmalar arasında en kapsamlı ve ayrıntılı beceriler, 21. Yy Öğrenme İşbirliği (2006) tarafından yapılmıştır. Bundan dolayıdır ki bu kuruluşun 21.yy becerileri sınıflandırılması genel kabul görmektedir (Dede, 2010, s.56). Bu beceriler üç ana başlık ve on bir alt başlıktan oluşmaktadır. Bu beceriler aşağıdaki Şekil 1'de yer almaktadır.



Şekil 1 21.yy becerileri (ThePartnershipfor 21st Century Learning [P21] 2006)

Şekil 1 incelendiğinde bu becerilerin bilgiyi ezberlemekten ziyade edindiği bilgiyi günlük yaşamda etkin bir şekilde kullanmayı, farklı düşünmeyi, problemlerle başa çıkmayı, sosyal yaşamda işbirliği ve iletişime önem vermeyi, kendini doğru şekilde yönetebilmeyi ve girişimciliği temele aldığı görülmektedir.

Bilim ve teknolojiye yaşanan hızlı değişim, bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçlar, öğrenme öğretme teori ve yaklaşımlarındaki yenilik ve gelişmeler bireylerden beklenen nitelikleri etkilediğinin farkına varılmış ve buna göre programda gerekli değişim ve yeniliklere gidilmiştir. Milli Eğitim bakanlığı (MEB) 21.yy becerilerini de dikkate alarak 51 alanda müfredat değişikliğine gitmiş ve öğrencilerin sahip olmaları gereken yeterlik ve becerilere ilişkin bir çerçeve belirlemiştir. Bu yeterliklerin öğrencilere müfredat çerçevesinde kazandırılması hedeflenmiştir. Bahsedilen bu yeterlikler:*anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematik yeterliği, bilim ve teknoloji, yeterliği, dijital yeterlik, öğrenmeyi öğrenme, inisiyatif alma ve girişimcilik, sosyal ve kamusal yeterlikler, kültürel farkındalık ve ifade*'dir (TTKB, 2017). Böylece MEB; öğretim programları yoluyla bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, girişimci, kararlı, iletişim becerilerine sahip, empati kurabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan vb. niteliklerdeki bireyleri yetiştirmeyi hedeflemiştir (MEB, 2018). Yapılan bu çalışmalara bakıldığında MEB'in eğitim programlarıyla yetiştirmek istediği birey tipi, 21.yy öğrenci becerileriyle uyumlu olduğu görülmektedir. Zira Türkiye'de 2017-2018 yıllarında MEB tarafından yenilenen öğretim programlarının temelinde 21.yyın becerilerini edinmiş ve bunu günlük yaşamda tatbik etmeyi başaran bireyler yetiştirmek hedefi yer almaktadır.

Toplum geleceğe taşıyan eğitim kurumları, bilim ve teknolojiye gelişmeler karşısında toplumun ve ilgili dönemin ihtiyaçlarını karşılamak için eğitim programlarında gerekli düzenleme ve yeniliklere giderek müfredat değişiklikleri yapmak durumunda kalmıştır. Teknoloji ve bilim dünyasındaki değişimler Batı'da birçok ülkenin eğitim programlarını etkilemiş ve bu ülkeler, zaman zaman eğitim programlarında gerekli değişimlere gitmişlerdir. Batı dünyasında eğitim programlarında yapılan değişim ve yenileşme çalışmalarına benzer bir gelişmeyi Türk eğitim tarihinde de görmek mümkündür. Türkiye'de farklı yıllarda bazı öğretim programlarında gerekli değişimler ve yenilikler yapılmıştır. Bu değişim ve gelişmelerin doğal bir sonucu olarak Cumhuriyet Dönemi'nden bugüne birçok eğitim programı geliştirilmiş ve uygulamaya konulmuştur. Müfredatında değişime ve yenileşmeye gidilen programlardan biri de Türkçe öğretim programıdır. Cumhuriyet'ten bugüne ara ara yenilenen Türkçe öğretim programlarının gittikçe günlük yaşam becerilerine ağırlık verdiği, öğrenciyi merkeze aldığı ve 2005 yılındayapılandırılmacılığı temele oturttuğu farklı çalışmalarda yer

almıştır (Alver ve Sancak, 2016; Aydın, 2017; Ayrancı ve Mutlu, 2017; Bayburtlu, 2015). MEB tarafından 2017 yılında yenilenen Türkçe öğretim programı (1-8.sınıflar) 2017-2018 eğitim-öğretim yılında ortaokullar için ilk defa 5.sınıflarda uygulamaya konulmuş ve 2018-2019 eğitim-öğretim yılı itibarıyla her sınıf düzeyinde uygulanmaya başlanmıştır (ERG, 2017-2018).

Bu çalışmada amaç, 2017-2018 yılında MEB tarafından yenilenen Türkçe Öğretim Programının 8.sınıf kazanımlarını, ders kitabı metin ve etkinliklerini 21.yy öğrenci becerileri açısından değerlendirmektir. Literatüre bakıldığında 21.yy becerileri üzerine birçok çalışmanın yapıldığı görülmektedir (Yalçın, 2018; Ekici vd., 2017; Dağhan, Kibar, Çetin, Telli, Akkoyunlu, 2017; Kocakaya ve Kotluk, 2015; Aksoy, 2016). Yapılan bir araştırmada ortaokul öğrencilerin sahip olduğu öngörülen 21.yy becerilerini okul etkinliklerinde kullanma düzeyleri incelenmiş, çalışma sonucunda öğrencilerin problem çözme, işbirliği, iletişim vb becerilerine iyi derecede sahip oldukları belirlenmiştir (Bozkurt ve Çakır, 2016). Bir başka çalışmada ilk olarak 21.yy becerilerini tanıtmak, bu becerilerin önemini vurgulamak FATİH projesinin bu becerilerle ilişkisi ortaya konulmuştur (Eryılmaz ve Uluyol, 2015). Literatür taraması sonucu Türkçe öğretim programını 21.yy becerileri açısından değerlendiren bir çalışmanın olduğu görülmüştür (Bal, 2018). Bu araştırma, 5.sınıf kazanım ve ders kitabı üzerine yapılmış bir çalışmadır. Daha önce 8.sınıf ders kitabındaki metinler, etkinlikler ve programdaki kazanımlar üzerine herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yenilenen öğretim programlarının 21.yy öğrenci becerileri açısından değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Zira yenilenen eğitim programlarında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından hedeflenen değişim ve yeniliklerin yapılıp yapılmadığının bilinmesi ve buna yönelik değerlendirmelerin yapılması bundan sonraki program yenileme çalışmalarına katkı sağlayacaktır. Çalışmanın amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Türkçe dersi öğretim programı(2018)'nin 8. sınıf kazanımları 21.yy becerilerini karşılamakta mıdır?
2. Türkçe ders kitabındaki (8.sınıf) metinler 21.yy becerilerini karşılamakta mıdır?
3. Türkçe ders kitabındaki (8.sınıf) etkinlikler 21.yy becerilerini karşılamakta mıdır?

YÖNTEM

Bu araştırma, Türkçe öğretim programı(2018)'ni 21.yy becerileri çerçevesinde değerlendirmeyi amaçlamaktadır. Dolayısıyla araştırmanın yöntemi, nitel araştırma desenlerinden doküman incelemesidir. Nitel araştırmalar; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi veri toplama yöntemlerinin kullanılarak algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi bir biçimde ortaya koymasına yönelik bir süreci takip eden çalışmalardır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Dokümanlar; geçmişteki bir resim, plak, ses kayıtları, kitap, ansiklopedi, tutanak vb. olabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.19).

Veri Toplama Aracı

Veri toplama aracı olarak dokümanlardan yararlanılmıştır. Çalışmanın dokümanları; Türkçe dersi öğretim programı (2018) ile Türkçe 8. sınıf ders kitabı (2018) metinleri ve etkinlikleridir. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu hakkında bilgi içeren yazılı araç gereçleri veya belgelerin kapsamlı bir şekilde analiz edilmesidir (Arıkan, 2000). Doküman analizi genel olarak beş aşamalı bir süreci içermektedir. Bunlar; dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanların okunması, verinin analiz edilmesi ve verinin kullanılmasıdır. Doküman analizi, betimsel analiz ve içerik çözümlemesi olmak üzere ikiye ayrılmaktadır (Karasar, 2007).

Verilerin Analizi

Bu araştırmada çalışmanın verileri, betimsel analiz yöntemi kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz yönteminin kullanılmasının nedeni temaların önceden belli olmasıdır. Bu araştırmanın önceden belli olan temaları 21.yy becerileridir. Bu beceriler literatür taraması kısmında ifade edildiği

gibi üç ana ve on bir alt başlıktan oluşmaktadır. Ana başlıklar sırasıyla şunlardır: *Öğrenme ve Yenilenme Becerileri, Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri, Yaşam ve Meslek Becerileri*. Alt başlıklar ise şunlardır: *Yaratıcı Düşünme, Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme, İletişim ve İşbirliği, Bilgi Okuryazarlığı, Medya Okuryazarlığı, Bilgi ve İletişim Teknolojileri (ICT) Okuryazarlığı, Esneklik ve Uyum, Girişimcilik ve Öz-Yönetim, Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler, Üretkenlik ve Hesap verebilirlik, Liderlik ve Sorumluluk*.

Verilerin analizinde betimsel analiz yöntemi kullanılarak yorumlanmıştır. Betimsel analize göre elde edilen veriler daha önceden belirlenen temalara göre yorumlanır ve özetlenir. Bu tür analizlerde amaç, elde edilen bulguları düzenlenmiş ve yorumlanmış bir biçimde okuyucuya sunmaktır. Böylece elde edilen veriler önce mantıklı ve anlaşılır bir şekilde betimlenir, sonra bu betimlemeler yorumlanır, neden-sonuç ilişkileri irdelenir ve birtakım sonuçlara ulaşılır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.159). Betimsel analiz yöntemi çerçevesinde Türkçe öğretim programı (2018) 8.sınıf kazanımları, Türkçe ders kitabı ve kitaptaki etkinlikler çözümlenmiştir. Bu analizde 76 kazanım, 40 metin (sekizi dinleme/izleme metni), 250 etkinliktan analiz edilmiştir. Bu analizler, yaklaşık 1200 dakikalık bir zaman diliminde yapılmıştır. Çalışmanın bulgular bölümünde kazanımlar, metinler ve etkinliklerle ilgili tablo ve şekillerde doğrudan atıflarda bulunulmuştur. Araştırmanın anlaşılır olması adına kazanımlara programdaki koduyla, metinlere kitapta geçen isimle ve etkinliklere ise hangi metin altında yer verilmişse oradaki sıralamasına göre yer verilmiştir (Örneğin, kazanım için T.8.1.1. veyametnin için Benlik Üzerine).

Araştırmanın İç Geçerliliği

İç geçerlik nitel araştırmaların güçlü yanlarından biridir ve okuyucu, katılımcı ve araştırmacının bakış açısından bulguların doğru olup olmadığının belirlenmesine dayanmaktadır (Creswell, 2016, s.201). Nitel çalışmalarda iç geçerlik, araştırmalardan elde edilen bulguların ve sonuçların doğruluğu yansıtıp yansıtmadığıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2000, s.78). Yine nitel araştırmalarda iç geçerlik araştırmacının belirlediği kategorilerin ve yorumların gerçekleşen doğrularla örtüşmesine ve gerçeği yansıtmasına bağlılığı ifade eder. Araştırmacının rolü nitel bir araştırmada iç geçerliliği tehdit eden bir etkidir. Hem verilerin toplanması hem de verilerin yorumlanması araştırmacı tarafından gerçekleştirildiği için araştırmacının düşünceleri ve beklentileri araştırmanın sonucuna yansiyabilir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2016, s.257). Bunun için araştırmacının objektif olması gerekir ve araştırmayı ön yargılarına bağlı kalmadan yürütmelidir (Freankel ve Wallen, 2003). Araştırmada tema eşleştirmeleri için öncelikle her metin, kazanım ve etkinlik araştırmacılar tarafından en az üç defa okunarak analiz edilmiştir. Yapılan bu analizlerin her biri farklı bir kağıt üzerinde kodlanmış, daha sonra bu üç analiz birbiriyle karşılaştırılarak eşleştirmeler arası tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Araştırmada yapılan eşleştirmelere ilişkin hata olasılığını azaltmak adına araştırmacılar tarafından yapılan eşleştirmelerin (Kazanım, metin ve etkinliklerin becerilerle eşleştirilmesi) uygun olup olmadığını kontrol etmeleri için Türkçe Eğitimi Anabilim dalından bir ve Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim dalından iki uzman olmak üzere üç uzmanın görüşüne başvurulmuş ve tema eşleştirmelerinin kontrolü sağlanmıştır. Araştırmacıların yapmış olduğu tema eşleştirmeleri ile uzmanların yaptıkları eşleştirmeler karşılaştırılmış ve sonuçların güvenilirliği Miles ve Huberman güvenirlilik formülü (1994) kullanılarak hesaplanmıştır [Güvenirlilik=görüş birliği/görüş birliği +görüş ayrılığı) x100]. Miles ve Huberman' a göre kodlayıcılar arası güvenirlilik en az % 80 olmalıdır (Miles ve Huberman, 1994). Miles ve Huberman formülü doğrultusunda bu araştırmanın kodlama güvenirliliği % 90 bulunmuştur [69 / (69 + 7) x100 = 0.90]. Yine ayrıntılı betimleme için bulgular kısmında kazanım, etkinlik ve metinlerden doğrudan alıntılara yer verilerek analiz sonuçları desteklenmiştir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde araştırmanın amaçları doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmuştur. Bulgular, araştırma sorularına göre ayrı başlıklar halinde sunulmuştur. Dolayısıyla bulgular kazanım, metin ve etkinliklere göre üç başlık altında verilmiştir.

Türkçe dersi öğretim programı(2018)'nın 8.sınıf kazanımları 21.yy becerilerini karşılamakta mıdır?

Türkçe öğretim programı(2018)'nda dinleme (n=14), konuşma (n=7), okuma (n=35) ve yazma (n=20) olmak üzere 8.sınıfa ait toplam 76 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımlarda yer alan 21.yy becerilerine ait bulgular Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. Türkçe dersi öğretim programı (2018) 8.sınıf kazanımlarında 21. yy becerileri					
21.yy becerileri	Dinleme	Konuşma	Okuma	Yazma	n
	f	f	f	f	
Öğrenme ve Yenilenme Becerileri					
Yaratıcı Düşünme	2		2	6	10
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	4		5		9
İletişim ve İşbirliği	1	7		2	10
Bilgi, Medya ve Teknoloji Becerileri					
Bilgi Okuryazarlığı			3	2	5
Medya Okuryazarlığı	2		3		5
BİT (ICT) Okuryazarlığı					
Yaşam ve Meslek Becerileri					
Esneklik ve Uyum	2	4	3	1	10
Girişimcilik ve Öz-Yönetim	1	3		4	8
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler					
Üretkenlik ve Hesap verebilirlik				4	4
Liderlik ve Sorumluluk					
Toplam	12	14	16	19	61

Tablo 1 incelendiğinde 8.sınıf kazanımlarında en çok iletişim ve işbirliği (n=10), yaratıcı düşünme (n=10) ile esneklik ve uyum (n=10) becerileri yer almaktadır. Bu becerileri sırasıyla eleştirel düşünme ve problem çözme (n=9), girişimcilik ve öz yönetim (n=8), bilgi okuryazarlığı (n=5), medya okuryazarlığı (n=5), üretkenlik ve hesap verebilirlik (n=4) becerileri takip etmektedir. Tabloya bakıldığında 21.yy becerileri en fazla yazma (n=19) kazanımlarında yer bulmuştur. Bunu sırasıyla okuma (n=16), konuşma (n=14) ve dinleme (n=12) kazanımları takip etmiştir. Diğer taraftan 8.sınıf kazanımlarında sosyal ve kültürlerarası beceriler, BİT okuryazarlığı, liderlik ve sorumluluk becerilerine yer verilmediği görülmüştür. Dinleme, konuşma, okuma ve yazma kazanımlarıyla ilişkili 21.yy becerileri, alıntılanan örnek kazanımlarla aşağıda verilmiştir. 21.yy becerileriyle ilişkili yazma kazanımlarından bazı örnekler programda yer alan kodlarıyla aşağıdaki gibidir:

“T.8.4.4. Yazma stratejilerini uygular. (Esneklik ve uyum becerisi)

Not alma, özet çıkarma, eleştirel, yaratıcı, serbest, kelime ve kavram havuzundan seçerek yazma, bir metinden ve duyulardan hareketle yazma gibi yöntem ve tekniklerin kullanılması sağlanır.”(MEB, 2018).

“T.8.4.14. Araştırmalarının sonuçlarını yazılı olarak sunar. (Bilgi okuryazarlığı, iletişim ve işbirliği becerisi)

a) Öğrencilerin taslak hazırlamaları, taslaklarında giriş, gelişme, sonuç bölümlerine yer vermeleri sağlanır.

b) Kaynak gösterme hakkında bilgi verilir.” (MEB, 2018).

“T.8.4.17. Yazdıklarını paylaşır. (İletişim ve işbirliği, girişimcilik ve öz yönetim becerisi)

Öğrenciler yazdıklarını sınıf ve okul panosu ile sosyal medya ortamlarında paylaşmaya, şiir ve kompozisyon yarışmalarına katılmaya teşvik edilir.” (MEB, 2018).

Yazma kazanımlarından sonra 21.yy becerileri en fazla okuma kazanımlarında yer bulmuştur. Okuma kazanımlarından 21.yy becerileriyle ilişkili bazı örnekler aşağıda verilmiştir:

“T.8.3.4. Okuma stratejilerini kullanır. (Esneklik ve uyum becerisi)

Göz atarak, özetleyerek, not alarak, tartışarak ve eleştirerek okuma gibi yöntem ve teknikleri kullanmaları sağlanır.” (MEB, 2018).

“T.8.3.22. Metinde ele alınan sorunlara farklı çözümler üretir.” (Eleştirel düşünme ve problem çözme, yaratıcı düşünme becerisi)(MEB, 2018).

“T.8.3.29. Medya metinlerini analiz eder.(Medya okuryazarlığı becerisi)
Medya metinlerinin amaçlarının (kültür aktarma, olay yorumlama, bilgilendirme, eğlendirme, ikna etme) belirlenmesi sağlanır.” (MEB, 2018).

Konuşma kazanımlarında yer alan 21.yüz becerilerinden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

“T.8.2.3. Konuşma stratejilerini uygular.(Esneklik ve uyum becerisi)
Yaratıcı, güdümlü, empati kurma, tartışma, ikna etme ve eleştirel konuşma gibi yöntem ve tekniklerinin kullanılması sağlanır.” (MEB, 2018).

“T.8.2.4. Konuşmalarında beden dilini etkili bir şekilde kullanır.”(Esneklik ve uyum, iletişim ve işbirliği becerisi) (MEB, 2018).

21.yy becerileri en az dinleme kazanımlarında yer almıştır. Dinleme kazanımlarında yer alan 21.yy becerilerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

“T.8.1.7. Dinlediklerine/izlediklerine yönelik farklı başlıklar önerir.”(Yaratıcı düşünme becerisi)(MEB, 2018).

“T.8.1.8. Dinlediği/izlediği hikâye edici metinleri canlandırır.”(Esneklik ve uyum, yaratıcı düşünme becerisi)(MEB, 2018).

“T.8.1.9. Dinlediklerinde/izlediklerinde tutarlılığı sorgular.”(Eleştirel düşünme ve problem çözme becerisi)(MEB, 2018).

Bu bulgulardan hareketle yenilenen Türkçe öğretim programının 8.sınıf kazanımlarında üç beceri hariç (sosyal ve kültürel beceriler, BİT okuryazarlığı, liderlik ve sorumluluk) diğer becerilerin yer aldığını söylemek mümkündür. Fakat 35 okuma kazanımı olmasına rağmen bu kazanımlarda 21.yy becerilerin çok az yer aldığı görülmüştür. Yine konuşma kazanımlarında sadece üç beceri yer almıştır. Dolayısıyla denilebilir ki bu becerilerin dengeli bir şekilde dağıtılmamış ve bazı becerileri göz ardı edilmiştir.

Türkçe ders kitabındaki (8.sınıf) metinler 21.yy becerilerini karşılamakta mıdır?

Araştırmanın ikinci sorusu kapsamında 8.sınıf Türkçe ders kitabındaki 40 metin incelendi. Bu metinlerin 21.yy becerileriyle ilişkisi aşağıda tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2. 8.sınıf ders kitabındaki metinlerde yer alan 21.yy becerileri	
21.yy becerileri	f
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	19
Girişimcilik ve Öz yönetim	16
İletişim ve İşbirliği	15
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	15
Yaratıcı Düşünme	13
Esneklik ve Uyum	7
Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	7
Liderlik ve Sorumluluk	7
Bilgi Okuryazarlığı	5
Medya Okuryazarlığı	1
BİT (ICT) Okuryazarlığı	
Toplam	105

Tablo 2’ye bakıldığında 8.sınıf ders kitabındaki metinlerde bir beceri hariç (BİT okuryazarlığı) diğer on beceriye yer verildiği görülmektedir. Metinlerin en fazla ilişkili olduğu 21.yy becerisi eleştirel düşünme ve problem çözme (n=19)’dir. Bu beceriyi sırasıyla girişimcilik ve öz yönetim (n=16), iletişim ve işbirliği (n=15), sosyal ve kültürlerarası beceriler (n=15), yaratıcı düşünme (n=13), esneklik ve uyum (n=7), üretkenlik ve hesap verebilirlik (n=7), liderlik ve sorumluluk (n=7), bilgi okuryazarlığı (n=5), medya okuryazarlığı (n=1) becerileri takip etmiştir. Metinlere bakıldığı zaman bazı metinlerin birçok beceriyi barındırdığı görülmektedir. Bazı metinlerde ise bir veya iki becerinin

ağır bastığını görmek mümkündür. 21.yy becerileriyle ilişkili olan metinlerden bazı örnekler aşağıda sunulmuştur:

(...) Hayır. Bütün bunlar olmuyor. Eşyalar, insanlar, sevgiler, saygılar, gözyaşları, gülücükler kaçıyor bizden yahut biz onlardan uzaklaşıyoruz. Tek başımıza kaldığımızda ekran başında sürekli zaplıyoruz. Sürekli zap... Sürekli zap bizi bir süratli arabaya atıyor. Gazlayıp kayboluyoruz. Eşyalardan, hatıralardan, arkadaşlardan, birlikte kotarılan her şeyden uzakta ama yine meyas yine tatminsiz yine sıkıntıyla bekliyoruz.

Neyi bekliyoruz? Herhâlde “yeniliğin bitmeyen büyüünü”. Niçin daralıyoruz? İşte her şeyimiz var, daha ne istiyoruz? Yeni, alışılmadık, bizi bir süre oyalayacak bir şey. Bu mu? Belki de etrafımızı saran bu ses, bu görüntü, bu bina, bu araba, bu bilgisayar, bu marka, iki yüz çeşit açık büfe, elli bin çeşit AVM ürününün çekip gitmesini, bizi rahat bırakmasını istiyoruz. Gerçekten istiyor muyuz?

Onlar yağmur gibi üzerimize geliyor, biz bulut gibi onlara koşuyoruz. Birleştiğimizde işte o dağılma, o un ufak olma gerçekleşiyor. Saatimiz çalışıyor ama kalbimiz durmuş. Çalışmıyor. Kalbin sesini duyamıyoruz. Tam bu sırada adamlar geliyor. Evin önündeki ağacı, o güzel ıhlamuru kesmek istiyorlar. Bu ağacı babamın dedesi dikmiş. Gölgesinde nesiller geçmiş. Yaprakları arasında tebessümler, yorgun bakışlar, ilk aşklar, kırık kalpler var. “Kesmeyin!” diyoruz, bu ağacın hatırası var, kıymayın ona. Buyurgan bir ses: Ama biz buraya bir gökdelen dikeceğiz. İşler açılacak, faizler düşecek, barış gelecek, bilim kansere çare bulacak, diyor. Birbirimize bakıp önce susuyor sonra “Kesin!” diyoruz. Ağaç kesiliyor çünkü kalbin sesi yok artık.(8.sınıf Türkçe ders kitabı, Kalbin Sesi, s.159).

Bu metinde dikkat edildiğinde eleştirel düşünme ve problem çözme becerisinin ağır bastığı görülmektedir. Günlük yaşamda farkında olmadan kaybolan değerleri, bugünün alışkanlıkları üzerinden anlatılarak çocukların dikkatleri çekilmeye çalışılmıştır. Özellikle bugünün insanların tüketim alışkanlığı ve yeniliklere karşı aşırı arzusu, onların kaybolan değerleri görmesini engellediğini eleştirel bir gözle ifade edilmiştir.

Aşağıdaki metinde ise üretkenlik ve hesap verebilirlik becerisinin genel olarak işlendiği görülmektedir.

Bir iş görme, bir eser vücuda getirme zevki yalnız münevverlere, sanatkârlara mahsus zevklerden değildir. Bizim en iptidai zannettiğimiz insanlar bile bir eser vücuda getirmenin zevkiyle mest olmayı bilirler zaten insanı yeryüzündeki diğer mahluklardan ayıran başlıca fark da galiba budur.(...) İnsanların iş görmek bakımından daha üstün olan tarafları, gördükleri işin mutlaka faydalı olması hususunda besledikleri samimi arzudur.(...) Sabah akşam işinize gidip gelirken yollarda bir binayı el birliğiyle yükseltmeye çalışan birçok inşaat işçisi görürsünüz. Bütün bu insanlar faydalı bir iş yaptıkları kadar, bir eser vücuda getirmeye katıldıkları, yapılan çorbada tuzları olduğu için mesutturlar. İnşaat biter, bina meydana çıkar, işçiler hesaplarını görüp başka bir inşaatta vazife alırlar fakat fırsat düşüp evvelce yapmış oldukları binanın önünden geçerken orada bir duvar örmüş, bir siva yapmış veya sadece temel toprağı bile çıkarmış olsalar “Bu binayı ben yaptım.” diye iftihar ederler. İşin garip olan tarafı da bir binanın hakikaten kimin tarafından yapılmış olduğunun bilinmemesidir. Mal sahibi onun kendi eseri olduğuna inanır. Mühendis veya mimar “Ben yaptım.” der. Hâlbuki duvarlarını yükseltmiş olan duvarcılar, betonlarını dökmüş olan beton işçileri; döşemelerini çekmiş, kapılarını, çerçevelerini takmış olan marangozlar, damını örtmüş olan çatı işçileri binaya göğüslerini gere gere kendi eserleri olarak bakmaktadırlar. Bir binaya sadece kırk elli çivi çakmış olan adamın bile kendini o binayı vücuda getirenler arasında saymakta şüphesiz hakkı vardır. Zaten işin garip olduğu kadar güzel olan tarafı da bu değil midir? (8.sınıf Türkçe ders kitabı, Faydalı Bir İş Görmek Zevki, s.72-73).

Metinde bir eseri meydana getirmenin sadece sanatkârlara has bir özellik olmadığı belirtilerek her insanın bir eser vücuda getirme dolayısıyla üretken olma özelliğine sahip olduğu vurgulanmıştır. Günlük yaşamda sıradan insanların bile kendi elleriyle bir eser vücuda getirmelerinin kendilerini ne kadar mutlu ettiği üzerinde durularak her bireyin kendine ait birer eser meydana getirmesinin mümkün olduğu belirtilmiştir. Diğer taraftan insanların farkına varmadan aslında yaşamları boyunca birçok eser vücuda getirdikleri vurgulanmıştır. Bunun yanında yapılan bir eserin birçok kişinin katkısıyla vücut bulduğu belirtilmiştir.

Aşağıda şekil 2’de yaratıcı düşünme becerisi ile ilgili metin verilmiştir. Bu metinde yaratıcı düşünmenin sıradan nesnelere üzerinde insanı nasıl bir dehaya götürdüğü anlatılmaktadır (8.sınıf Türkçe ders kitabı, Mikro Minyatür, s.14-15).



Şekil 2 Yaratıcı düşünme becerisi metni örneği

Metindeki minyatür ve minyatürcü, diğer tüm minyatür ve minyatürlere çok farklıdır. Bunları diğerlerinden ayıran en önemli fark ise minyatürcünün sıradan ve çok küçük nesnelere üzerinden bir şehri veya bir yapıyı çizip sunmasıdır. Sadece öğrencilerin değil, herkesin bu kadarı da olamaz diyebileceği şeyi, mikro minyatürcü bizzat yaparak yaratıcılığın ve yenilikçiliğin sıradan şeyler üzerinden nasıl yaptığı gösterilmiştir. Resimde de görüldüğü üzere minyatürcü tarafından pirinç, fasulye, makarna vb. taneler üzerinde bazen şehrin bazen bir eserin minyatürünün sığdırılabileceği dolayısıyla öğrencilere sıradan şeyler üzerinden bile yaratıcı düşünmenin olabileceği gösterilmeye çalışılmıştır.

Aşağıda asıl metinden bir kısmına yer verilen parçada iletişim ve işbirliği, liderlik ve sorumluluk, girişimcilik ve öz yönetim gibi birçok becerinin birlikte yer aldığı görülmektedir.

(...)Emine Teyze, "Afiyet olsun." deyip merdivenlere yöneldi ama babam ısrarla eve davet etti. "Biraz oturalım da şu reçeli nasıl yaptığını bize bir anlat Emine Teyze." Hep birlikte oturma odasına yöneldik. Emine Teyze reçelinin beğenilmesinden kıvanç duymuştu. Güzele kuruldu koltuğa ve ballandıra ballandıra tarif etti. "Başka reçeller de yapabilir misin peki?" Emine Teyze bu da bir şey mi anlamında elini salladı. "Sen ne diyorsun Mehmet Bey oğlum, elli çeşit reçel yaparım ben. Patlıcan reçelinden tut, muz reçeline kadar. Elime ne geçerse onun reçelini yaparım." Ben de Emine Teyze'nin yanına oturmuş, hayran hayran anlattıklarını dinliyorum. Bana baktı. "Bu Salon Çiçeği'nden bile reçel yaparım." Hepimiz güldük. Babam ellerini ovuşturdu, "Müthiş! Çok güzel!" diye kendi kendine mırıldandı. "Aklımdan ne geçiyor oğlum?" "Herkesin dâhil olacağı bir projem var." diye sevinçle açıkladı babam. Sonra devamını getirdi: "Bir reçel yapımevi kuracağız. Emine Teyze de baş aşçımız olacak." Elindeki işsizler listesini salladı. "Buradakiler de reçel yapımevinde çalışacak. İşsizliği ortadan kaldırıyorum!" Hepimiz şaşkınlıkla izliyorduk onu. Her şeyi planlamış gibi anlatıyor. Meyvelerin nereden alınacağını, kavanozları, satışın nasıl yapılacağını, bu iş için ne kadar para gerektiğini... "Aferin Mehmet Bey oğlum, büyük adamsın vallahi!" diyerek Emine Teyze bu işi onayladı. Babam ertesi gün işsizler listesini elime tutuşturup bir bir onları bulmamı, akşam bizim evde yapılacak toplantıyı haber vermemi istedi. Doğrusu bunu yapmak o kadar da kolay olmadı. Ulaştığım insanlar ne olup bittiğini benden öğrenmek istedi. Babamın tembihlediği gibi kimseye bir şey söylemedim. "Akşam babam her şeyi anlatacak." dedim. (8.sınıf Türkçe ders kitabı, Emine Teyzenin Çilek Reçeli, s.200).

Metin incelendiğinde öğrencilerin günlük hayatta karşılaşabileceği duruma yer verilmiştir. Metinde dikkat çeken en önemli şey, iletişim ve işbirliği becerisinin insanlar arasında sıcak bir ortamı,

dayanışmayı ve yardımlaşmayı meydana getirmesidir. Metinde dikkat çeken bir diğer şey girişimcilik ve öz yönetim becerisinin problem çözümede önemli bir unsur olmasıdır. Yine liderlik ve sorumluluk, problem çözme, bilgi okuryazarlığı, sosyal becerilerin de metinde dolaylı bir şekilde yer verildiği görülmektedir. Dolayısıyla metin birçok beceriyi içinde barındırmaktadır. Metinde iletişim ve işbirliği, girişimcilik ve öz yönetim sayesinde-görünürde işsizlik problemi olsa da- aslında birçok sorunun ortadan kaldırılabilceği vurgulanmaya çalışılmıştır.

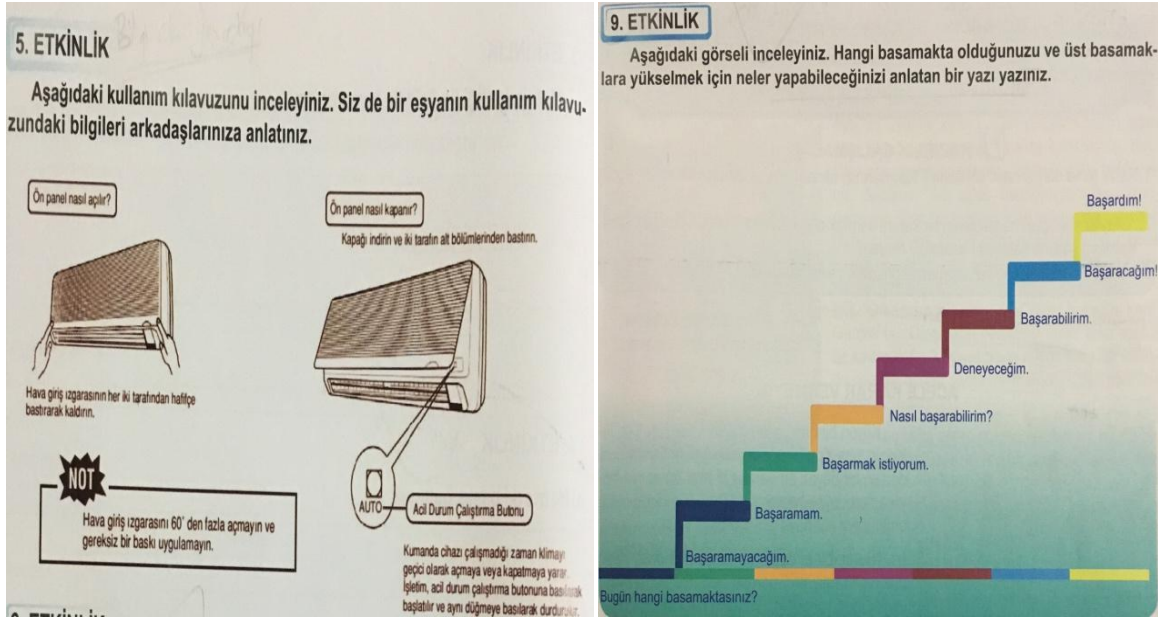
Türkçe ders kitabındaki (8.sınıf) etkinlikler 21.yy becerilerini karşılamakta mıdır?

Araştırmanın üçüncü sorusu çerçevesinde ders kitabındaki 250 etkinlik 8 tema sonu ölçme değerlendirme incelenmiştir. İncelenen 8.sınıf ders kitabındaki etkinlerin ilişkili olduğu 21.yy becerileri aşağıda Tablo 3'te sunulmuştur.

21.yy becerileri	f
Yaratıcı Düşünme	36
Eleştirel Düşünme ve Problem Çözme	34
İletişim ve İşbirliği	31
Üretkenlik ve Hesap verebilirlik	20
Girişimcilik ve Öz-Yönetim	18
Esneklik ve Uyum	14
Bilgi Okuryazarlığı	14
Sosyal ve Kültürlerarası Beceriler	9
Medya Okuryazarlığı	2
BİT (ICT) Okuryazarlığı	2
Liderlik ve sorumluluk	
Toplam	180

Tablo 3 incelendiğinde 8.sınıf ders kitabındaki etkinliklerde 21.yy becerilerin neredeyse hepsine yer verildiği görülmektedir. Sadece liderlik ve sorumluluk becerisine yer verilmemiştir. Tabloya bakıldığında etkinliklerde en fazla yaratıcı düşünme (n=36), eleştirel düşünme ve problem çözme (n=34), iletişim ve işbirliği (n=31) becerileri yer almaktadır. Bu becerileri sırasıyla üretkenlik ve hesap verebilirlik (n=20), girişimcilik ve öz yönetim (n=18), esneklik ve uyum (n=14), bilgi okuryazarlığı (n=14), sosyal ve kültürlerarası beceriler (n=9), medya okuryazarlığı (n=2), BİT okuryazarlığı (n=2) becerileri takip etmiştir. Etkinliklerde 21.yy becerilerine dengeli bir şekilde yer verilmediği görülmektedir. Özellikle BİT ve medya okuryazarlığına çok az yer verilmiştir. Halbuki bugün bilgi ve teknoloji çağında yaşanıldığı göz önüne alındığında BİT okuryazarlığına da çokça yer verilmesi gerekirdi. Etkinliklerden bazıları aşağıda örnek olarak verilmiştir.

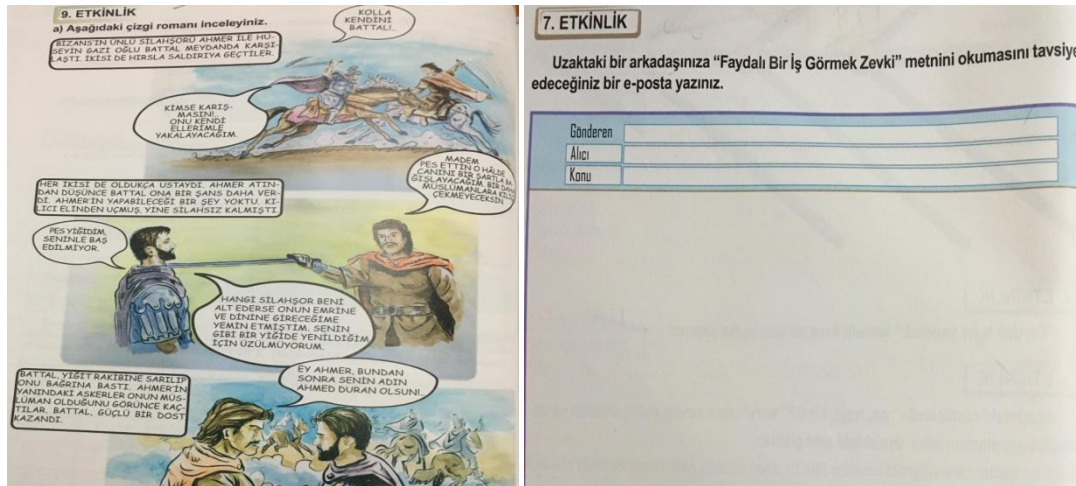
Aşağıdaki şekil 3'te kitaptan alınan bazı iki örnek etkinliğe yer verilmiştir. Soldaki etkinlik Kalbin Sesi metninin 5.etkinliği (8.sınıf türkçe ders kitabı, s.162), sağdaki ise Martı metninin 9.etkinliği (8.sınıf türkçe ders kitabı, s.23) olup birinde bilgi okuryazarlığı, diğerinde girişimcilik ve öz yönetim becerisine yer verilmiştir.



Şekil 3 Bilgi okuryazarlığı, girişimcilik ve öz yönetim becerileri etkinlik örneği

Şekil 3 incelendiğinde soldaki etkinliğin bilgi okuryazarlığını, sağdaki etkinliğin ise girişimcilik ve öz yönetim becerisini yansıttığı görülmektedir. Bilgi okuryazarlığını yansıtan soldaki etkinlik dikkatle incelendiğinde öğrencilerin günlük yaşamda sıklıkla karşılaşılabileceği bir araç gereci nasıl kullanılması gerektiği aşama aşama gösterilmiştir. Sağdaki etkinlikte ise öğrencilerin kendileriyle ilgili hedeflere ulaşmak için neler yapmaları gerektiğine yönelik bir öz düzenleme yapmaları istenmiştir.

Yine aşağıda kitaptan alınan iki etkinlik örneğine daha yer verilmiştir. Soldaki etkinlik örneği Ergenekon Destanı metninin 9. etkinliği (8.sınıf türkçe ders kitabı, s.144), soldaki etkinlik örneği ise Faydalı Bir İş Görmek Zevki metninin 7. etkinliği (8.sınıf türkçe ders kitabı, s.76)'den alınmıştır.



Şekil 4 Yaratıcı düşünme ve BİT okuryazarlığı becerileri etkinlik örneği

Şekil 4'e bakıldığında soldaki etkinlikte yaratıcı düşünme (b Siz de okuduğunuz Ergenekon Destanı'nın beğendiğiniz bir bölümünü çizgi roman hâline getiriniz.), sağdaki etkinlikte ise BİT okuryazarlığı becerilerine yer verildiği görülmektedir. Çok fazla olmasa da BİT okuryazarlığı becerisine dair etkinliğin olması öğrenciler açısından iyi olduğu söylenebilir. Zira e-posta kullanılması her bireyin öğrenmesi gereken bir beceridir. Bilişim teknolojileriyle ilişkili olan bu becerinin Türkçe etkinliklerinde olması yerinde bir uygulama olmuştur. Soldaki etkinlikte ise öğrenciden yaratıcı

düşünme becerisini kullanması beklenmektedir. Öğrencinin kısa da olsa bir çizgi roman yazması, yaratıcı düşünme becerisini işe katmasını gerektirir. Dolayısıyla yukarıda kitaptan alıntılanan etkinlik örneklerinin 21.yy becerileri açısından isabetli olduğu söylenebilir.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Yenilenen Türkçe öğretim programının 8.sınıf kazanım, metin ve etkinliklerinde 21.yy becerilerinin nasıl yer aldığı üzerine yapılan çalışmada farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Öncelikle Türkçe öğretim programı (2018)'ında 8.sınıf düzeyine ait 76 kazanım yer almaktadır. Yapılan analizler sonucu 76 kazanımdan sadece 40'ında 21.yy becerilerine yer verilmiştir. Bu durum, kazanımların yarıya yakınının 21.yüz becerileriyle ilişkili olmadığı sonucunu ortaya koymaktadır. Bu kazanımlardan bazılarında birden fazla beceriye yer verildiği için toplamda 61 becerinin yer aldığı görülmüştür. 21.yy becerileri en fazla yazma (n=19) kazanımlarında yer bulmuştur. Bunu sırasıyla okuma (n=16), konuşma (n=14) ve dinleme (n=12) kazanımları takip etmiştir. 8.sınıf kazanımlarında en çok iletişim ve işbirliği (n=10), yaratıcı düşünme (n=10), esneklik ve uyum (n=10), eleştirel düşünme ve problem çözme (n=9), girişimcilik ve öz yönetim (n=8), becerileri yer almaktadır. Bunları diğer beceriler takip etmektedir. Fakat 8.sınıf kazanımlarında sosyal ve kültürlerarası beceriler, BİT okuryazarlığı, liderlik ve sorumluluk becerilerine yer verilmediği görülmüştür. Bu durum, kazanımlarda 21.yy becerilerinin tamamına yer verilmediğini ve dengeli bir dağılımın yapılmadığını ortaya koymaktadır. Diğer taraftan bugünkü bireylerin teknolojiyle iç içe bir yaşam sürdükları dikkate alındığında kazanımlarda BİT okuryazarlığına dair becerilerin yer almaması programın eksik yönünü göstermektedir. Yazma kazanımlarında en çok yaratıcı düşünme; okuma ve dinleme kazanımlarında en fazla eleştirel düşünme ve problem çözme; konuşma kazanımında ise en çok iletişim ve işbirliği becerilerine yer verildiği görülmektedir.

Türkçe öğretim programının uygulamadaki ana kaynağı olan 8.sınıf ders kitabında toplamda 40 metin yer almaktadır. Bu metinlerden beş tanesi (Gurbet, Sanat, Anadolu Uygarlıkları, Geçen Zaman, Bursa'da Zaman) hariç-bu beş metin de şiir metnidir- diğer 35 metinde 21.yy becerileri yer almaktadır. Bu durum metinlerin yaklaşık % 90'ında bu becerilerin yer aldığını göstermektedir. Bu metinlerin birçoğunda birden fazla beceriye hizmet ettiği söylenebilir. Ders kitabındaki metinlerde bir beceri hariç (BİT okuryazarlığı) diğer on becerinin yer aldığı görülmektedir. Metinlerde en fazla eleştirel düşünme ve problem çözme (n=19) becerisi tekrar etmiştir. Metinlerde girişimcilik ve öz yönetim (n=16), iletişim ve işbirliği (n=15), sosyal ve kültürlerarası beceriler (n=15), yaratıcı düşünme (n=13) becerilerine çokça yer verildiğini söylemek mümkün. Bu becerileri sırasıyla esneklik ve uyum (n=7), üretkenlik ve hesap verebilirlik (n=7), liderlik ve sorumluluk (n=7), bilgi okuryazarlığı (n=5), medya okuryazarlığı (n=1) becerileri takip etmiştir. Fakat kazanımlarda olduğu gibi metinlerde de BİT okuryazarlığının yer almaması ders kitabının önemli bir eksikliğini ortaya koymaktadır. Metinlerde özellikle bilgi, medya ve teknoloji okuryazarlığına çok az yer verilmesi düşündürücüdür. Zira bugünün, teknoloji çağı olduğu göz önünde bulundurulduğunda bu eksikliğin sıradan bir eksiklik olmayacağı aşikardır. Bu olumsuzluk ve eksikliğin yanında liderlik ve sorumluluk, yaratıcı düşünme, üretkenlik ve hesap verebilirlik, eleştirel düşünme ve problem çözme gibi bugünün önemli ve temel becerilerinin metinlerde iyi bir şekilde yansıtıldığını söylemek yanlış olmayacaktır.

Türkçe ders kitabında 250 etkinlik, 8 tema sonu ölçme ve değerlendirme olmak üzere toplamda 258 çalışma etkinliği analiz edilmiştir. Fakat bu 258 etkinlikten 148 tanesinde herhangi bir 21.yy becerisine rastlanmamıştır. Bu durum, etkinliklerin yaklaşık % 60'ının 21.yy becerilerinden uzak olduğunu göstermektedir. İncelenen bu etkinliklerde 21.yy becerileri 180 kere tekrar etmiştir. Bu tekrar sayısının fazla olmasının nedeni, bazı etkinliklerin birden fazla beceriye hizmet etmesinden kaynaklanmaktadır. Ders kitabındaki etkinliklerde 21.yy becerilerin hemen hemen hepsine yer verildiği görülmektedir. Sadece liderlik ve sorumluluk becerisine yer verilmemiştir. Bu sonuç, Bal (2017)'nin yapmış olduğu araştırmanın sonuçlarıyla örtüşmektedir. Etkinliklerde en fazla yaratıcı düşünme (n=36), eleştirel düşünme ve problem çözme (n=34), iletişim ve işbirliği (n=31) becerileri yer almaktadır. Bu temel becerilere çokça yer verilmesi yerinde bir uygulama olmuştur. Fakat bunun yanında medya okuryazarlığı (n=2) ile BİT okuryazarlığı (n=2) becerilerine çok az yer verildiği

gözlenmiştir. Bu durum, etkinliklerde 21.yy becerilerinin dengeli bir dağılımının yapılmadığını ve dolayısıyla ders kitabının önemli bir eksikliğini göstermektedir. Özellikle BİT ve medya okuryazarlığına çok az yer verilmiştir. Halbuki bugün bilgi ve teknoloji çağında yaşanıldığı göz önüne alındığında BİT okuryazarlığına daha fazla yer verilmesi gerektiği söylenebilir. Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak yenilenen 8.sınıf Türkçe öğretim programında kazanım, etkinlik ve ders metinlerinin MEB'in yetiştirmek istediği 21.yy becerilerine haiz birey özelliklerini taşıdığı söylenebilir. Fakat kazanım ve ders kitabında bilgi, medya ve teknoloji ile ilgili becerilere sınırlı sayıda verildiği görülmüştür. Bundan sonraki program yenileme ve ders kitaplarını güncelleme çalışmalarında bu eksikliğin giderilmesi faydalı olacaktır. Zira bilgi, medya ve teknolojinin her tarafa yayıldığı düşünüldüğünde bu becerilerin önemi daha da değer kazanmaktadır.

ÖNERİLER

Bu çalışmanın verileri kapsamında konuyla ilgili aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

1. Yenilenen Türkçe öğretim programını 21.yy becerileri açısından daha kapsamlı incelemek için araştırmacıların, Türkçe öğretim programının yanında 5, 6, 7. ve 8.sınıf ders kitaplarını birlikte incelemeleri daha detaylı bilgiler elde etmelerini sağlayabilir.
2. Bu çalışma yürütülürken sadece doküman incelemesinden faydalanılmıştır. Doküman incelemesinin (Türkçe öğretim programı ve ders kitapları) yanında konuyla ilgili olarak Türkçe öğretmenleri ve bazı öğrencilerle görüşmeler yapılarak daha zengin veriler elde edilebilir.
3. MEB tarafından bundan sonra yapılacak program yenileme veya iyileştirme çalışmaları sırasında bu ve buna benzer çalışma sonuçlarının dikkate alınarak 21.yy becerilerine yönelik kazanım, metin ve etkinliklerin programa daha dengeli bir biçimde dağılımının yapılması, yetiştirilmek (21.yy becerilerine sahip) istenen öğrenci profiline eğitimde yardımcı olabilir.

KAYNAKLAR

- Alver, M.,&Sancak, Ş., (2016). 2015 Türkçe dersi öğretim programı hakkında öğretmen/öğretmen aday ve öğretim elemanı görüşleri. *TurkishStudies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(14), 31-60.
- Aydın, E. (2017). Türkçe dersi öğretim programlarının (2015 ve 2017) değerlendirilmesi. *TurkishStudies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(28), 41-66.
- Ayrancı, B.B.,&Mutlu, H.H.(2017). 2006, 2015 ve 2017 Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *International Journal of Language Academy*, 119-130.
- Arıkan, R. (2000). *Araştırma Teknikleri ve Rapor Yazma*. Gazi Kitabevi, Ankara.
- Aksoy, M.(2016). Öğrencilere 21. yın becerilerinin kazandırılması. *Herkese Bilim Teknoloji Dergisi*, 3, 8-12.
- Bal, M. (2018).Türkçe dersinin 21. yy becerileri açısından incelenmesi, *TurkishStudies*, 13(4),49-64.
- Bayburtlu, Y. S. (2015). 2015 Türkçe dersi öğretim programı ve 2006 Türkçe dersi öğretim programının değerlendirilmesi.*Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 10(15), 137-158.
- Bozkurt, Ş.B.,&Çakır, H (2016). Ortaokul öğrencilerinin 21. yy öğrenme beceri düzeylerinin cinsiyet ve sınıf seviyesine göre incelenmesi. *PAU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39, 69-82.
- Büyüköztürk Ş., Çakmak E., K., Akgün E., Ö., Karadeniz Ş., & Demirel F., (2016). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*.Pegem Akademi, Ankara.

- Dağhan, G., Kibar, P.N., Çetin, N.M., Telli, E., & Akkoyunlu, B. (2017) Bilişim teknolojileri öğretmen adaylarının bakış açısından 21.yy öğrenen ve öğretmen özellikleri. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 2 (7), 215-235.
- Dede, C. (2010). Comparing Frameworks for 21st Century Skills. J. Bellanca & R. Brandt (Eds.), *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn* içinde (s. 51–76). Indiana: Solution Tree.
- Ekici, G., Abide, Ö.F., Canbolat, Y., & Öztürk, A. (2017). 21.yy becerilerine ait veri kaynaklarının analizi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 6(1), 124-134.
- ERG (2017-2018). *Eğitim İzleme Raporu*. 10.12.2018 tarihinde <http://www.egitimreformugirisimi.org/egitim-izleme-raporu-2017-18-2/> adresinden ulaşıldı.
- Eryılmaz, S., Uluyol, Ç. (2015). 21. yy becerileri ışığında FATİH projesi değerlendirmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(2), 209-229.
- International Society for Technology in Education (2007). *The national educational technology standards and performance indicators for students*. ISTE, Eugene OR.
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*. Nobel Yayıncılık, Ankara.
- Kay, K. (2010). 21st century skills: Why they matter, what they are, and how we get there. J. Bellanca, & R. Brandt (Eds.), *21st Century Skills: Rethinking How Students Learn* içinde (s. xiii-1). Indiana: Solution Tree.
- Kocakaya, S., & Kotluk, N. (2015). 21.yy becerilerinin gelişiminde dijital öykülemeler: ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 54-63.
- MEB. (2017). *Türkçe Dersi Öğretim Programı (1-8. Sınıflar)*. Talim Terbiye Kurulu, Ankara.
- MEB. (2018). *Türkçe Ortaokul 8 Ders Kitabı*. Talim Terbiye Kurulu, Ankara.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK), Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi, Erişim: 10.12.2018 <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/avrupa-yeterlilikler-cercevesi>.
- Mesleki Yeterlilik Kurumu (MYK), Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi, Ankara: 2015. Erişim: 10.12.2018 https://www.myk.gov.tr/images/articles/editor/130116/TYC_tebliğ_2.pdf.
- Metiri Grup & Ncrel (2003). 10.12.2018 tarihinde <http://metiri.com/> adresinden erişildi.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook*. (2nd ed). Sage, Thousand Oaks CA.
- National Research Council. (2012). *Education for life and work: Developing transferable knowledge and skills in the 21st century*. Committee on Defining Deeper Learning and 21st Century Skills, James W. Pellegrino and Margaret L. Hilton, Editors. Board on Testing and Assessment and Board on Science Education, Division of Behavioral and Social Sciences and Education. The National Academies Press, Washington DC.
- Organization for Economic Cooperation and Development [OECD] (2005). 10.12.2018 tarihinde <http://www.oecd.org/> adresinden erişildi.
- Rotherham, A. J., & Willingham, D. (2009). 21st century skills: The challenges ahead. *Educational Leadership*, 67 (1), 16-21.
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st century learning. *Phi Delta Kappa*, 90 (9), 630-634.
- The Partnership for 21st Century Learning (2006). 10.12.2018 tarihinde <http://www.p21.org/> adresinden erişildi.

- Trilling, B. &Fadel, C. (2009). *21st centuryskills: Learning for life in ourtimes*. Jossey-Bass, Francisco.
- Türk Sanayicileri ve İşadamları Derneği, (TÜSİAD). (2012). 27.12.2018 tarihinde <http://www.tusiad.org.tr/bilgi-merkezi/basin-odasi/basin-bultenleri/> sayfasından erişilmiştir.
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) Terimler Sözlüğü, http://tyc.gov.tr/tyc-ts/TYC_TER%C4%B0MLER_SOZLUGU.pdf. Erişim: 12.10.2018.
- TTKB (2017). Müfredatta Yenileme ve Değişiklik Çalışmalarımız Üzerine...https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf. Erişim: 10.12.2018.
- Wagner, T. (2008). *TheGlobal AchievementGap: WhyEvenOur Best Schools Don'tTeachThe New SurvivalSkillsOurChildrenNeed-andWhatWe Can Do AboutIt*. BasicBooks, New York.
- Yalçın, S.(2018). 21. yy becerileri ve bu becerilerin ölçülmesinde kullanılan araçlar ve yaklaşımlar. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(1), 183-201
- Yıldırım, A. &Şimşek, H. (2000). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık, Ankara.

Çokkültürlü Eğitim: Öğretmen Eğitimi ile İlgili Yaklaşımlar

Dr. Öğr. Üyesi Yasemin ACAR-ÇİFTÇİ¹

Geliş Tarihi: 19.06.2019

Kabul Tarihi: 24.12.2019

Yayın tarihi: 27.12.2019

Özet

Araştırmalar, Türkiye'de eğitime erişim ve devam sorunları ile karşı karşıya olan çok sayıda çocuk grupları olduğunu göstermektedir. Bu gruplar arasında fakir çocuklar, kızlar, anadili Türkçe olmayanlar, özel ihtiyaçları olan kişiler, öğrenme güçlüğü çeken çocuklar, mevsimlik tarım işçilerinin çocukları, çocuk işçiler, risk altındaki insanlar, LGBTİ+lar, Romanlar, geçici koruma altında olan Suriyeli çocuklar ve zorla göç sonucu Türkiye'ye Irak, Afganistan ve Somali ülkelerinden gelen çocuklar yer almaktadır. Çokkültürlü eğitim, kız ve erkek öğrenciler, sıradışı öğrenciler, çeşitli ırksal, etnik, dil ve kültürel gruplara mensup öğrencilere okul başarısı için eşit fırsatlar sunacak bir fikir, bir eğitim reformu hareketi ve bir süreçtir. Alandaki uygulamalar çokkültürlü eğitimde tek bir yaklaşım olmadığını ortaya koymaktadır. Eğitim sistemi ile öğretmen eğitimi birbiri ile iç içe ve birbirlerini bütünleyen sistemlerdir. Bu nedenle, kapsamlı bir literatür araştırmasının konuyu bir bütün olarak görmek açısından faydalı olacağı düşünülmüştür. Literatür çalışmasının eleştirel olarak değerlendirilebilmesi için, ilgili tüm çalışmaların analizinde sistematik kurallar ve aşamalar izlenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmen eğitimine yönelik üç temel yaklaşımın, her biri iki aşamadan oluşan altı aşamada tanımlanabileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgular politika yapıcılar, öğretmen adaylarını yetiştiren akademisyenler, öğretmenler için bilgi sağlayabilir ve çokkültürlülük hakkında kendi felsefi duruşlarına dayanarak her birinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendirebilirler.

Anahtar Kelimeler: Eleştirel çokkültürlü eğitim, Liberal çokkültürlü eğitim, Muhafazakâr Çokkültürlü eğitim, Öğretmen eğitimi, Sosyal adalet

Multicultural Education: Approaches to Teacher Education

Abstract

Researches show that there are various groups in Turkey who confront problems in terms of access to education and continuation. Among these groups there are impoverished children, girls, non-native speakers of Turkish, individuals with special needs, children who have learning difficulties, children of seasonal agricultural workers, child laborers, GBTs Romans. In addition to these, there are children who are forced migration from Syria, Iraq, Afghanistan, and Somalia. Multicultural education is an approach that aims to solve these education problems. The education system and teacher training are integrated and complementary systems. Therefore, comprehensive literature research is needed and that this research will be useful to see the subject as a whole. Systematic rules and phases have followed for the critical evaluation of these studies and the analysis of all relevant studies. The findings of the study revealed that the three basic approaches to teacher education could be defined in six stages, each of which consists of two phases. The educators of teachers and policy makers can examine these approaches and evaluate the strengths and weaknesses of each of them based on their philosophical stances about multiculturalism.

Key words: Critical multicultural education, Conservative multicultural education, Liberal multicultural education, Social justice, Teacher education

¹ İstanbul Yeni Yüzyıl Üniversitesi, SHMYO, Çocuk Bakımı ve Gençlik Hizmetleri Bölümü
yasemin.acarciftci@yeniuyuzuil.edu.tr, ORCID: 0000-0001-7287-4151

GİRİŞ

Eğitimin sisteminin toplumsal çıktıları ile toplumsal ideoloji, eğitim politikaları ve toplumsal değerler arasında güçlü bir ilişki vardır. Türkiye’de TBMM tarafından 6 Nisan 1949 kabul edilip, onaylanan İnsan Hakları Evrensel Bildirgesi ‘ne (Madde 26) göre “Herkesin eğitim hakkına sahip olduğu, eğitimin en azından ilk ve temel eğitim aşamasında parasız ve ilköğretimin zorunlu olduğu ve eğitimin, “tüm uluslar, ırklar ve dinsel topluluklar arasında anlayış, hoşgörü ve dostluğu” özendirilecek, dolayısıyla ötekileştirmeyi engelleyecek bir nitelikte yapılandırılması gerektiği açıkça yer almaktadır (Türkiye Büyük Millet Meclisi [TBMM], 1949).

Ancak, Türkiye’de çeşitli nedenlerle eğitime erişim ve devamda hala sorun yaşayan gruplar vardır. Bunlar arasında yoksul çocuklar, kız çocuklar, anadili Türkçe olmayanlar, kırsal alanda yaşayanlar, özel gereksinimi olanlar, öğrenme güçlüğü olanlar, mevsimlik tarım işçisi ailelerin çocukları, çalışan çocuklar, risk altındakiler, LGBTİ+’lar, Romanlar, geçici koruma altındaki Suriyeli çocuklar ve zorunlu göç ile Irak, Afganistan, Somali gibi ülkelerden Türkiye’ye gelenler de bulunmaktadır (ERG,2018).

2017- 2018 Eğitim İzleme Raporu’nda (Eğitim Reformu Girişimi [ERG], 2018) 18-29 yaş arasındaki gençlerde ötekileştirmenin, kendisi ile benzer cinsel, dini, etnik ya da ulusal kimlik taşımayanlara karşı mesafe koymanın yüksek olduğu ve okullar ve ailelerin bu tutumların kazanılmasındaki temel kurumları oluşturduğu (Uyan Semerci, Erdoğan ve Sandal Önal, 2017) belirtilmektedir. Ayrıca bu raporda Türkiye’nin, erkekler için %31, kadınlar için %34 olan oranları ile Avrupa’da eğitimden erken ayrılmanın en yüksek olduğu ülke olduğu ve eğitimden ayrılma nedenleri arasında evlenme ve ailevi nedenler (Eurostat, 2018a) yanında erkeklerin ilkokul ve ortaokuldan sonra eğitimlerini sürdürmemelerinin en önemli nedenlerinden birinin “eğitimin maliyetinin karşılanamaması/yüksek olması” (ilkokuldan sonra eğitime devam etmemede %32,5 oranında etkili) ile “çalışmak istemesi” (ilkokuldan sonra eğitime devam etmemede %15,6 oranında etkili) olduğu (TÜİK, 2016) görülmektedir. Bir diğer deyişle, sosyoekonomik durum özellikle ilköğretim düzeyinde okullulaşma açısından büyük farklılıklara yol açmazken; eğitim harcamaları nedeniyle orta öğretimde önemli farklar yaratmaktadır. Eğitimden erken ayrılma oranının yüksek oluşu genç nüfus için işsizlik, yoksulluk, sosyal dışlanma ve zayıf sağlık durumu gibi riskler taşımaktadır (Eurostat, 2018b). Türkiye’de kız ve erkek çocuklarının okullulaşma oranları arasındaki fark son on yılda giderek kapanmasına rağmen; bölgelere göre farklılaşma devam etmektedir. Özellikle ortaöğretim düzeyinde kızların okullulaşma oranları erkeklere oranla daha düşüktür ve doğu illerinde bu fark 7-8 puana kadar çıkmaktadır (ERG, 2014). Toplumsal Cinsiyet Eşitsizliği Raporu’nda eğitime erişimde cinsiyete bağlı eşitsizliklerin yanı sıra, özellikle yükseköğretim düzeyinde kadın ve erkeklerin kalıplaşmış toplumsal cinsiyet rolleri ile uyumlu bir alan dağılımı gösterdikleri ifade edilmektedir. (KAGİDER ve TUSİAD, 2008). Buna ek olarak, ders kitaplarında özellikle toplumsal cinsiyet eşitliği konusunda gerileme olduğunu (Aratemur Çimen ve Bayhan, 2018) eğitimde toplumsal cinsiyete duyarlı içerik ve yaklaşımların zorunlu hale geldiği belirtilmektedir. 2018’in “Çocuk İşçiliği ile Mücadele Yılı” ilan edilmesi, çocuk işçiliğinin engellenmesinde en önemli sorunlardan birinin mevzuat ve uygulamalar arasındaki uyumsuzluk olduğunu ortaya koymaktadır (ERG,2018).

Türkiye’nin coğrafi konumu, onun sosyal yapısını belirleyen en önemli unsurlardan biridir. Günümüzdeki Türkiye toplumu öncelikle 19. ve 20. yüzyıllardaki göç hareketlerinden etkilenerek biçimlenmiş bir toplumdur. (GİGM, 2015). Konumu nedeniyle birçok kitlesel göç hareketine de maruz kalan Türkiye, son yıllarda göçmenler için “transit ülke” konumundan çıkıp “hedef ülke” durumuna gelmiştir (GİGM, 2017). Türkiye, Orta Doğu bölgesindeki kayıtlı tüm Suriyeli mültecilerin%64’üne ev sahipliği yapmaktadır (Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği, [UNHCR], 2018a). MEB’e göre, Türkiye’de okul çağındaki 1.047.536 Suriyeli çocuğun, 580.877’i Aralık 2018’e kadar okula kaydedilmiştir (MEB GDLL, 2018). Suriyeli çocukların 2017-18 döneminde okullulaşma oranları bir önceki yıla göre%62 oranında artmış olmasına rağmen, Ekim 2018 itibarıyla hala 407.906 Suriyeli çocuğun eğitime erişemediği ifade edilmektedir (ERG, 2018a).

Her ne kadar mülteci eğitimi konusundaki tartışmaların çoğu Suriyeli çocuklara odaklanma eğilimindeyse de Türkiye’deki Suriyeli olmayan mülteci nüfusunun da dikkate alınması önemlidir.

Ekim 2018’de, Türkiye’deki UNHCR Temsilciliğine göre, Türkiye’de, Irak’tan 142.000, Afganistan’dan 170.000, İran’dan 39.000, Somali’den 5.700 ve diğer ülkelerden 11.700 olmak üzere toplam 370.400 okul çağında mülteci veya sığınmacı olduğu kaydedilmiştir (UNHCR, 2018b). Suriyeli olmayan bu mülteci çocukların eğitim hakları ve zorlukları ile ilgili çok az bilgi kamuya ulaşmaktadır.

Göçlerin başladığı tarihlerden itibaren Türkiye’de Suriyeli çocukların eğitimi ile ilgili çeşitli politikalar üretilmiş ve 2016 yılından itibaren de bu öğrenciler Türk eğitim sistemine dâhil edilmeye başlanmıştır (MEB, 2016). Ancak alanda yapılan araştırmalar, eğitim sistemine dâhil olan bu çocukların eğitimleri sırasında pek çok problemle karşı karşıya olduğunu göstermektedir. Bu problemler arasında, dil ve kültür farklılıkları nedeniyle yaşanan iletişim ve dışlanma sorunları, (Erdem, Kaya ve Yılmaz, 2017, Levent ve Çayak, 2017, Mercan-Uzun ve Bütün, 2016, Sağlam ve İlksen-Kanbur, 2017), devlet okulunda çalışan öğretmenlerin sınıflarında bu çocukları istememeleri (Erdem, Kaya ve Yılmaz, 2017; Levent ve Çayak, 2017, Mercan-Uzun ve Bütün, 2016), Türk öğrenci ve öğretmenlerde görülebilen ayrımcı tutumlar ve davranışlar (İstanbul Bilgi Üniversitesi, Çocuk Çalışmaları Birimi, 2015; HRW, 2015) ve öğrenciler arasında yaşanan iletişim sorunları, dil sorunları, kültürel farklılıklardan kaynaklanan sorunlar, değer yargılarının farklılığından kaynaklanan (Erdem, Kaya ve Yılmaz, 2017) sorunlar yer almaktadır. Bunlara ek olarak, geçici koruma altındaki çocukların okula devamlarına ilişkin veriler, bu çocukların okula devam oranlarının eğitim kademesi yükseldikçe azaldığını ortaya koymaktadır. Resmî okullarda ve geçici eğitim merkezlerinde öğrenim gören öğrencilerin eğitim kademelerine göre okullaşma oranları ana okul %39,02, ilkokulda %87,80, ortaokulda %50,74 lise eğitimi ise %22,40 olarak gerçekleşmiştir (MEB, 2018). Okuldan erken ayrılmanın gerekçeleri arasında ekonomik sorunlar ilk sırayı almakla beraber, kız çocukların erken yaşta evlendirilmesi, öğrencilerin dil ve kültür farklılıkları ve geleceğe yönelik belirsizlikler ve Türk veli, öğretmen ve okul yöneticilerinin okullarda yabancı öğrenci istemiyor olmaları, okullarda karşılaşılan ayrımcı tutum ve davranışların öne çıktığı görülmektedir (Taştan ve Çelik,2017). Öğretmenlerin sıklıkla kendi sınıfında Suriyeli çocuk olmasından rahatsız olduğu, Suriyeli çocuklara karşı olumsuz bir tutum sergilediği, bu çocukları sınıf içindeki etkinliklere dâhil etme konusunda proaktif davranmadığı görülmektedir (Taştan ve Çelik,2017). Farklı kültürlerden çocuklarla çalışma konusunda eğitim almamış öğretmenlerin, kendilerini yeterli görmediklerini ve çocukların gelişimlerine olumlu bir katkı sağlayamadıklarını düşündüklerini (Mercan-Uzun ve Bütün, 2016), bu nedenle Suriyeli çocuklar ile çalışmak için mesleki gelişim ve destek eğitimine ihtiyaç duydukları (Kardeş ve Akman, 2018), bazı öğretmenler ve yöneticiler tarafından dile getirilmektedir (Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016).

Bu ve benzeri durumlar öğretmenlerin, çeşitliliğin sunduğu fırsatları en üst düzeye çıkarmak ve zorluklarını en aza indirmek için gerekli bilgi ve becerileri edinmelerini gerektirmektedir (Banks ve Banks, 2010). Bu tür bilgi ve becerileri edinmek çokkültürlü eğitim bilgisi gerektirir. Bank ve Banks ‘e (2010) göre;

“Çokkültürlü eğitim, kız ve erkek öğrenciler, sıradışı öğrenciler, çeşitli ırksal, etnik, dil ve kültürel gruplara mensup öğrencilere okul başarısı için eşit fırsatlar sunacak bir fikir, bir eğitim reformu hareketi ve asıl amacı eğitim kurumlarının yapısını değiştirmek olan bir süreçtir” Çok kültürlü eğitimi başarıyla uygulamak için okulu sosyal bir sistem olarak kavramlaştırmak gerekir. Kültür, güç ilişkileri, eğitim programları ve materyaller ve personelin tutum ve inançları gibi okuldaki her büyük değişken, okulun farklı gruplardan gelen öğrenciler için eğitim eşitliğini teşvik etmesini sağlayacak şekilde değiştirilmelidir. (s. 1).

Bu bağlamda; aynı sınıfta farklı ırk, dil, din, etnik köken vb. diğer sosyal kategorilerden olan öğrencilerin tam potansiyellerine ulaşabilmeleri için eğitim programının felsefesinden başlayarak, içeriğinden, uygulanacak pedagoji ve değerlendirmeye ve ayrıca entelektüel zorluklara kadar pek çok alanda değişikliğe gidilmesi gereği ortaya çıkmaktadır. Çokkültürlü eğitim bütüncül bir yaklaşım sunarak işleri kolaylaştıracak gibi görünmektedir. Böyle bir paradigma değişikliği doğal olarak öğretmen yetiştirme sistemini de değiştirecektir.

Amaç

Bu çalışma, “çokkültürlü öğretmen eğitimine sistematik olarak” odaklanan önceki çalışmaları gözden geçirmeyi amaçlamaktadır. Bu gerekçeyle, aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Çokkültürlü eğitim nedir ve kuram ile uygulama arasında fark var mıdır?
2. Kuram ile uygulama arasında fark varsa, bu fark nasıl kavramsallaştırılmaktadır?
3. Bu kavramsallaştırma çokkültürlü öğretmen eğitimine nasıl yansımaktadır?

YÖNTEM

Bu çalışma, sınıflandırmalarını, sosyal hedeflerini, tasarımlarını ve öğretmen eğitimi hedeflerini dikkate alarak “çok kültürlü öğretmen eğitimi yaklaşımları” ile ilgili önceki çalışmaları araştırmayı amaçlamıştır. Bu nedenle, önceki çalışmaları incelemek için sistematik gözden geçirme yöntemi (Millar, 2004) kullanılmıştır.

Sistematik gözden geçirme, ilgili araştırmaların tanımlanması ve eleştirel olarak değerlendirilmesi, ayrıca söz konusu araştırmalardan veri toplanması ve analiz edilmesi için bir araştırma yöntemi ve sürecidir (Liberatiet al., 2009). Sistematik bir derlemenin amacı, belirli bir araştırma sorusu veya hipotezini cevaplamak için önceden belirlenen dahil edilme kriterlerine uyan bütün ampirik kanıtları belirlemektir (Snyder, 2019). Bu çalışmaların eleştirel değerlendirmesi ve ilgili tüm çalışmaların analizi için sistematik kurallar ve aşamalar takip edilmiştir. Millar (2004) bu aşamaları a) hedefin belirlenmesi, b) belirli kriterlere dayanan hedef ile tutarlı çalışmaların seçilmesi ve c) toplanan bilgilerden çıkarımlar yapılması, olarak ifade etmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmanın verileri, 2018 yılının Kasım-Aralık aylarında, “ERIC”, “SCOPUS”, “PsychINFO”, “EBSCOhost” ve “Google Scholar” internet arama motorları kullanılarak bir elektronik veri tabanı araştırmasıyla elde edilmiştir. Bu arama motorlarında İngilizce olarak yazılan “çokkültürlü eğitim”, “öğretmen eğitimi”, “çokkültürlü eğitim yaklaşımları”, “analiz, çokkültürlü eğitim” sözcük grupları aranmıştır. Araştırmanın amacına dayanarak, 2010 ve 2018 yılları arasında yayınlanmış olan 107 çalışma (Ek A) esas alınmıştır. Çalışmaların “çokkültürlü öğretmen eğitimi yaklaşımları” ve “çokkültürlü eğitim yaklaşımları” ile doğrudan ilgili çalışmalar olmaları, çalışmalarının seçiminde önemli bir ölçüt oluşturmuştur.

BULGULAR ve YORUM

Çokkültürlü eğitim nedir ve kuram ile uygulama arasında bir fark var mıdır?

Çokkültürlü eğitim, öğrencilerin ırk, etnik köken, cinsiyet, sosyal sınıf, dil, cinsel yönelim ve yetenekleri ile ilgili toplumsal olarak oluşturulmuş bu eşitsizlikleri gidermek amacıyla bir araç olarak geliştirilmiş (Banks & Banks, 2005; Ukpokodu, 2008), kültürel, etnik ve ekonomik vb. olarak ayrıştırılmış gruplar arasındaki eğitimsel eşitliği artırmak için tasarlanmış genel bir okul reformu çabası olarak tanımlanmaktadır (Banks, 1993, p. 6; Vavrus, 2002, p.1). İçeriği, kavram, ilke, kuram ve paradigmaları, tarih, sosyal bilimler, davranış bilimleri ve özellikle de etnik çalışmalar ve kadın çalışmaları gibi alanlardan alınıp, birleştirilerek eğitimde eşitliği sağlamaya yönelik bir çalışma alanı olarak tasarlanması nedeniyle üst bir disiplin olarak dikkate alınmaktadır (Banks&Banks, 2001; Vavrus, 2002;).

Çokkültürlü eğitim, genel olarak toplumda var olan eşitsizlikleri ortadan kaldırmak amacıyla tasarlanmış bir eğitim yaklaşımı olmasına rağmen uygulamalarda; egemen kültürün standart eğitim programına o toplumda var olan çeşitli kültürlerle ilgili bilgi eklemekten, o kültürlere ait bayramlar, kutlamalar (Banks, 2002), yeni ve farklı materyaller, perspektifler, pedagojik uygulamalar eklemeye (Cumming-McCann, 2003) kadar çeşitlilik gösterebilmektedir. Ya da iki dilli eğitim veya ana dilde eğitim programları gibi bir dizi seçeneği içinde barındırabilmektedir (Nieto, 2017). Ancak, bu tür uygulamalar tutarlı, dolu bir çokkültürlü eğitim programına göre kısmi ve yüzeysel (Irvine, 2003; Ladson-Billings,1999; Villegas & Lucas, 2002; Zeichner & Hoeft, 1996) olarak değerlendirilmektedir.

Çünkü içinde "çoğunluk/azınlık grubu güç ilişkilerini değiştirme" çabası olmayan hiçbir eğitim yaklaşımının, eğitimde gerçek eşitlik ve adaleti sağlayamayacağı (Solomon, 1996, p. 72) düşünülmektedir.

Kuram ile uygulama arasında fark varsa, bu fark nasıl kavramsallaştırılmaktadır?

Uygulamaları bu kadar çok çeşitlilik gösteren çokkültürlü eğitime yönelik çeşitli çalışmaları inceleyen alandaki liderler, yaptıkları araştırmalarla çokkültürlü eğitimin anlamı ve uygulamalarına yönelik kavramsal /kuramsal yaklaşımlar ortaya koymaktadırlar. Aşama yaklaşımları olarak ifade edilen bu yaklaşımlardan McLaren (1994;2003), Grant ve Sleeter (1987; 2007), Nieto (1994; 2017) ve, Banks (2004; 2012) ve Gorski (2009)'nin yaklaşımları en bilinen yaklaşımlar arasında yer almaktadır. McLaren'in (1994;2003), çokkültürlülükle ilgili kavramsal çerçevesini temel alan Jenks, Lee ve Kanpol (2001) öğretmen eğitimi de muhafazakâr, liberal ve eleştirel (Tablo 1) olmak üzere üç kavramsal çerçeve içinde tanımlanmaktadır (Jenks ve ark., 2001; McLaren, 1994; 2003; Webster, 1997).

Tablo 1. Çokkültürlü eğitim ve öğretmen eğitimiyle ilgili yaklaşımlar (Jenks ve ark., 2001).

McLaren (1994)	Grant ve Sleeter (1987)	Banks (1994)	Okulların hedefleri
Muhafazakâr Çokkültürlülük	İstisna ve kültürel olarak farklı olanların eğitimi	İliştirme	Muhafazakâr çokkültürlülük yaklaşımı, kültürel homojenlik ideolojisi lehine, kültürel farklılıkların önemini görmezden gelmektedir. Bu yaklaşımda okullar ın hedefi öğrencileri yaygın kültür içinde ve onun kural ve değerleriyle asimile etmektir (Jenks ve ark., 2001).
Liberal Çokkültürlülük	İnsan İlişkileri	Ekleme	Duyguların ve değerlerin paylaşımına dayanan gruplar arası eğitim yoluyla çeşitliliğin kabul edilmesini sağlama ve uyumlu bir şekilde birlikte yaşayan kültürel olarak farklı öğrencilerin hedefine dayanan liberal bir gündem oluşturmaktır (Grant & Sleeter, 1987; Jenks ve ark., 2001).
Eleştirel Çokkültürlülük	Tek grup çalışmaları	Dönüşüm	Grubun statüsünü arttırma hedefi doğrultusunda, tek grup çalışmaları, belirlenen grup için değişim ihtiyacı konusunda öğrencilere eleştirel bir bilinç geliştiren eğitimi desteklemektedir (Jenks ve ark., 2001).
	Kültürel çoğulculuk	Sosyal Eylem	Belirli azınlık gruplarının incelenmesiyle sınırlı kalmak yerine, öğrencilerin mümkün olduğunca çeşitliliğe uyum sağlamasına yardımcı olarak önyargıyı azaltmak ve güç eşitliği ve sosyal adaletin tüm gruplar için önemini öğrenmektir (Jenks ve ark., 2001).
	Toplumsal yeniden yapılanma		Eğitim programı, sosyal eylem becerilerini öğretir, kültürel çoğulculuğu ve alternatif yaşam tarzlarını teşvik eder ve öğrencilerin daha demokratik bir toplum için çalışmak için harekete geçmeleri destekler (Jenks ve ark., 2001).

Bu kavramsallaştırma çokkültürlü öğretmen eğitimine nasıl yansımaktadır?

Muhafazakâr çokkültürlü eğitim

Eğitimde geleneksel bakış açısı genellikle muhafazakâr çokkültürlülük olarak tanımlanmaktadır. Muhafazakâr çokkültürlülük kuramı çokkültürlülüğü, toplumu bölen bir unsur olarak görmekte, egemen kültür ve onun değerlerinin, gelenek ve normlarının benimsenmesi gerektiğini savunmaktadır (Grant ve Ham, 2013). Muhafazakârlar öncelikli olarak, mevcut toplumsal düzenin sürekliliğini temel alarak, bilgininin durağan olduğu kabulüyle egemen toplumun, kültürel mirasının hızlı bir şekilde aktarımı ile ilgilenmektedirler (Banks, 1994; Banks ve Banks, 2012).

Nieto (1994; 2017) muhafazakâr çokkültürlü eğitimi, “okulların yapıları, politikaları, eğitim programları, öğretim materyallerinin ve hatta pedagojik stratejilerinin öncelikli olarak egemen kültürün temsilciliğini yaptığı bir durum” (p.250), olarak tanımlamakta ve tekkültürlü eğitim olarak ifade etmektedir. Ona göre; bu yaklaşımda öğretmenler, "renk körü" oldukları gerçeğinden gurur duymakta, diğer bir deyişle öğrencileri arasında hiçbir fark görmediklerinden hepsine aynı şekilde davranmaktadırlar (Nieto,1994; 2017). Kültürel farklılıkların başarıda önemli bir rolü olmadığı varsayılmakta ve tüm öğrenciler için aynı akademik standartlara bağlılık temel alınmaktadır (Jenks ve ark., 2001). Muhafazakâr çokkültürlü eğitimin bu ilk aşamasının öğretmen yetiştirme hedefi, öğrenciler arasında herhangi kültürel bir fark olmadığı varsayımından hareketle öğrencilerin eğitim sistemi içinde asimile edilmelerini sağlamak üzere öğretmenleri hazırlamaktır.

Sleeter ve Grant (1987; 2007)'in çokkültürlü eğitimle ilgili sınıflamasında ilk sırayı alan, istisna ve kültürel olarak farklı olanların eğitimi yaklaşımı muhafazakâr çokkültürlülük kapsamında değerlendirilmektedir. Kültürel olarak farklı olanların yanında engelli öğrencileri de kapsayan (Leistyna, 2002) bu yaklaşımda eğitim programının amacı; daha iyi ücretli iş elde etmede engel oluşturan temel bilgi, beceri ve değerlerdeki boşlukları doldurmak (Jenks ve ark., 2001) ve egemen kültürün dilinin öğrenilmesini kolaylaştırmaktır (Grant & Ham, 2013). Okulun amacı; egemen kültürün geleneksel eğitim amaçları öğretmek, farklı kültürler ile egemen kültürün arasında köprü oluşturmak (Grant ve Sleeter, 2007; Grant ve Ham, 2013; Leistyna, 2002; Sleeter ve Grant, 1987), toplumsal amacı ise, öğrencilerin egemen toplum içinde asimile olmasına yardım etmektir (Grant ve Ham, 2013).

ABD’de öğretmen eğitiminde çokkültürlü eğitim uygulamalarını ders izlenceleri üzerinden değerlendiren Gorski (2009), beş aşamalı yaklaşımının birinci aşaması olan diğerinin öğretimi aşamasını muhafazakâr yaklaşım içine yerleştirmektedir. Bu aşama; ötekileştirici dil kullanımı, toplumun homojen olarak sunulması ve eğitimin piyasa merkezli ya da kapitalizm merceğinden değerlendirilmesi ile karakterize edilmektedir. Ona göre; ötekileştirici dil, bir kişiyi veya grubu normallik alanı dışında tanımlamakta ve hegemonyanın sürdürülmesine ve hegemonik normdan farklı kimliklere veya ideolojilere negatif değer katılmasına neden olmaktadır.

Çokkültürlü içeriğin eğitim programları ile bütünleştirilmesine ilişkin, ilişirme, ekleme, dönüştürme ve sosyal eylem olmak üzere dört aşamalı bir yaklaşım ortaya koyan Banks’in (Banks, 1994; Banks ve Banks 2012) ilişirme yaklaşımı, Gorski (2009) tarafından muhafazakâr yaklaşım kapsamında değerlendirilmektedir. Ancak; Jenks ve ark., (2001) ilişirme yaklaşımının hem muhafazakâr hem de liberal unsurlar taşıdığını ifade etmiştir. Gerçekten de Banks’in ilişirme yaklaşımı ile Nieto (1994; 2017)'nun tolerans yaklaşımı hem muhafazakar hem de liberal unsurlar taşımaktadır. İlişirme kavramı adından da anlaşılacağı gibi, egemen kültür dışında kalan grupların topluma olan katkılarının eğitim programına ilişirilmesini ve egemen kültürün eğitim programının temel yapısı, amaçları ve temel özelliklerinin değiştirilmeden sürdürülmesini ifade etmektedir. Bu yaklaşım, egemen kültürün kadın-erkek kahramanlarının eğitim programının içine yerleştirilmesinde kullanılan ölçütler kullanılarak, etnik kültürün kadın-erkek kahramanlarının ve kültürel eserlerinin eğitim programlarının içine yerleştirilmesi olarak karakterize edilmektedir (Banks ve Banks,2012). Ancak farklı gruplar ek olarak değerlendirildiğinden, öğrencilerin etnik ve kültürel gruplara küresel bir bakış açısı geliştirmelerine izin vermemektedir. Dahası, ilişirme yaklaşımı baskı, mağduriyet, ırkçılık veya yoksulluk gibi konuları ele almamaktadır. Eşitsizlik ve ayrımcılık konularını da ele almayan bu yaklaşım, maalesef azınlık gruplarıyla ilgili kalıp yargı ve yanlış anlamalarını pekiştirmektedir (Banks,

1988). Bu yaklaşımı destekleyen muhafazakârlar, öğretim programlarında azınlık gruplarının temsil edildiğini ve öğrencilerin diğer kültürleri öğrendiklerini ileri sürmektedirler (Jenks ve ark., 2001).

Tekkültürlü okullardan bir üst düzeyde olan tolerans/hoşgörü aşamasına gelmiş okullar farklılıkları değiştirebileceklerse kabul etmektedirler. Ancak nihai amaç hala asimilasyon olduğundan, dil ve kültür farklılıkları mümkün olduğunca çabuk değiştirilmektedir. Bu ideoloji, fiziksel çevreye, çalışanların tutumlarına ve öğrencilerin maruz kaldığı öğretim programına da yansıtılmaktadır (Nieto, 1994; 2017).

Muhafazakâr çokkültürlülük, ideolojik köklerini piyasa mantığından almaktadır. Bu nedenle muhafazakâr çokkültürlülük yaklaşımında; eğitimdeki eşitlik ve mükemmellik hedefleri, öğrencinin serbest pazar rekabetine katılımına, şansa, en iyiler arasında yaşamını sürdürebilmesine ve yukarı doğru toplumsal hareketliliğe dayandırılmaktadır (Jenks ve ark., 2001).

Bu bağlamda muhafazakâr çokkültürlü eğitim yaklaşımının, ikinci aşamasının öğretmen yetiştirme hedefi; çeşitli kimlik gruplarının kültürleri, değerleri, yaşam biçimleri ve dünya görüşlerini inceleyerek, onların eğitim sistemi içinde asimile edilmesini sağlamak üzere, hazırlamaktır.

Liberal çokkültürlü eğitim

Liberal çokkültürlülük yaklaşımında, tüm etnik ve ırksal grupların doğal olarak eşit ve entelektüel olarak “aynı” olduklarını kabul edilmektedir (McLaren, 1995;2003). Kültürel ve etnik farklılıklara saygı duyma ile başlayan liberal çokkültürlülük, eğitim programında ve öğretimde kültürel duyarlılığı desteklemekte ve kültürel gelenekleri kutlamaktadır (Banks ve Banks, 2012). Liberal çokkültürlülük, kültürel çeşitliliği ve çoğulculuğu tanıyan, farklılıkları kabul eden ve kutlayan insan ilişkileri yaklaşımına dayanmaktadır (Grant ve Sleeter, 2007). İnsan ilişkileri yaklaşımının toplumsal amacı da var olan sosyal yapılar içinde birlik, hoşgörü ve kabul duygusu teşvik etmektir. Okulun amacı, temel becerileri öğretmek, öğrenciler arasında olumlu duygular geliştirmek, olumlu benlik kavramı oluşturmak ve kalıplaşmış önyargıları azaltmaktır (Grant ve Ham, 2013, Leistyna, 2002). Bu yaklaşımda çokkültürlü eğitimin başlıca konusunun kişilerarası uyum olduğuna inanılmakta ve "önyargının azaltılması yoluyla" bir bütün olarak sınıf ve okuldaki iletişim ve duyguları iyileştirme amaçlanmaktadır (Grant ve Sleeter, 2007). Bu nedenle, eğitim programı, temel akademik dersler ile bireysel farklılıklar ve benzerliklerle ilgili dersleri içermektedir (Grant ve Ham, 2013). Liberal çokkültürlü eğitim yaklaşımı içinde yer alan Grant ve Sleeter'in “insan ilişkileri” yaklaşımı, Banks'in çokkültürlü içeriğin eğitim programları ile bütünleştirilmesine ilişkin “ekleme” yaklaşımı, ile örtüşmektedir (Jenks ve ark., 2001). Ekleme yaklaşımı, eğitim programının temel yapısını, amaç ve özelliklerini değiştirmeden etnik içeriğin, kavram, tema ve bakış açılarının eğitim programına eklenmesini ifade etmektedir. Önemli ölçüde zaman, emek ve eğitim gerektiren bu yaklaşım; etnik içeriğin eğitim programının amaçları, hedefleri ve doğasını dikkate almadan, eğitim programı içine yerleştirilmesine neden olmaktadır (Banks, 2004). Hem istisna ve kültürel olarak farklı olanların eğitimi yaklaşımı, hem de insan ilişkileri yaklaşımı, öğretmen eğitimi programlarında kullanıldığında, öğretmen adaylarının öğrencilerin ev dillerini anlayışla karşılama ve ev dili dışında ikinci bir dil öğrenenleri kabul etmeye yönelik telafi edici bir bakış açısını benimsemelerini destekleyici bir nitelik taşıyor olmakla birlikte, her iki yaklaşımın da öğrencilerin egemen dil ve kültüre olabildiğince hızlı geçiş yapması için tasarlanmış olduğu görülmektedir (Grant ve Ham, 2013).

Gorski'de (2009) kendi sınıflamasında liberal çokkültürlü eğitimi; tolerans ve kültürel duyarlılıkla öğretim ile çokkültürlü yeterlikle öğretim olmak üzere iki aşamada ele almaktadır. Tolerans ve kültürel duyarlılıkla öğretim aşamasında; çeşitliliğe saygı duyma, kültürlere duyarlı olma ve kendini yansıtma kavramları öne çıkmakta, eğitimsel eşitsizliklere yer verilmemektedir. Çeşitliliğe saygı, asimilasyonist çoğulcu bir yaklaşımı içine yerleştirilmektedir (Gorski, 2009). Öğrencilere kendi varsayımlarını, önyargılarını ve değerlerini (hem olumlu hem de olumsuz) ve bu faktörlerin kişilerarası ilişkileri nasıl etkilediğini inceleme fırsatı verilerek onların kültürel bir anlayış geliştirmeleri hedeflenmektedir. Dersler çoğunlukla, kimlik boyutu (ör. ırk, cinsiyet, sınıf vb.) temel alınarak düzenlenmekte ve öğrenciler, her sınıf döneminde bu boyutlardan biriyle ilgili önyargılarına ve yanlışlıklarına odaklanmaktadırlar.

İnsan ilişkileri yaklaşımı, tolerans ve kültürel duyarlılıkla öğretim ve ekleme yaklaşımını içeren liberal çokkültürlü eğitimin bu ilk aşamasının öğretmen yetiştirme hedefi; özellikle yanlı tutum ve davranışlar (biases) ile önyargıların incelenmesi aracılığıyla, farklılıklara tolerans gösterme ve çeşitliliğe duyarlı olma becerisi kazandırmaktır.

Gorski'nin (2009) çokkültürlü yeterlikle öğretim ile Nieto'nun (1994;2017) kabul aşamasının da birbiriyle uyumlu olduğu görülmekte ve onların liberal çokkültürlü eğitimin ikinci aşamasına yerleştirilmesinin uygun olacağı düşünülmektedir. Öğretmen eğitiminde çokkültürlü yeterlikle öğretim aşamasının; çokkültürlü yeterlikleri merkeze aldığı, kültürel açıdan duyarlı öğrenme ve öğretim stratejilerini öğretmek, "kültürel yetkinlik" kazandırmayı hedeflediği ancak, eğitimle ilgili eşitsizlikleri göz ardı ettiği görülmektedir.

Nieto'nun (1994;2017) sınıflamasındaki "kabul" aşamasında ise, farklılıkların değeri ne kabul edilmekte ne de küçümsemektedir. Bu düzeyde çokkültürlü eğitime yönelik bir bakış açısı ve bir hareket gözlemlenmektedir. Okulun politika ve uygulamalardan bazıları bu hareketin göstergesi olarak değişiklik göstermekte ve asimilasyon hedef olmaktan çıkmaktadır. Öğretmenlerin çeşitlilik kavramı üzerine odaklanabilmeleri için, öğrenme stilleri, yansız değerlendirme teknikleri ve iki dilli eğitim gibi çeşitli konularda seminerler verilmektedir. Liberal çokkültürlü eğitim, öğretim stilleri, öğrenme stratejileri ve okul ve aileler arasındaki iletişimin eğitim programına adapte edilmesini gerektirmektedir (Grant, 1994).

Bu yaklaşımda eğitimde eşitlik ve mükemmellik kabul, hoşgörü ve anlayış yoluyla sağlanmaktadır. Tıpkı muhafazakâr yaklaşımda olduğu gibi liberal yaklaşımda da egemen kültür ve serbest piyasa ekonomisi içinde, yasalar ve politik kararların eğitimde eşitlik ve mükemmelliği getireceği varsayılmaktadır (Jenks, ve ark., 2001). Bu yaklaşımın niyeti hümanist ve faydacı olmasına rağmen, ırk, etnisite, sınıf gibi konular etrafında dönen kimlik sorunlarını görmezden gelmesi nedeniyle toplumdaki çelişki ve çatışmaları maskeleymektedir (Jenks, ve ark., 2001). Liberal çokkültürlü eğitimin bu aşamasının öğretmen yetiştirme hedefi; öğretmen adaylarını çokkültürlü eğitim programını uygulayabilmeleri için gerekli olan bilgi, uygulama becerisi ve pedagojik stratejilerle donatmaktır (Gorski, 2009).

Eleştirel çokkültürlü eğitim

Eleştirel çokkültürlülük toplumsal mücadeleleri anlamak için, kültür, ırk, sosyoekonomik sınıf ve cinsiyet konularını mercek altına almakta ve toplumdaki yapısal ve sosyal ilişkileri dönüştürme üzerine odaklanmaktadır. Bu yaklaşımda kültürler, aralarında çıkar çatışmaları olması nedeniyle birbiriyle uyumlu olarak algılanmamaktadır (McLaren, 1994; 2003). Kültürler arası uyumun sadece sosyal adalete bağlılık yoluyla gerçekleştirilebileceği savunulmaktadır (Gay, 2000; Nieto ve Bode, 2008). Eleştirel yaklaşımlar, bir yandan eşitlik ve mükemmellik arasındaki ilişkilere, diğer yandan da ırk, etnisite ve sınıfsal yapılandırmalara odaklanarak adalet arayan yaklaşımlardır. Bu öğelerin sadece serbest piyasa rekabeti ve yukarı doğru sosyal hareketlilik sürecine bırakılmasının adaleti sağlayamayacağını kabul ederler (Jenks ve ark., 2001). Eleştirel çokkültürcüler toplumun büyük kesimlerini etkileyen önemli toplumsal eşitsizliklerin ve haksızlıkların olduğuna inanmaları nedeniyle mevcut sosyo-politik düzeni sorgulamakta, eğitim ve öğretim programlarının tarihsel ve siyasi bağlarını incelemektedirler. Onlara göre toplumlar, herkes için eşit fırsat sağlama görevini yerine getirmemektedirler (Gamage, 2008). Eleştirel çokkültürcüler eğitimin bilişsel gelişim ve demokratik özgürleşme için olduğunu ve okul, eğitim programı ve öğretimin demokratik vatandaşlar üretmek için yerler ve yollar olduğunu savunmaktadır (Gamage, 2008). Hem okullar hem de televizyon şovları, filmler, video oyunları, popüler müzik vb. ile ifade edilen kültürel pedagojinin tarafsız ve ideolojik açıdan masum faaliyetler içinde bulunmadığı kabulü, eleştirel kuramın merkezinde yer almaktadır (Gamage, 2008; Kincheloe ve Steinberg, 2002). Eleştirel yaklaşımda, bir yandan eşitlik ve mükemmellik arasındaki ilişkiye, diğer yandan da ırk, etnik yapı, sosyoekonomik sınıf grup yapılarına odaklanılarak adalet araştırılır ve bu sorunların serbest piyasa rekabet süreçlerine ve sadece yukarı sosyal hareketliliğe bırakılmasının adaleti gerçekleştirilmede başarısız olacağına inanılır (Jenks ve ark., 2001). Eleştirel çokkültürlü eğitim, bazı grupların diğerleri pahasına yararlanmayı sürdürdükleri toplumsal normları eleştirme ve itiraz etmeleri için çeşitli fikir ve deneyimleri eğitimle ilgili

çalışmaların merkezine koyan, öğrencileri güçlendirici ve dönüştürücü pedagojik bir çerçeveye sunmaktadır (Gérin-Lajoie, 2008; Ghosh, 2002; Kincheloe ve Steinberg, 2002; May ve Sleeter, 2010; Solomon, 1996).

Bu çalışmada, Sleeter ve Grant'ın "tek grup çalışmaları", "çokkültürlü eğitim" ve "çokkültürlü sosyal adalet" yaklaşımları gittikçe artan bir şekilde eleştirel çokkültürlülük içinde ele alınmaktadır. Tek grup çalışmaları belirli bir gruba odaklanarak, bu grubun neden ayrımcılığa maruz kaldığını açıklamak istemektedir (Sleeter ve Grant, 1987; 2007). Bu tür çalışmaların ve etnik araştırma programlarının hedefleri (a) farklı grupların üyeleriyle ilgili örnekler kullanarak veya farklı gruplar hakkında bilgi vererek, fikir ve kavramları gösteren içerik entegrasyonu ve (b) grup üyelerinin ekonomik, sosyal ve politik güç kazanma çabalarını içermektedir. Bu stratejiler, bir grubun bakış açılarının neden dışlandığı, eşitsizliğin neden olduğu ve geleneksel eğitimin eşitsizliği nasıl sürdürdüğü gibi bilgi oluşturma sürecine yöneliktir (Ali ve Ancis, 2005). Tek gruplu çalışmalar grubun statüsünü artırmak amacıyla grubun değişim ihtiyacına yönelik eleştirel bilinç geliştirmeye yönelik eğitimi onaylamaktadır (Jenks ve ark., 2001). Bu yaklaşımın toplumsal amacı, egemen kültürün dışında kalan öğrencilerin gruplarının tanınmasını ve yapısal eşitliği destekleyecek şekilde eleştirel sorgulama yoluyla temellerini öğrenmelerine yardımcı olmaktır. Okulun amacı, o grubun tarih ve kültürü ile grup hedeflerine ulaşmaları için gereken becerileri öğretmektir. Eğitim programı, öğrencilerin tarih, kültür ve geleneklerini öğrenmelerini, kendi gruplarının topluma olan katkılarını, gruplarının üstesinden gelmeleri gereken zorlukları ve şu an karşı karşıya oldukları konuları öğrenmelerini sağlamak için uygun öğrenme yaşantıları ve etkinlikleri içermektedir (Grant ve Ham, 2013).

Grant ve Sleeter'in eleştirel yaklaşımlarının ikincisi olan çokkültürlü eğitimin savunucuları, insan hakları, sosyal adalet, eşit fırsat, kültürel çeşitlilik ve ezilen gruplar için eşit güç dağılımı yöntemlerini tanımlamak için çokkültürlü eğitim ifadesini kullanmaktadır (Ali ve Ancis, 2005; Grant ve Sleeter, 2007). Bu yaklaşımın toplumsal amacı, öğrencilere yapısal eşitlik, kültürel çoğulculuk ve kültürel tanıma ile birlikte, çoklu bakış açısını destekleyecek şekilde entelektüel akıl yürütme, eleştirel sorgulama yoluyla temellerini öğrenmelerine yardım etmektir. Okulun hedefleri, farklı insan gruplarına saygıyı, gruplar arasındaki güç eşitliğini, fırsat eşitliğini, kültürel çoğulculuğu ve alternatif yaşam tarzlarının kabulü desteklemektir. Eğitim programı, çoklu grupların katkıları ve perspektifleri etrafında, farklı bakış açılarını, ortaklık ve farklılıkları analiz etmek için eleştirel düşünmeyi öğretmek üzere düzenlenmektedir. Eğitim programı etkinlikleri tüm öğrencileri akademik olarak zorlayan konular ve çoklu dil kullanımını desteklemek üzere tasarlanmaktadır (Grant ve Ham, 2013). Çeşitli gruplarla ilgili bilgi, eğitim programı ile bütünleştirilerek tüm konuların sürekli olarak çokkültürlü bir perspektiften öğretilmesi sağlanmaktadır (Ali ve Ancis, 2005; Grant ve Sleeter, 2007). Bu yaklaşım ayrıca, öğrencilerin farklı gruplarını temsil etmeleri ve güçlendirmeleri için okul kültürlerini ve organizasyonlarını değiştirmeyi de amaçlamaktadır. Grant ve Sleeter'in "çokkültürlü sosyal adalet" (Grant ve Sleeter, 2008) yaklaşımı, çokkültürlü eğitim aşamasından sonra gelen, onun en vizyoner ve en eleştirel yaklaşımı olarak ifade edilmektedir. Çokkültürlü sosyal adalet eğitiminde, ırk, sosyal sınıf, cinsiyet ve engelliliğe dayanan baskı ve sosyal yapısal eşitsizlik ile ilgili konular diğer yaklaşımlara göre daha doğrudan ele alınmaktadır. Bu yaklaşımın amacı, gelecekteki vatandaşları, toplumu, özellikle renkli, fakir, kadın veya engelli olanlar üzere, tüm insan gruplarının çıkarlarına daha iyi hizmet edebilmek için harekete geçmeye hazırlamaktır. Yaklaşım, toplumu ırk, sınıf, cinsiyet ve engellilikte daha fazla eşitlik için toplumu yeniden etmeyi yapılandırmayı amaçlayan sosyal yeniden yapılanma düşüncesine dayanır ve ayrıca yeni küresel ekonominin içindeki güç ilişkileri ve etiği de sorgular (Grant ve Sleeter, 2010). Bu yaklaşım ile çok kültürlü eğitim yaklaşımının, eğitim programı ve öğretimi çok benzer olmasına rağmen, dört uygulamanın çokkültürlü sosyal adalet eğitimine özgü olması nedeniyle aralarında farklılıklar vardır (Grant ve Sleeter, 2010). Birincisi, demokrasi okullarda aktif olarak uygulanmaktadır (Banks, 2007; Parker, 2003). İkincisi, öğrenciler kendi yaşam koşullarında kurumsal eşitsizliği nasıl analiz edeceklerini öğrenirler. Üçüncüsü, öğrenciler haksız sosyal süreçleri değiştirebilmeleri için sosyal eyleme katılmayı öğrenirler. Dördüncüsü, çeşitli ezilen gruplar arasında kurulan aracılığıyla ortak çıkar alanlarını genişletmek amacıyla birlikte çalışabilirler. Bu önemlidir, çünkü baskıya karşı mücadelelere enerji verebilir ve güçlendirebilir.

Gorski (2009) kendi çalışmasında eleştirel çokkültürlülük içinde gittikçe artan bir şekilde eleştirelleşen “sosyopolitik bağlamda öğretim” ve “hegemonik uygulamalara direnmek ve karşı çıkmak için öğretim” olmak üzere iki aşamadan söz etmektedir. Sosyopolitik bağlamda öğretim; kurumsal düzeyde eğitim politika ve uygulamasının eleştirel analizi, bu analizin geniş bir sosyopolitik bağlamda ele alınması ve eleştirel kuramların katılımı ile karakterize edilmektedir. Bu yaklaşım ırk, etnik köken, cinsiyet, sosyal sınıf gibi sosyokültürel ve sosyopolitik değişkenlerin öğrenme üzerindeki etkilerini analiz etmeye, okulların yapı, politika ve uygulamalarının, ayrımcılık ve eşitsizlikleri sürdürme eğilimlerinin öğrenciler ve eğitimciler üzerindeki etkilerine vurgu yapmaktadır. Ayrıca eğitimsel eşitsizliklerle, toplumsal eşitsizliklerin paralellğine dikkat çekmektedir. Hegemonik uygulamalara direnmek ve karşı çıkmak için öğretim aşaması ile “Sosyopolitik Bağlamda Öğretim ” aşaması arasındaki en büyük fark ise, öğretmenleri direnişe hazırlamak ve öğrencilerini direnişe hazırlamaları için gösterdikleri kararlılık olarak ifade edilmektedir. Ayrıca bu yaklaşım, öğretmenler ve öğretmen adaylarının kendilerini okul içinde ve dışında değişim ajanları olarak hayal etmelerini ve aynı ruhu öğrencilerinde beslemelerini hedeflemekte, toplumu yeniden yapılandırmayı çokkültürlü eğitimin kilit bir projesi olarak gündeme getirmektedir.

Eleştirel çokkültürlülük temele alındığında Banks’ (1994; 2012)’in “dönüştürme” ve “sosyal eylem” aşamaları ile Nieto’nun (1994;2017), “saygı” ve “onaylama, dayanışma ve eleştiri” aşamalarının da gittikçe daha eleştirel hale geldiği görülmektedir. Banks’in dönüştürme yaklaşımı, iliştiirme ve katkı yaklaşımlarından temelde farklıdır. Dönüştürme yaklaşımda etnik, ırksal ve diğer azınlık gruplarının bakış açıları ve deneyimleri eğitim programında yer alacağı için eğitim programının yapısında değişiklik gerektirmektedir. Dönüştürme yaklaşımı eğitim programının temel varsayımlarını değiştirmekte ve öğrencilerin kavramları, konuları, temaları ve sorunları çeşitli etnik perspektifler ve bakış açılarından görmelerini sağlanması amacıyla bir reform önermektedir. Dönüştürme yaklaşımı öncelikle eleştireldir, çünkü öğrencilere kültürel varsayımların atında yatan bilgiyi ve çeşitli kültürlerin egemen kültürle ilişkisini incelemeyi öğretmektedir. Eşitlik ve adalet için eğitimiyle demokrasiyi teşvik eder. Bu yolla öğrencilerin kavramları farklı açılardan tanımalarını sağlar (Banks, 1994;1988; 2012). Sosyal eylem yaklaşımı ise, dönüşüm aşamasında yer alan yeniden yapılandırılmış bir eğitim programı ile sorunları incelemek yerine, toplum temelli eğitim programıyla öğrencinin eyleme geçmesini, haksızlık ve adaletsizlikle mücadele etmesini gerektirmektedir. Bu eğitim programıyla öğrenciler araştırma/eylem projeleri yürütür ve değişimi nasıl başlatabileceklerinin yollarını öğrenirler (Banks, 1994;1988; 2012).

Nieto’nun (1994; 2017) sınıflamasında kabul aşamasından sonra saygı aşaması yer almaktadır. Bu aşamada farklılıklara saygı ve itibar yer almaktadır. Farklılıklara saygı gösterilmeye başlandığı zaman, okulda olup biten her şeyde saygı temel alınmaya başlanmaktadır. Okulun öğretmen ve diğer çalışanları tıpkı öğrenciler gibi çeşitlilik içermektedir. Eğitim programında büyük değişiklikler gerçekleştirilmekte, iki dilli eğitim, eğitim programlarında yer alabilmektedir (Nieto, 1994; 2017). Saygı aşamasından sonra yer alan onaylama, dayanışma ve eleştiri aşamasında, kültürün sabit veya değiştirilemez olmadığı ve dolayısıyla eleştirilebilir olduğunun anlaşılmasına dayanmaktadır. Bu seviyedeki çokkültürlü eğitim, eşitlik ve sosyal adaletle ilgilidir. Öğrenciler, güç, zulüm, önyargı ve ayrımcılığın evrenselliğini anlamaya ve kendileri başkaları arasındaki bağlantıyı görmeye ve toplumsal hareketler için küresel bir bağlam geliştirmeye başlamaktadırlar.

Buna göre, eleştirel çokkültürlü eğitim içindeki yaklaşımları, Sleeter ve Grant’ın (1987; 2007) tek grup çalışmaları ve çokkültürlü eğitim, Banks’in (1994; 2012) dönüştürme, Gorski’nin (2009) sosyopolitik bağlamda öğretim ve Nieto’nun (1994; 2017) saygı yaklaşımını eleştirel çokkültürlü eğitimin yaklaşımlarının ilk aşamasına yerleştirmek mümkündür. Bu aşamanın öğretmen yetiştirme hedefi; kişisel, mesleki, kurumsal uygulamalar ile eğitim politikalarına kadar iktidar, baskı, egemenlik, eşitsizlik ve adaletsizliğin eğitimdeki sistemik etkilerini eleştirel bir şekilde inceleyerek toplumsal değişim için öğrencilerinin sosyal eylem becerilerini geliştirecek becerilerle donatmaktır.

Grant ve Sleeter’in (1987; 2007) çokkültürlü sosyal adalet, Gorski’nin (2009) hegemonik uygulamalara direnmek ve karşı çıkmak için öğretim, Nieto’nun onaylama, dayanışma ve eleştiri aşaması ile Banks’in sosyal eylem aşamaları da eleştirel çokkültürlülüğün ikinci aşamasını oluşturmaktadır. Eleştirel kuramlar, ekonomik, sosyal ve politik eşitsizliklerin yayılmasında okullar

gibi kurumların rolü ile ilgilidirler ve toplumda var olan eşitsizliklerin, sömürünün sadece ekonomik olarak değil, toplumsal cinsiyetten, ırk ve milliyetten, sosyal sınıf yapılarından ve engellilere yönelik ayrımcılıktan kaynaklanabileceğini kabul ederler (Hooks,1994; Mthethwa-Sommers 2014). Bu aşamanın öğretmen yetiştirme hedefi, toplum temelli eğitim programlarıyla öğrencinin eyleme geçmesini, haksızlık ve adaletsizlikle mücadele etmesini sağlayacak araştırma/eylem projeleri oluşturma becerisi kazandırmaktır.

Sonuç olarak; Grant ve Sleeter (1987;2007), Nieto (1994; 2017), Banks (2004; Banks, 2012) ve Gorski'nin (2009) yaklaşımlarının temel özellikleri dikkate alınarak, öğretmen yetiştirme yaklaşımları ve bu yaklaşımların öğretmen yetiştirme hedefleri, McLaren'in (1994; 2003) kavramsal çerçevesi temel alınarak yazar tarafından yeniden düzenlenmiştir. (Tablo 2).

Tablo 2. Çokkültürlü eğitim ve öğretmen eğitimiyle ilgili yaklaşımlar

	Mclaren (1994;2003)	Grant ve Sleeter (1987; 2007)	Banks (1994; 2012)	Gorski (2009)	Nieto (1994; 2017)	Öğretmen Yetiştirme Hedefleri
Muhafazakâr Çokkültürlülük		İstisna ve kültürel olarak farklı olanların eğitimi		“Diğeri”nin öğretimi	Tekkültürlü Eğitim	Öğretmenleri "öğrenciler arasında herhangi bir kültürel bir fark olmadığı varsayımı temel alınarak, onların eğitim sistemi içinde asimile edilmelerini sağlamak üzere" hazırlamak. Öğretmenleri; çeşitli kimlik gruplarının kültürleri, değerleri, yaşam biçimleri ve dünya görüşlerini inceleyerek, onların eğitim sistemi içinde asimile edilmelerini sağlamak üzere, hazırlamak (Gorski, 2009).
Liberal Çokkültürlülük		İnsan İlişkileri	İliştirme Ekleme	Kültürel duyarlılık ve Toleransla Öğretim Kültürel Yeterlikle Öğretim	Tolerans Kabul	Özellikle yanlı tutum ve davranışlar (biases) ile önyargıların incelenmesi aracılığıyla, farklılıklara tolerans gösterme ve çeşitliliğe duyarlı olma becerisi kazandırmak. (Gorski, 2009) Öğretmenleri, çokkültürlü eğitim programı ve pedagojik stratejileri uygulamak için gerekli olan bilgi ve pratik becerileri kazandırmak ve öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlamak.
Eleştirel Çokkültürlülük		Tek grup çalışmaları	Dönüşüm	Sosyo-politik bağlamda öğretim	Saygı	Öğretmenlerin; kişisel, mesleki, kurumsal uygulamalar ile eğitim politikalarına kadar iktidar, baskı, egemenlik, eşitsizlik ve adaletsizliğin eğitimdeki sistemik etkilerini eleştirel bir şekilde inceleyerek toplumsal değişim için öğrencilerinin sosyal eylem becerilerini geliştirecek becerilerle donatmak.
		Çokkültürlü sosyal adalet	Sosyal Eylem	Hegemonik uygulamalara direnmek ve karşı çıkmak için öğretim	Onaylama, dayanışma ve eleştiri	Bu aşamanın öğretmen yetiştirme hedefi, toplum temelli eğitim programlarıyla öğrencinin eyleme geçmesini, haksızlık ve adaletsizlikle mücadele etmesini sağlayacak araştırma/eylem projeleri oluşturma ve uygulama becerisi kazandırmaktır.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Genel olarak bütünü görmeye yönelik olan çalışmanın verileri Amerika Birleşik Devletleri bağlamında çokkültürlü eğitim ve öğretmen eğitiminin sosyopolitik bağlamını ve nasıl tanımlandığını ortaya koymaktadır. Alanda yapılan çalışmalar özellikle Gorski'nin (2009) çalışması, günümüzde öğretmen eğitiminde çokkültürlü eğitimin anavatanında bile çokkültürlü eğitim alanında muhafazakâr çokkültürlü eğitimden başlayarak liberal ve eleştirel yaklaşımların tümünün ve bunlar arasındaki tonların kullanıldığını ve bu alanda ortak bir sesin olmadığını ortaya koymaktadır.

Her ülkenin toplumsal koşulları birbirinden farklıdır. Ancak çokkültürlü eğitim sadece bir dizi öğretim stratejisi ya da öğretim programı içeriğinden çok daha fazlasını ifade etmektedir, o aynı zamanda; çeşitlilik içinde ve eşitsiz bir dünyada eğitimin amaçlarını ve süreçlerini tanımlama gücü için bir mücadele alanı (Sleeter, 2018) olarak görülmektedir. Bu anlamıyla da günümüzde hemen hemen her ülkede aynıdır. Bu alandaki belirleyici olan faktör ülkelerin kültürel, sosyal, politik ve ekonomik felsefeleridir. Batı toplumlarının kültürel politikalar tarihi, toplumlarını bir ulus-devlet olarak geliştirmeleri ile yakından ilişkilidir. Bu toplumlar, belli bir bölgede yaşayan bir halk ya da kavmin belli bir kültür olarak tanımlanması yoluyla merkezi bir devlet oluşturma sürecinde, özellikle merkezi bir sorumluluk üstlenmişlerdir. Onlar, temel olarak aynı topraklarda yaşayan tanımlı bir toplumun (ulus) üyeleri olarak, ortak bir kimlik ve tarih tarafından ortak olarak şekillendirilen, ortak bir kültür paylaştığı hayal edilen, Benedict Anderson'un ifadesiyle, "hayali topluluklar"ın ulus oluşturmaya yardım etmişlerdir (Bennett, 2001, 27). Hemen hemen tüm dünyada olduğu gibi doğal olarak Türkiye'de de süreç bu yönde işlemiş bilinen gerçekler resmi olarak ifade edilmemiştir. Bu nedenle Türkiye'de çeşitli grupların dağılımı ile ilgili ve sonuçları paylaşılan az sayıdaki araştırmaların bazı özel araştırma şirketleri tarafından yapıldığı görülmektedir. Türkiye'de 2011 yılında anadil kontrolüyle yapılan araştırma verilerine göre, Türkiye'de yetişkinlerin (18 yaş ve üstündekilerin) etnik kimliklerin dağılımı, yüzde 78,1 Türk, yüzde 13,4 Kürt, yüzde 1,5 "Laz" ve "Türkmen" gibi yerel kimlikler ve yüzde 0,31 oranında diğer gruplar olarak belirlenmiştir (Konda, 2011). Bu dağılıma göre öğretmenlerin sınıflarında nadiren ve az sayıda farklı kültürlerden öğrenciler bulunmakta ve bu öğrencilerin farklı bir kültüre sahip olduklarını algılamakta zorlanabilmektedirler. Çünkü öğretmen eğitim programlarının "öğrenciler arasında herhangi bir kültürel bir fark olmadığı varsayımını temel alarak, onların eğitim sistemi içinde asimile edilmelerini sağlamaya" odaklandığı söylenebilir. Bu çocukların önemli bir bölümü de zaten eğitim sistemi içinde uzunca bir süre kalamamaktadırlar. Günümüzde yoğun göçmen ve mülteci akınları nedeniyle, okullar ve öğretmenler ilk defa farklı kütürlere sahip bu denli büyük gruplarla karşılaşmışlardır. Bu süreç için yeterli hazırlığı ve donanımı olmayan öğretmenler süreci nasıl yönetecekleri konusunda zorlanmaktadırlar. Bununla birlikte, ortak bir anadil konuşamamanın getirdiği iletişim sorunları bu zorlu sürece eşlik etmektedir. Bu sorun şimdi sadece öğretmenlerin ve okulların değil, eğitim sisteminin hatta tüm toplumsal sistemlerin ve toplumun büyük bir sorunu olarak ortada durmaktadır. Bu tür bağlamlarda çokkültürlü eğitim genellikle yeni göçmenlerin durumlarının iyileştirilmesi ve özümsemesi (asimilasyon) (Aguado-Odina ve diğerleri, 2017; Sleeter, 2018) ve göçmenler ile yerli öğrenciler arasında "hoşgörü" oluşturmalarının bir yolu olarak ele alınmaktadır. Bu çalışmanın sonucuna göre muhafazakâr çokkültürlü eğitimin ikinci aşamasının öğretmen yetiştirme hedefi; çeşitli kimlik gruplarının kültürleri, değerleri, yaşam biçimleri ve dünya görüşlerini inceleyerek, onların eğitim sistemi içinde asimile edilmelerini sağlamak üzere, hazırlamaktır (Gorski, 2009). Bu bir seçenek olarak düşünülebilir ancak hem Türkiye ve hem de dünya genelinde çokkültürlülük sorunsalını ele alan ülkelerde, farklı kültürel kimliklerin tanınırlığının azalması veya yok sayılması sorunları uzun vadede çözmediği gibi sorunların büyümesine yol açabilir gibi görünmektedir.

Çalışmada liberal çokkültürlü eğitim yaklaşımının öğretmen yetiştirme hedeflerinin özellikle yanlı tutum ve davranışlar (biases) ile önyargıların incelenmesi aracılığıyla, farklılıklara tolerans gösterme ve çeşitliliğe duyarlı olma becerisi kazandırmak (Gorski, 2009) ve öğretmenleri, çokkültürlü eğitim programı ve pedagojik stratejileri uygulamak için gerekli olan bilgi ve pratik becerileri kazandırmak ve öğrencilerin çeşitli öğrenme ihtiyaçlarını karşılamalarını sağlamak olduğu görülmektedir. Muhafazakâr çokkültürlü eğitime göre gidererek daha insancıl olarak tanımlanabilecek

liberal yaklaşım da, tıpkı diğer yaklaşımlarda olduğu gibi öğretmen eğitimi programlarında yeni bir felsefi bakış ve çokkültürlü eğitimin yeniden kavramsallaştırılmasını gerektirmektedir. Öğretime bu şekilde yaklaşmak, bağlamsal olarak tarafsız, genel bir pedagoji ve müfredatın tüm öğrenciler için uygun olduğunu varsaymaktan çok farklıdır. Böyle bir yaklaşım ve kavramsallaştırma pek çok öğretmen eğitimcisi ve politika yapımcılar için yeterli ve uygun olarak değerlendirilebilir.

Eleştirel çokkültürlü eğitimin her iki aşamasında da sosyal adaletin temel alınarak toplumsal değişimin gerekliliği ve öğretmen eğitiminin bu amaçlar çerçevesinde düzenlenebileceği önerilmektedir. Son yıllarda da literatürde öğretmen eğitiminde bir tema olarak “sosyal adalet” kavramı üzerindeki vurgunun arttığı görülmektedir. Cochran-Smith, Gleeson, ve Mitchell’e göre (2010), göre bazı eleştirmenler (örneğin; Crowe, 2008; MacDonald, 1998; Will, 2006) “sosyal adalet için öğretmen eğitimi” fikrini geleneksel akademik öğrenme hedefleri pahasına ilerici ve politik hedefler olarak gördükleri için reddetmektedirler. Bunun tersine, birçok taraftar da (örneğin, 2006; Michelli ve Keizer, 2005; Oakes ve Lipton, 1999) bütün öğrencilerin entelektüel olarak karmaşık öğrenme fırsatlarına sahip olmasını sağlamanın, sosyal adalet için öğretmen eğitiminin merkezi bir parçası olduğunu savunmaktadır (Cochran-Smith ve ark., 2010).

Öğretmen eğitimcileri ve politika yapımcılar yukarıda sunulan yaklaşımları incelerken, çokkültürlülük konusundaki kendi felsefi konumlarına dayanarak her birinin güçlü ve zayıf yönlerini değerlendireceklerdir. İdeal olarak son aşamaların öğretmen yetiştirme hedefinin gerçekleştirilmesiyle, öğrencileri eleştirel bir felsefi çerçeveye doğru hareket ettirerek adil ve demokratik bir öğretim aracılığıyla daha adil ve daha demokratik bir topluma ulaşılacağı söylenebilir.

KAYNAKLAR

- Ali, S.R. & Ancis, J. R. (2005). Teaching and social justice: Integrating multicultural and feminist theories in the classroom In C.Z Enns & A.L Sinacore (Eds.), *Multicultural education and critical pedagogy approaches*. (pp. 69-84). Washington: American Psychological Association. doi: 10.1037/10929-004
- Association for Refugees/Multeciler Dernegi. (2018). İstatistikler. <https://multeciler.org.tr/istatistikler/>
- Banks, J., A. & Banks, C.A. M. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education* (2nd edition). Multicultural education: Historical development, dimensions and practice., (pp. 3-30). San Francisco: Jossey-Bass. Edition, USA. doi: 10.2307/1167339
- Banks, J. A., & Banks, C. A. (2012). *Multicultural Education: Issues And Perspectives*. 8th Edition, Wiley Global Education.
- Bennett, T. (2001). Differing Diversities Transversal Study On The Theme Of Cultural Policy And Cultural Diversity. Council of Europe Publishing, F-67075 Strasbourg Cedex ISBN 92-871-4649-7.
- Clumming-McCann, A. (2003) *Multicultural education: Connecting theory and practice. Focus on Basics: Connecting research and practice*, 6, B, 9-12. <http://ncsall.net/index.html?id=208.html>
- Cochran-Smith, M., Gleeson, A. M., & Mitchell, K. (2010). Teacher education for social justice: what's pupil learning got to do with it? *Berkeley Review of Education*, 1(1). doi: 10.5070/B81110022
- Erdem, M. D., Kaya I. & Yılmaz, A. (2017). Örgün eğitim kapsamındaki suriyeli çocukların eğitimleri ve okul yaşantıları hakkında öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 463-476. doi:10.18298/ijlet.2071

- Grant, C. (1994). Best practices in teacher preparation for urban schools: Lessons from the multicultural teacher education literature. *Action in Teacher Education*, 16(3), 1-18. doi: 10.1080/01626620.1994.10463204
- Grant, C., A. & Ham, S. (2013). Multicultural education policy in South Korea: Current struggles and hopeful vision. *Multicultural Education Review*, 5(1), 67-95. doi:10.1080/2005615X.2013.11102898
- Grant, C., & Sleeter, C. (2007). *Doing Multicultural Education for Achievement and Equity*. Routledge, New York.
- Grant, C., & Sleeter, C. (2008). *Turning on Learning: Five approaches for Multicultural Teaching Plans for Race, Class, Gender and Disability*. Wiley & Sons, Inc, San Francisco.
- Grant, C., & Sleeter, C. (2010). *Race, Class, Gender, and Disability in the Classroom, In Multicultural Education: Issues and Perspectives*. (Ed. Banks and Banks). 8th Edition, Wiley Global Education
- GİGM (2017), Göç İdaresi Başkanlığı./ The Directorate General of Migration Management. Geçici Koruma. http://www.goc.gov.tr/icerik6/gecici-koruma_363_378_4713_icerik.
- GİGM, (2015). Göç İdaresi Başkanlığı./ The Directorate General of Migration Management .Turkiye'nin Duzensiz Gocle Mucadelesi. http://www.goc.gov.tr/icerik3/turkiyenin-duzensizgocle-mucadelesi_409_422_424
- Gamage, S. (2008). Interrogating common sense: Teaching for social justice In I. Soliman (Ed.), Current thinking about critical multicultural and critical race theory in education. (pp. 111-131). Frenchs Forest, Australia: Pearson Education.
- Gay, G. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research and Practice*. Teachers College Press, New York.
- Gorski, P. C. (2009). What we're teaching teachers: An analysis of multicultural teacher education coursework syllabi. *Teaching and Teacher Education* 25 (2009) 309-318. https://www.researchgate.net/publication/222705479_What_we're_teaching_teachers_An_analysis_of_multicultural_teacher_education_coursework_syllabi
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2008.07.008>
- Hooks, B. (1994). *Teaching to Transgress: Education as the Practice of Freedom*. Routledge, NY. doi:10.3366/para.1994.0013
- Irvin, J. J. (2003). *Educating Teachers for Diversity: Seeing with a Cultural Eye*. Teachers College Press.
- Jenks, C., Lee, J. O., & Kanpol, B. (2001). Approaches to Multicultural Education in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models of Teaching. *The Urban Review*, 33, 87-105. doi:10.1023/A:1010389023211
- Kardeş, S., & Akman, B. (2018). Suriyeli sığınmacıların eğitimine yönelik öğretmen görüşleri. *İlköğretim Online*, 17(3), 12241237. doi:10.17051/ilkonline.2018.466333
- Konda. 2011. *Kürt Meselesi'nde Algı ve Beklentiler*. İletişim Yayınları, İstanbul.
- Levent, F., & Cayak, S. (2017). School administrators' views on syrian students' education in Turkey. *Hasan Ali Yucel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 21.

- Leistyna, P. (2002). *Defining and Designing Multiculturalism: One School System's Efforts*. State University of New York Press, SUNY series,
- Liberati A, Altman DG, Tetzlaff J, Mulrow C, Gøtzsche PC, Ioannidis JP, et al. The PRISMA Statement for Reporting Systematic Reviews and Meta-Analyses of Studies That Evaluate Health Care Interventions: Explanation and Elaboration. *Ann Intern Med*. 2009;151:W-65-W-94. doi: 10.7326/0003-4819-151-4-200908180-00136
- Manap-Kırmızıgül, C. (2017). Türkiye'deki mültecilerin dezavantajlılığı. *Toplum ve Demokrasi Dergisi*, Cilt 11, Sayı, 24.
- Mthethwa-Sommers, S. (2014). *Narratives of Social Justice Educators*. Standing Firm Springer, Cham. doi:10.1007/978-3-319-08431-2
- McLaren, P.L. (1995). Multicultural education, critical pedagogy, and the politics of difference In C.E. Sleeter & P.L. McLaren (Eds.), *White terror and oppositional agency: Towards a critical multiculturalism*. (pp. 33-70). Albany, NY: State. University of New York Press.
- McLaren, P. (2003). *Life in schools: An Introduction to Critical Pedagogy in The Foundations of Education* (4th ed). Allyn and Bacon, Albany, NY.
- Mercan-Uzun, E & Butun E, (2016). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarındaki Suriyeli Sığınmacı Çocukların Karşılaştıkları Sorunlar Hakkında Öğretmen Görüşleri, *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 72-83.
- MoNE, Ministry of National Education (2016). Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi Projesi PICTES
- MoNE, Ministry of National Education. (2017). Öğretmen Strateji Belgesi: 2017-2023, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- MoNE, Ministry of National Education (2018). Geçici koruma altındaki öğrencilerin eğitim hizmetleri. https://hbogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_03/05103521_05-03-2018__Yinternet_BYIteni.pdf
- Millar, J. (2004). 'Systematic Reviews for Policy Analysis', In S. Becker and A. Byrman (eds.), *Understanding Research for Social Policy and Practice: Themes, Methods and Approaches*. Policy Press, Bristol.
- Milner, J. & Loescher. G. (2011). *Refugee Studies Centre Oxford Department of International Development University of Oxford*.
- Nieto, S. (1994). Affirmation, solidarity, and critique: Moving beyond tolerance in multicultural education. *Multicultural Education* 1(3): 9-12, 35-39., <http://www.sonianieto.com/OLD/PDF/Moving%20beyond%20tolerance%20Mult%20Ed%201994.pdf>
- Nieto, S. (2017). *Language, Culture, and Teaching: Critical Perspectives* (3rd Edition). Routledge. doi:10.4324/9781315465692
- Nieto, S., & Bode, P. (2008). *Affirming Diversity: The Sociopolitical Context of Multicultural Education* (5th ed.). Pearson, Boston.
- Özer, Y., Komşuoğlu, A. & Ateşok, Z. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. *The Journal of Academic Social Science*, 4(37), 76-110. doi: 10.16992/ASOS.11696

- Sleeter, C. E. & Grant, C. (1987). An analysis of multicultural education in the United States. *Harvard Educational Review* 57(4). doi: 10.17763/haer.57.4.v810xr0v3224x316
- Sleeter, Christine E. (2018). Multicultural Education Past, Present, and Future: Struggles for Dialog and Power-Sharing. *International Journal of Multicultural Education*, 20(1), 5-20. doi: 10.18251/ijme.v20i1.1663.
- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333-339. doi:10.1016/j.jbusres.2019.07.039
- Solomon, R.P. (1996). Beyond celebratory multiculturalism: Where Teachers fear to tread. In K. A. McLeod (Ed.), *Multicultural education: The state of the art national study, report #4* (pp.67-74). Winnipeg, MB: CASLT.
- Taştan, C.&Çelik, Z. (2017). Education of Syrian children in Turkey: Challenges and Recommendations. Eğitim-Bir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi (Educators Trade Union Research Center).
- Ukpokodu, O.N. (2008). Teachers reflections on pedagogies that enhance learning in an online course on teaching for equity and social justice. *Journal of Interactive Online Learning*, 7, 227–255. <http://www.ncolr.org/jiol/issues/pdf/7.3.5.pdf>
- United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR) (2017) Global Trends. Forced Displacement In 2017.
- Vavrus, M. (2002). *Transforming the Multicultural Education of Teachers: Theory, Research, and Practice*. Teachers College Press, New York.
- Villegas, A. M.& Lucas, T.. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32. doi: 10.1177/0022487102053001003
- Yılmaz, F., & Şekerci, H. (2016). Ana dil sorunsalı: Sınıf öğretmenlerinin deneyimlerine göre ilkokul öğrencilerinin yaşadıkları sorunlar, *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 4(1), 47-60.
- Zeichner, K. M., & Hoefft, K.(1996). Handbook of Research on Teacher Education (2nd ed) In J.Sikula,T. Buttery, & E.Guyto (Eds.), *Teacher socialization for cultural diversity*. (pp.525-547). Macmillan, NewYork.

EK. A

Author(s)	Year	Article
Sleeter, Christine E.	2018	Multicultural Education Past, Present, and Future: Struggles for Dialog and Power-Sharing. <i>International Journal of Multicultural Education</i> , [S.I.], v. 20, n. 1, p. 5-20, feb. 2018
Gutentag, T., Horenczyk, G., & Tatar, M.	2018	Teachers' Approaches Toward Cultural Diversity Predict Diversity-Related Burnout and Self-Efficacy. <i>Journal of Teacher Education</i> , 69(4), 408–419.
Sleeter, C. E.	2017	Critical Race Theory and the Whiteness of Teacher Education . <i>Urban Education</i> , 52(2), 155–169
Wayne Journell	2017	Politically Conservative Preservice Teachers and the Spiral of Silence: Implications for Teacher Education . <i>Teacher Education Quarterly</i> , Vol. 44, No. 2 (Spring 2017), pp. 105-129
Berchini, C. N	2017	Critiquing Un/Critical Pedagogies to Move Toward a Pedagogy of Responsibility in Teacher Education . <i>Journal of Teacher Education</i> , 68(5), 463–475.
Thompson, Franklin Titus,	2017	"Advancing the Dialogue on Multicultural Instructional Approaches ," <i>Journal of Curriculum, Teaching, Learning and Leadership in Education</i> : Vol. 2 : Iss. 1 , Article 7.
Howlett, K., M.; Bowles, F., A.; Lincoln, F.	2017	Infusing Multicultural Literature into Teacher Education Programs: Three Instructional Approaches <i>Multicultural Education</i> , v24 n3-4 p10-15 Spr-Sum 2017
Lucey, T., A.; White, E., S.	2017	Mentorship in Higher Education: Compassionate Approaches Supporting Culturally Responsive Pedagogy Multicultural Education , v24 n2 p11-17 Win
Christopher C.Martell	2017	Approaches to teaching race in elementary social studies: A case study of preservice teachers <i>The Journal of Social Studies Research</i> Volume 41, Issue 1, January 2017, Pages 75-87
Clark, C., Sapon-Shevin, M., Brimhall -Vargas, M., McGhie, T., & Nieto, S.	2017	Critical Multicultural Education as an Analytical Point of Entry into Discussion of Intersectional Scholarship: A Focus on Race, as Well as Class, Gender, Sexuality, Dis/Ability, and Family Configuration. <i>Taboo: The Journal of Culture and Education</i> , 16 (1).
CHO, Hyunhee.	2017	Navigating the Meanings of Social Justice, Teaching for Social Justice, and Multicultural Education . <i>International Journal of Multicultural Education</i> , [S.I.], v. 19, n. 2, p. 1-19, june
Hall, G. C. N., Yip, T., & Zárate, M. A.	2016	On becoming multicultural in a monocultural research world: A conceptual approach to studying ethnocultural diversity. <i>American Psychologist</i> , 71(1), 40-51.
Tichnor-Wagner, A, Parkhouse, H., Glazier, J.&Cain,J	2016	Expanding approaches to teaching for diversity and social justice in K-12 education: Fostering global citizenship across the content areas. <i>education policy analysis archives</i> , 24, 59.
Alismail, Halah Ahmed	2016	Multicultural Education: Teachers' Perceptions and Preparation <i>Journal of Education and Practice</i> , v7 n11 p139-146 201
Agirdag, O., Merry, M. S., & Van Houtte, M.	2016	Teachers' Understanding of Multicultural Education and the Correlates of Multicultural Content Integration in Flanders. <i>Education and Urban Society</i> , 48(6), 556–582.
Paul C. Gorski	2016	Making better multicultural and social justice teacher educators : a qualitative analysis of the professional learning and support needs of multicultural teacher education faculty, <i>Multicultural Education Review</i> , 8:3, 139-159,
Ramona F. Amthor & Kevin Roxas	2016	Multicultural Education and Newcomer Youth: Re-Imagining a More Inclusive Vision for Immigrant and Refugee Students, <i>Educational Studies</i> , 52:2,155-176
Logvinova O., K.& Ivanova G., P.	2016	Pre-Service Teacher Multicultural Education in Russia: Problems and Responses <i>Indian Journal of Science and Technology</i> , Vol 9(29)

- Martin, Renee J.;
Dagostino-Kalniz,
Victoria
Zeichner K.,
Payne, K., A. &
Brayko, K.
Nieto, S. 2015 Living Outside Their Heads: Assessing the Efficacy of a **Multicultural** Course on the Attitudes of Graduate Students in **Teacher Education**. *Journal of Cultural Diversity*. Summer2015, Vol. 22 Issue 2, p43-49. 7p
- 2015 Democratizing **Teacher Education** *Journal of Teacher Education* 2015, Vol. 66(2) 122–135
- 2015 Moving beyond Tolerance in **Multicultural Education**. *Multicultural Education*, v1 n4 p9-12,35-38 Spr 1994
- Santamaría, L. J 2014 Critical Change for the Greater Good: **Multicultural** Perceptions in Educational Leadership Toward Social Justice and Equity. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 347–391.
- Thompson, F. T. 2014 Effective **Multicultural** Instruction: A Non-Color-Blind Perspective. *SAGE Open. Journal of Education and Practice* Vol.7, No.11, 2016
- Desmond S. King 2014 **Multicultural Education: Teachers’** Perceptions and Preparation "Without Regard to Race": Critical Ideational Development in Modern American Politics," *The Journal of Politics* 76, no. 4 (October 2014): 958-971.
- and Rogers M.
Smith,
Daniela Martin 2014 Good education for all? Student race and identity development in the **multicultural** classroom *International Journal of Intercultural Relations*, Volume 39, 2014, pp. 110-123
- Ndemanu, Michael 2014 **Multicultural Teacher Education** Courses Are Not Designed for All Pre-service Teachers: An African American Student Teacher's Perspective. *Journal of Instructional Psychology* . 2014, Vol. 41 Issue 1-4, p64-78. 15p.
- Takafor
- Lorri J. Santamaría 2014 Critical Change for the Greater Good: **Multicultural** Perceptions in Educational Leadership Toward Social Justice and Equity. *Educational Administration Quarterly*, 50(3), 347–391.
- Ilana Paul-
Binyamin, Roni
Reingold 2014 Multiculturalism in teacher education institutes – The relationship between formulated official policies and grassroots initiatives *Teaching and Teacher Education*, Volume 42, 2014, pp. 47-57
- Ritchie, S.; S.,An.;
Cone, ; Bullock, P.
Robinson, Jasmine
Angela. 2013 **Teacher Education** for Social Change: Transforming a Content Methods Course Block *Current Issues in Comparative Education*, v15 n2 p63-83 Spr
- 2013 Critical **Approaches to Multicultural** Children's Literature in the Elementary Classroom: Challenging Pedagogies of Silence *New England Reading Association Journal; Portland* Vol. 48, Iss. 2, (2013): 43-51,88.
- Smith, Patriann. 2013 Accomplishing The Goals Of **Multicultural Education**. *Curriculum & Teaching Dialogue*. 2013, Vol. 15 Issue 1/2, p27-40. 14p.
- Krummel, A. 2013 **Multicultural** Teaching Models to Educate Pre-Service Teachers: Reflections, Service-Learning, and Mentoring. *Current Issues in Education*, 16(1).
- Carl A. Grant &
Sejung Ham 2013 **Multicultural Education** Policy in South Korea: Current Struggles and Hopeful Vision, *Multicultural Education Review*, 5:1, 67-95.
- Paul C. Gorski,
Shannon N. Davis
& Abigail Reiter
Ndura, E., &
Dogbevia M., K.
Paul C. Gorski 2013 An Examination of the (In)visibility of Sexual Orientation, Heterosexism, Homophobia, and Other LGBTQ Concerns in U.S. **Multicultural Teacher Education** Coursework, *Journal of LGBT Youth*, 10:3, 224-248
- 2013 Re-envisioning **Multicultural Education** in Diverse Academic Contexts *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, Volume 93, 2013, pp. 1015-1019
- 2012 Instructional, Institutional, And Sociopolitical Challenges Of Teaching **Multicultural Teacher Education** Courses *The Teacher Educator*,47:216–235
- Paul C. Gorski ,
Shannon N. Davis
& Abigail Reiter
Lerner, Amy B. 2012 Self-Efficacy and Multicultural Teacher Education in the United States: The Factors That Influence Who Feels Qualified to be a Multicultural Teacher Educator, *Multicultural Perspectives*, 14:4, 220-228,
- 2012 The Educational Resettlement of Refugee Children: Examining Several **Theoretical Approaches** *Multicultural Education*, v20 n1 p9-14 Fall 2012
- Dervin, Fred et al 2012 **Multicultural Education** in Finland: Renewed Intercultural Competences to the Rescue?. *International Journal of Multicultural Education*, [S.l.], v. 14, n. 3, dec. 2012
- Yang, Y., &
Montgomery, D. 2011 Behind Cultural Competence: The Role of Causal Attribution in **Multicultural Teacher. Education**. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(9).

- Karuppiah N., & Berthelsen D. 2011 **Multicultural Education: The Understandings of Preschool Teachers** in Singapore Volume: 36 issue: 4, page(s): 38-42
- Gorski, P. C. & Goodman, R. D. 2011 Is There a “Hierarchy of Oppression” in U.S. **Multicultural Teacher Education** Coursework?, *Action in Teacher Education*, 33:5-6, 455-475
- Xenia Meyer, Barbara A. Crawford 2011 Teaching science as a cultural way of knowing: merging authentic inquiry, nature of science, and **multicultural** strategies *Cultural Studies of Science Education*, 2011, Volume 6, Number 3, Page 525
- Dilys Schoorman 2011 Reconceptualizing Teacher Education as a Social Justice Undertaking: Underscoring the Urgency for Critical **Multiculturalism** in Early Childhood. *Education, Childhood Education*, 87:5, 341-344,
- Dedeoglu, H., & Lamme, L. L. 2011 Selected Demographics, Attitudes, and Beliefs About **Diversity** of Preservice **Teachers**. *Education and Urban Society*, 43(4), 468–485
- Pickett, A., & York, J. G. 2011 **Multicultural teacher education: Developing a hermeneutic disposition**. *Philosophy of Education Archive*, 68-77.
- Mayo, Sandra; Larke, Patricia J. 2011 **Multicultural Education** Transformation in Higher Education: Getting Faculty to "Buy In" *Journal of Case Studies in Education*, v1 Jan 2011
- Ozturgut, O. 2011 Understanding **Multicultural Education**. *Current Issues in Education*, 14(2).
- Laura B. Perry & Leonie Southwell 2011 Developing **intercultural** understanding and skills: models and **approaches**, *Intercultural Education*, 22:6, 453-466,
- Theresa Alviar-Martin, Li-Ching Ho 2011 “So, where do they fit in?” Teachers’ perspectives of **multi-cultural education** and diversity in Singapore *Teaching and Teacher Education*, Volume 27, Issue 1, 2011, pp. 127-135
- Syed, K. T. 2010 Canadian Educators’ Narratives of Teaching Multicultural Education. *International Journal of Canadian Studies*, (42), 255–269.
- Lori Czop Assaf, Rubén Garza and Jennifer Battle 2010 **Multicultural Teacher Education: Examining the Perceptions, Practices, and Coherence in One Teacher Preparation Program** , *Teacher Education Quarterly*, Vol. 37, No. 2, Shaping New Models of Teacher Education (Spring 2010), pp. 115-135
- Ken Zeichner 2010 Competition, economic rationalization, increased surveillance, and attacks on **diversity: Neo-liberalism and the transformation of teacher education** in the U.S *Teaching and Teacher Education* Volume 26, Issue 8, November 2010, Pages 1544-1552
- GORSKI, Paul Cameron 2010 The Scholarship Informing the Practice: **Multicultural Teacher Education** Philosophy and Practice in the U.S.. *International Journal of Multicultural Education*, [S.I.], v. 12, n. 2, nov. 2010
- Dilys Schoorman, Ira Bogotch 2010 Conceptualisations of **multicultural education** among **teachers: Implications for practice in universities and schools**, *Teaching and Teacher Education* 26 1041-1048
- Michalinos Zembylas & Sotiroula Iasonos 2010 Leadership styles and **multicultural education** approaches: an exploration of their relationship, *International Journal of Leadership in Education*, 13:2, 163-183
- Keengwe, J. 2010 Fostering Cross Cultural Competence in Preservice **Teachers** Through **Multicultural Education** Experiences, *Early Childhood Educ J* (2010) 38: 197.
- L Rosenthal, SR Levy 2010 The colorblind, **multicultural**, and polycultural ideological **approaches** to improving intergroup attitudes and relations. *Social Issues and Policy Review*, 2010 - Wiley Online Library
- Camp, Emilie M.; Oesterreich, Heather A. 2010 Uncommon Teaching in Commonsense Times: A Case Study of a Critical **Multicultural Educator** and the Academic Success of Diverse Student Populations. *Multicultural Education*, v17 n2 p20-26 Win 2010
- Melissa L. Gibson 2010 Are We “Reading the World”? A Review of **Multicultural** Literature on Globalization, *Multicultural Perspectives*, 12:3, 129-137
- Ngo, B 2010 Doing “Diversity” at Dynamic High: Problems and Possibilities of **Multicultural Education** in Practice. *Education and Urban Society*, 42(4), 473–495
- Owen, PamelaM. 2010 Increasing Preservice **Teachers' Support of Multicultural Education**. *Multicultural Perspectives*. Jan-Mar2010, Vol. 12 Issue 1, p18-25. 8p.
- Paul C. Gorski 2010 The Scholarship Informing the Practice: **Multicultural Teacher Education**

- Philosophy and Practice in the United States International Journal of Multicultural Education 2010 Vol. 12, No. 2
- Blincoe, S., & Harris, M. J. 2009 Prejudice reduction in white students: Comparing **three conceptual approaches**. Journal of Diversity in Higher Education, 2(4), 232-242.
- Lowenstein, K. L. 2009 The Work of Multicultural Teacher Education: Reconceptualizing White Teacher Candidates as Learners. Review of Educational Research, 79(1), 163–196.
- Paul C.Gorski 2009 What we're teaching teachers: An analysis of **multicultural teacher education** coursework syllabi. Teaching and Teacher Education Volume 25, Issue 2, February 2009, Pages 309-318
- Smith, Earl Bradford 2009 **Approaches to Multicultural Education** in Preservice Teacher Education: Philosophical Frameworks and Models for Teaching, Multicultural Education, v16 n3 p45-50 Spr 2009
- Wang, J.-C., & Humphreys, J. T. 2009 **Multicultural** and popular music content in an American music **teacher education program**. International Journal of Music Education, 27(1), 19–36.
- Gorski, P. C. 2009 Insisting on Digital Equity: Reframing the Dominant Discourse on **Multicultural Education** and Technology. Urban Education, 44(3), 348–364.
- Luther, Kristin. 2009 Celebration and Separation: A Troublesome Approach to Multicultural Education. Multicultural Perspectives. Oct-Dec2009, Vol. 11 Issue 4, p211-216. 6p. 1
- Michael Vavrus 2009 Sexuality, schooling, and teacher identity formation: A critical pedagogy for **teacher education** Teaching and Teacher Education 25 (2009) 383–390
- Julia Resnik 2009 **Multicultural Education** – Good For Business But Not For The State? The Ib Curriculum And Global Capitalism, British Journal of Educational Studies, 57:3, 217-244
- Kumagai, A. K. & Lypson, M. L. 2009 Beyond Cultural Competence: Critical Consciousness, Social Justice, and **Multicultural Education**. Academic Medicine, 84(6), 782-787
- Paul C.Gorski 2009 What we're teaching teachers: An analysis of **multicultural teacher education** coursework syllabi Teaching and Teacher Education Volume 25, Issue 2, February 2009, Pages 309-318
- Rogers-Sirin, L. 2008 **Approaches to multicultural training** for professionals: A guide for choosing an appropriate program. Professional Psychology: Research and Practice, 39(3), 313-319.
- Neil O. Houser 2008 Cultural plunge: a critical approach for **multicultural** development in **teacher education**, Race Ethnicity and Education, 11:4, 465-482,
- Hanna Kaisa Nordström 2008 Environmental Education and **Multicultural Education** – Too Close to Be Separate?, International Research in Geographical and Environmental Education, 17:2, 131-145,
- Michalinos Zembylas & Sotiroula Iasonos 2008 Leadership styles and **multicultural education approaches**: an exploration of their relationship, International Journal of Leadership in Education, 13:2, 163-183
- Asher, N 2007 Made in the (**Multicultural**) U.S.A.: Unpacking Tensions of Race, Culture, Gender, and Sexuality in **Education**. Educational Researcher, 36(2), 65–73.
- Katherine Richardson Bruna 2007 Finding new words: how I use critical literacy in my **multicultural teacher education** classroom, Journal of Education for Teaching, 33:1, 115-118,
- Laura S. Abrams & Priscilla Gibson 2007 Teaching Notes: Reframing **Multicultural Education**: Teaching White Privilege In The Social Work Curriculum, Journal of Social Work Education, 43:1, 147-160
- Abril, C. R. 2006 Learning outcomes of two approaches to **multicultural music education**. International Journal of Music Education, 24(1), 30–42.
- Paul C. Gorski 2006 Complicity with conservatism: the de-politicizing of **multicultural** and intercultural **education** Intercultural Education, Vol. 17, No. 2, May 2006, pp. 163–177
- Elizabeth BifuhAmbe 2006 Fostering **multicultural** appreciation in pre-service teachers through **multicultural** curricular transformation, Teaching and Teacher Education Volume 22, Issue 6, August 2006, Pages 690-699

- Cho, G. & DeCastro-Ambrosetti, D. 2005 Is Ignorance Bliss? Pre-service **Teachers'** Attitudes Toward **Multicultural Education**. The High School Journal 89(2), 24-28. The University of North Carolina Press. Retrieved April 16, 2019, from Project MUSE database.
- Gay, G. 2005 Politics of **Multicultural Teacher Education**. Journal of Teacher Education, 56(3), 221–228.
- H. Richard Milner 2005 Developing a **Multicultural Curriculum** in a Predominantly White Teaching Context: Lessons From an African American **Teacher** in a Suburban English Classroom, Curriculum Inquiry, 35:4, 391-427
- Pewewardy, Cornel 2005 Shared Journaling: A Methodology for Engaging White Preservice Students into **Multicultural Education** Discourse Teacher Education Quarterly, v32 n1 p41-60 Win 2005
- Honigsfeld, A. & Marjorie Schiering 2004 Diverse **Approaches** to the Diversity of Learning Styles in Teacher Education, Educational Psychology, 24:4, 487-507
- Wasonga, T., A. & Joyce A. Piveral 2004 Diversity and the Modeling of **Multicultural Principles of Education** in a **Teacher Education Program**, Multicultural Perspectives, 6:3, 42-47
- Carmen Montecinos 2004 Paradoxes in **multicultural teacher education** research: students of color positioned as objects while ignored as subjects, International Journal of Qualitative Studies in Education, 17:2, 167-181,
- Trent, S. C., & Dixon, D. J. 2004 "My Eyes were Opened": Tracing the Conceptual Change of Pre-Service Teachers in a Special Education/**Multicultural Education** Course. Teacher Education and Special Education, 27(2), 119–133.
- Horton, Julie; Scott, Dominic 2004 White Students' Voices in **Multicultural Teacher Education** Preparation Multicultural Education, v11 n4 p12-16 Sum 2004
- Cochran-Smith, Marilyn 2003 The Multiple Meanings of **Multicultural Teacher Education**: A Conceptual Framework, Teacher Education Quarterly, v30 n2 p7-26
- Helfenbein, Jr., Robert J. 2003 Troubling **Multiculturalism**: The New Work Order, Anti Anti-Essentialism, and a Cultural Studies **Approach to Education**. Multicultural Perspectives. 2003, Vol. 5 Issue 4, p10-16. 7p.
- Hudson, A. H. 2003 **Multicultural Education** and the Postcolonial Turn. Policy Futures in Education, 1(2), 381–401.
- Allison Cumming-McCann 2003 **Multicultural Education** Connecting Theory to Practice, Focus On Basics National Center for the Study of Adult Learning and Literacy (NCSALL) Volume 6, Issue B :: February 2003
- Michelle Jay 2003 Critical Race Theory, **Multicultural Education**, and the Hidden Curriculum of Hegemony, Multicultural Perspectives, 5:4, 3-9,
- Martin, R. J., & Van Gunten, D. M. 2002 Reflected Identities: Applying Positionality and **Multicultural Social Reconstructionism** in **Teacher Education**. Journal of Teacher Education, 53(1), 44–54.
- Jennings, L. B., & Smith, C. P. 2002 Examining the role of critical inquiry for transformative practices: Two joint case studies of **multicultural teacher education**. Teachers College Record, 104(3), 456-481.
- Lee Anne Bell 2002 Sincere Fictions: The Pedagogical Challenges of Preparing White **Teachers** for **Multicultural Classrooms**, Equity & Excellence in Education, 35:3, 236-244,
- Bennett, C. 2001 Genres of Research in **Multicultural Education**. Review of Educational Research, 71(2), 171–217.
- Jenks, C., Lee, J.O. & Kanpol, B. 2001 **Approaches to Multicultural Education** in Preservice **Teacher Education**: Philosophical Frameworks and Models for Teaching The Urban Review 33: 87.
- Gaudelli, William. 2001 Reflections on **multicultural education**: A **teacher's** experience Multicultural Education; San Francisco Vol. 8, Iss. 4, (Summer 2001): 35-37.
- Nieto, S. 2000 Placing equity front and center: Some thoughts on transforming **teacher education** for a new century. Journal of Teacher Education, 51 (3), 180-187.
- Roux, Johann Le. 2000 **Multicultural education**: a new approach for a new South African dispensation. Academic Journal Intercultural Education. Apr2000, Vol. 11 Issue 1, p19-29. 11p.
- Olneck, M. 2000 Can **Multicultural Education** Change What Counts as Cultural Capital? American Educational Research Journal, 37(2), 317–348.

Türk Toplumundaki Güven İndeksinin Düşük Olmasının Nedenlerinin İncelenmesi¹

Mehmet GİRGIN²

Doç. Dr. Adem BAYAR³

Geliş Tarihi: 13.11.2019

Kabul Tarihi: 25.12.2019

Yayın tarihi: 27.12.2019

Özet

Bu çalışmanın amacı, Türk toplumunu meydana getiren bireyler arasındaki düşük güven duygusunun nedenlerini ortaya koymaktır. Bu çalışmada nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Araştırma grubu, Amasya İlinde yaşamlarını sürdüren ve farklı meslek gruplarına bağlı olan 15 kişiden oluşmaktadır. Araştırma grubunda yer alan bireyler amaçlı örneklem yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örneklem yöntemi kullanılarak tespit edilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak 10 sorudan meydana gelen yarı yapılandırılmış görüşme soru formu düzenlenmiştir. Görüşme sorularının geliştirilmesinde uzman görüşü alınarak soruların kapsam geçerliliğinin sağlanmasına dikkat edilmiştir. Bireylerle gerçekleştirilen görüşmeler doğrultusunda elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmişlerdir. Elde edilen verilerin analizinde, bireyler güven kavramını dürüst olma, sözünde durma, emanete sahip olma, tutarlı olma, samimi olma ve yalan söylememe ile bir tutmuşlardır. Katılımcılar ayrıca güven kavramını etkileyen unsurları ise borcuna sadık olma, yanında olma, inançlı olma, yapmacık olmama, ihlâs sahibi olma, adil olma, doğal olma, birtakım değerlere sahip olma ve empatik davranışlar gösterme şeklinde sıralamışlardır. Ayrıca çalışmaya katılan bireyler insanlar arasındaki güven duygusunun artırılması için birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bu bağlamda, araştırmacılar eğitimde nitelik arayışları sürekli hale getirilmeli ve siyasi çatışmalar kenara bırakılmalı gibi birtakım öneriler geliştirmişlerdir.

Anahtar kelimeler: Güven, toplum, unsur.

The In-Depth Investigation of the Reasons of the Low Index Number of Trust in Turkish Society

Abstract

The purpose of this study is to propound the reasons of the low sense of trust among the people that form the Turkish society. This study has been conducted by phenomenological research design which is a qualitative research approach. The study group of this research consists of 15 people that live in Amasya province and from different professions. Each individual of the study group has been identified by maximum sampling method which is a purposeful sampling method. In this study, the researchers have created semi-structured interview form that consists of 10 questions as a data collecting instrument. In the formation of the interview form, the expert opinion has been asked to provide the content validity. The data that obtained through the interviews with the individuals has been analyzed by descriptive analysis. In the analysis of obtained data, individuals considered the concept of trust the same with being honest, keeping promise, being trustworthy, consistent, sincere, and not telling lie. Furthermore, the participants ordered the facts that affect the concept of trust as being loyal to dept, being supportive, being confident, not being artificial, being sincere, being fair, being natural, having certain values, and showing empathic behaviors. In this context, the researchers have some suggestions such as the search for quality in education should be continuously made and political conflicts should be put aside.

Keywords: Trust, society, component.

¹ Bu çalışmanın önceki hali 3-5 Mayıs, 2018 tarihinde Çorumda düzenlenen 3. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi'nde sözlü bildirim olarak sunulmuştur.

² Yüksek lisans öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, mehmetgirgin1983@gmail.com, ORCID:0000-0003-1768-4421

³ Amasya Üniversitesi, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, adem.bayar@amasya.edu.tr, ORCID:0000-0002-8693-9523

GİRİŞ

Gerek ulusal gerekse uluslararası organizasyonların yapmış olduğu araştırmaların sonuçları Türk toplumunun birbirine olan güven duygusunun giderek azaldığını göstermektedir (Çandar, 1999; Ekonomik Kalkınma ve İşbirliği Örgütü, 2016; Türkiye Ekonomi Politikaları Araştırma Vakfı, 2015; Türkiye Üçüncü Sektör Vakfı, 2017). Bu gerçeklikten yola çıkarak Türk toplumunun birbirine karşı güven düzeylerinin düşük olmasının sebeplerinin derinlemesine incelenmesi toplumu meydana insanların arasındaki güven duygusunun artırılması için oldukça önemlidir. Çünkü güvensizlik duygusu neticesinde bireylerde; ön yargı ve şüphe, bireylerin iç dünyalarına çekilmeleri ve tüm olaylara ilişkin negatif düşünce ve beklentilere sahip olmaları gibi birtakım olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Özler, Atalay ve Şahin, 2010). Ayrıca Lewicki, McAllister ve Bies (1998) sosyolojide güven duyma ve duymamanın öneminden bahsetmişler ve güvenin sosyal karışıklığı azaltan bir unsur olduğunu vurgulamışlardır.

Güven çok engin bir kavram olmakla birlikte bugüne kadar başta sosyoloji olmak üzere, siyaset bilimi ve iletişim gibi birçok sosyal ve beşerî bilimlerin konusu olarak çalışılmıştır. Her bir alan güven konusunu kendi açısından ele almış ama bu çalışmalar zincirleme olarak birbirine katkıda bulunmuştur (Pelenk Özel 2011). Hosmer bu söyleme dayanak sağlar şekilde çoğu ekonomist, psikolog ve sosyoloğun güven konusunda çalıştıklarını ve bir fikir beyan ettiklerini söylemektedir (1995). Özler, Atalay ve Şahin (2010), bir kişi güven duygusundan yoksun oldukça hayata dair karamsar ve olumsuz bakma eğiliminde bulunacağını ifade etmişlerdir.

Literatür Taraması

Bu bölümde sırasıyla güven kavramının nasıl tanımlandığı, güveni oluşturan unsurlar ve güveni zedeleyen etmenler başlıkları sırası ile ele alınmıştır.

Güvenin Tanımı

Güvenin ne olduğunu tanımlamaya ilişkin farklı çalışmalara göz atıldığında herkes tarafından kabul edilmiş tek bir güven kavramının olmadığı görülmektedir. Örneğin; güven konusunda yapılan çalışmaların temelini oluşturan Deutsch güven kavramını, istekleri, şüphe ve kararsızlıkları etkileyen bireyler arası bir unsur olarak açıklamaktadır. Güven kavramında geçmiş problemler ve içinde bulunduğu durumların sosyal ve kişisel gelişim için önem arz ettiğini vurgulamaktadır (1958). Güven konusunda ki diğer önemli bir bilim insanı olan Zand ise güveni yalnızca bir duygu olarak açıklamamış insanların karşılıklı olarak emniyetinin maksatlı örgütlenmesi olarak açıklamaktadır (Zand, 1972). Güven kavramını siyasal güven kapsamında ele alan Miller ve Usthaug (1990) güveni bireylerin politik otoritenin toplumdaki her birey için eşit doğurgular ortaya koyan politikalar üreteceğine yönelik inanç olarak ifade etmişlerdir. Misztal (1996) güveni kişisel ve kurumsal seviyede olmadığını, bunların ikisine de nüfuz eden kapsayıcı bir terim olarak görmekte ve güveni toplumun önemli bir yapı taşı olarak kabul etmektedir. Demir ve Acar (2005) ise güven kavramının sosyal bilimlerde, bir toplumu oluşturan kişilerin birbirlerine, hayatlarını sürdürdükleri sistemin normlarına ve kurumlarına karşı görev ve sorumlulukları olması gerektiği gibi ideal olarak yapacakları konusundaki genel kanılarının olumlu olarak var olması şeklinde tanımlandığını ifade etmişlerdir. Giddens (2004) ise güveni, bilinen neticeler veya hadiseler grubu dikkate alındığında, birey ya da düzenin güvenilirliğine olan inanç olarak tanımlar. Özler, Atalay ve Şahin (2010), bireyler arasındaki güven duygusunun ancak karşılıklı olursa mümkün olabileceğini söylemişlerdir.

Rousseau, Sitkin, Burt ve Camerer (1998) ise güvenin psikolojik boyutuna dikkat çekmiş ve güveni diğer insanların davranışlarında şeffaf ve yapmacıksız olacağına dair kişideki beklenti durumu olarak tanımlamıştır. Bazı araştırmacılar da benzer şekilde güven kavramını, kişilerarası ilişkilerde düşünce ve davranış bazlı olumlu duygulara sahip olmayı içeren ve psikolojik yönü olan bir kavram olarak tanımlamaktadırlar (Fetchenhauer ve Dunning, 2009; Wech, 2002).

Yukarıdaki alan yazın taramasına göre, güven sadece sosyolojik ya da politik olmayıp aynı zamanda psikolojik boyutları da olan oldukça geniş yelpazeli; kişinin iç dünyasında ve kişiler arası ilişkilerinin sürdürülebilir olmasında etkisi olan önemli bir kavramdır.

Güveni Oluşturan Unsurlar

İlgili alan yazın tarandığında araştırmacılar güven oluşumunda birtakım ölçütlerin önemli ve gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Bunlar; dürüstlük, yetkinlik, tutarlılık ve tahmin edilebilirlik, açıklık, sadakat, ketumluk, yardımseverlik/iyilikseverlik, iş için gerekli bilgi ve donanımına sahip olma, özen gösterme ve sorunlarla ilgilenme, ilişkilerde akıl ve tecrübeye sahip olma, açıklayıcı ve açık iletişim, doğru ve yerinde kararlar alma şeklinde sıralanmaktadır (Butler ve Cantrell, 1984; Gabarro, 1978; Mayer, Davis ve Schoorman, 1995; Whitener, Brodt, Korsgard ve Werner, 1998). Benzer şekilde Özler, Atalay ve Şahin (2010) bireyler arasındaki güven duygusunun oluşmasının birçok bilim insanı tarafından araştırıldığını ve bu duygunun ortaya çıkmasında yaşanılmış paylaşımların olması, tutarlı olma, sır tutabilme, doğru olma, güvenilir olma, şeffaf olma, sözünde durma, norm ve değerleri göz önünde bulundurarak hareket etme, ortak vizyona sahip olma, yardımsever olma ve sağlıklı iletişim kurma- sürdürme gibi unsurların önemli olduğunu savunmuşlardır. Bunun yanı sıra Börü 2001 yılında gerçekleştirdiği çalışmasında bir kişiye güven duyulması için o bireyde özgüven, yardımcı olma, destekleyici olma, uyumlu olma, doğru olma, cana yakın olma, şeffaf olma, dengeli olma, bilgi sahibi olma ve arkadan konuşmama gibi bazı karakteristik özelliklere sahip olması gerektiğini bulmuştur. Ayrıca Fetchenhauer ve Dunning, (2009) bireyde güven duygusunun oluşmasında çevrenin önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamışlardır.

Güveni Etkileyen Etmenler

İlgili alan yazın derinlemesine incelendiğinde toplumsal güveni olumsuz olarak etkileyen bazı etkenlerin farklı araştırmacılar tarafından yapılan çalışmalarda dile getirildiği görülmektedir. Örneğin; Akgün (2001) toplumsal güvensizliği zedeleyen unsurlar; 1) Siyasal otorite eksikliği, 2) Yönetim sürecinde haksızlıklar, 3) İdeolojik düşünce yapısı, 4) Gelir düzeyi, 5) Sosyo-ekonomik düzey ve 6) Dine yatkınlık şeklinde ortaya koymuştur. Benzer şekilde Putnam (1995) güven duygusunun oluşması ve sürdürülmesinde dine yakın olmak arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Bireyler arasında güven duygusunun yaratılması oldukça zaman almaktayken, güven duygusunun kaybedilmesi anlık bir durumdur (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995). Güvensizlik tarafların birbirlerine şüphe ile yaklaşarak ve acaba sorusuyla bazı negatif düşüncelere sahip olma durumudur (Erdem, 2003). Fetchenhauer ve Dunning, (2009) bireylerin diğer bireylerin güvenilir olma durumlarına hep bir şüphayle yaklaşma eğiliminde olduklarını söylemektedirler.

Yukarıdaki alan yazın taramasında da görüldüğü gibi güven konulu çalışmalar son yıllarda artış göstermektedir (Demir ve Acar, 2005; Kırıl ve Başaran, 2018a; Kırıl ve Başaran, 2018b; Özler, Atalay ve Şahin, 2010; Pelenk Özel, 2011). İlgili çalışmalar açıkça göstermektedir ki bireyler arasındaki güven duygusu her ne kadar farklı şekillerde tanımlansa da güven bir toplumun sağlıklı bir biçimde varlığını devam ettirebilmesi için vazgeçilmez bir unsurdur. Bu bağlamda insanlar arasında güveni zedeleyen etmenler azaltılırken temelleri

sağlam atılmış bir güven ortamının yaratılabilmesi için aynı zamanda güveni oluşturan unsurlara da toplumun temel değerleri çerçevesinde yaklaşılmalıdır.

Amaç

Çalışmanın amacı, Türk toplumunu meydana getiren bireyler arasındaki düşük güven duygusunun nedenlerini ortaya koymaktır. Bu amaç çerçevesinde çalışma boyunca aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Güven duygusu kavramı nasıl tanımlanabilir?
2. Güveni etkileyen unsurlar nelerdir?
3. Güveni arttırmak için neler yapılmalıdır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışma nitel araştırma desenlerinden biri olan olgu bilim deseni ile gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma yaklaşımı, araştırmacıya esneklik tanınması, doğal ortamda gerçekleşen olaylara odaklanması, tümevarımcı bir yaklaşım ile olaylara yaklaşması ve algıların olduğu gibi ortaya konması gibi birtakım avantajlara sahiptir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Ayrıca Taylor ve Bogdan (1998) ve Mertens (2009)'ın da belirttiği gibi nitel araştırma yaklaşımı çalışılan konu hakkında araştırmacının katılımcı bireylerden detaylıca bilgi edinmesine olanak sağlaması açısından ayrı bir öneme sahiptir. Olgu bilim deseni, farkında olunan ancak hakkında net bilgiye sahip olunmayan konular hakkında derinlemesine ve ayrıntılı bir şekilde araştırma yapmaya gerek duyulan konulara odaklanan bir anlayışa sahiptir (Çepni, 2005; Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemiyle tespit edilmiştir. Bu yöntem sayesinde çalışmaya katılan kişilerden konu hakkında detaylıca bilgi elde edilmesi sağlanır (Patton, 1987). Olgu bilim deseni çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalarda veri kaynakları çalışılan konuyu şahsen deneyimleyen ve yaşamışlarını dile getirebilen birey ya da gruplardan meydana gelir (Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017). Bu bağlamda çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemi çerçevesinde "Maksimum Çeşitlilik Örneklemi" tekniği ile belirlenmiş toplumda farklı meslek gruplarına sahip bireylerden oluşan 15 kişiden oluşmaktadır. Maksimum çeşitlilik örnekleminin amacı, çalışma bulgularının genellenmesi değil araştırılan konuya ilişkin farklı bakış açılarının ortaya konulmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Amasya ilinde yaşayan farklı mesleklerden toplamda 15 kişi araştırmanın çalışma grubunu oluşturmaktadır. Katılımcılara ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda gösterilmiştir.

Tablo 1. Katılımcılara Ait Bilgiler

	Eğitim Düzeyi	Cinsiyet	Yaş	Mesleği
Katılımcı 1	Önlisans	Erkek	32	Emniyet Mensubu
Katılımcı 2	Lise	Kadın	42	Ev Hanımı
Katılımcı 3	Doktora	Erkek	65	Akademisyen
Katılımcı 4	İlkokul	Erkek	59	Esnaf
Katılımcı 5	İlkokul	Erkek	63	Muhtar
Katılımcı 6	Lisansüstü	Erkek	48	Bürokrat
Katılımcı 7	Lisans	Erkek	45	Öğretmen
Katılımcı 8	Lisans	Kadın	21	Öğrenci
Katılımcı 9	Lise	Erkek	46	İmam

Katılımcı 10	Doktora	Erkek	36	Araştırmacı
Katılımcı 11	Lisans	Kadın	27	İşsiz
Katılımcı 12	Lisans	Erkek	33	Bankacı
Katılımcı 13	Lise	Erkek	40	Asker
Katılımcı 14	Lisans	Erkek	32	Avukat
Katılımcı 15	Önlisans	Kadın	39	Hemşire

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan bireylerin; dördü kadın, on biri erkek; yaşları 21-65 arasında; eğitim seviyeleri ilkokul-doktora seviyesinde değiştiği görülmektedir.

Araştırmacıların Rolü

Birinci araştırmacı, lisans eğitimi sonrasında birkaç yıl Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda öğretmenlik yapmıştır. Bunun devamında ise Emniyet Genel Müdürlüğünde çalışmaya başlamıştır. Gerek mesleki yaşamında gerekse sosyal yaşantısında insanlar arasında güven probleminin olduğunu bizzat tecrübe edinmiş ayrıca yazılı ve görsel basında toplum içerisinde güvensizlik konulu farklı haberleri okumuş/izlemiştir. Bu bağlamda sosyal hayatta yaşanan güvensizlik konulu bazı yayınlar incelemiştir. Tüm bu deneyimler neticesinde Türk toplumundaki güven indeksinin düşük olmasının nedenlerini ortaya koymak amacı ile bu çalışmayı yapmaya karar vermiştir.

İkinci araştırmacı ise lisans eğitimini tamamladıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığına bağlı okullarda okul yöneticiliği ve öğretmenlik görevlerinde bulunmuştur. Daha sonra MEB burslusunu olarak ABD'ye gitmiş ve 2013 yılında Türkiye'ye dönerek üniversitede akademisyen olarak görevine başlamıştır. Gerek yurtdışı deneyimleri gerekse Türkiye deneyimleri neticesinde Türkiye'deki insanlar arasında ciddi bir güven sorunu olduğu kanısına varmış; böylece bu sorunun temellerini araştırmak için bu çalışmayı gerçekleştirmeye karar vermiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmaya ilişkin veriler 2017 yılı Ekim-Kasım-Aralık aylarında toplumun farklı mesleklerine sahip bireyler ile gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşme yöntemiyle toplanmıştır. Araştırmacılar çalışmaya katılan bireylerin konu ile ilgili algıları ve tecrübelerine ilişkin bilgileri birincil elden toplamak amacıyla bu yöntemi kullanmaya karar vermiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi; araştırmacılara çalışmaya katılan bireylerin incelenen çalışma konusu hakkındaki görüşlerini detaylıca anlamak, bu bireylere ilave sorular yöneltebilmek ve kendilerine sorulan sorularla ilgili cevaplarını deneyimlerle ilişkilendirilerek örneklendirmeleri gibi birçok faydası vardır (Bogdan ve Biklen, 2007; Marshall ve Rosman, 1999).

Yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular çalışmanın araştırma soruları ve kuramsal temelleri dikkate alınarak oluşturulmuştur. Görüşme soruları ile ilgili geçerliliğinin sağlanması amacıyla araştırmacılar eğitim bilimleri alanında (psikoloji, yönetim, sosyoloji ve ölçme-değerlendirme) uzman olan dört öğretim üyesinin görüşlerini almışlardır. Araştırmacılar görüşme sorularının anlaşılabilirliğini ölçmek için bir öğretmen ile ön görüşme gerçekleştirmiştir. Ön görüşme esnasında görüşmeye katılan bireyin geri bildirimler doğrultusunda görüşme formunun son düzenlemeleri yapılmıştır. Çalışmaya katılan bireylere görüşme öncesi konu hakkında düşünceleri için sorular bir gün öncesinden iletilmiştir. Daha sonra katılımcılarla katılımcıların kendilerini rahat hissettikleri yerlerde görüşme gerçekleştirilmiştir. Katılımcıların isimleri gizli tutularak her bir katılımcı sırasıyla K1, K2, K3, ve K15 şeklinde kodlanmıştır. Katılımcılardan izin alınarak görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Her bir görüşme ortalama 30-35 dakika sürmüştür. Görüşmeye

başlarken katılımcılara kendilerini demografik anlamda tanıtıcı (yaş, cinsiyet, meslek vb.) gibi bazı sorular yöneltilmiştir. Ayrıca katılımcılara görüşme soruları yöneltilmiştir.

Araştırmacılar görüşme sırasında yanıtların 1) Araştırmanın özünden ayrılmama, 2) Kayıt yapma, 3) Yanıtlara ayrılan sürenin sorulara göre daha fazla olması 4) Derinlemesine yanıtlar elde etmek ve 5) Görüşme yapılırken katılımcıları etkilememek için oldukça dikkatli davranmıştır (Kvale,1996). Görüşme esnasında katılımcılara aşağıdaki sorular yöneltilmiştir.

1. Güven kavramını nasıl tanımlarsınız?
2. Güvenilir olmayı nasıl ifade edersiniz. Bir kişiye “güvenilir ya da güvenilmez” derken hangi kriterleri dikkate alırsınız?
3. Bir insana nasıl güvenirsiniz?
4. Bir insana karşı olan güven duygunuzu olumsuz yönde etkileyen unsurlar nelerdir? Yaşadığınız örnek bir olayı benimle paylaşır mısınız?
5. Bir insanın size karşı güvenini kazanmak için neler yaparsınız? Yaşadığınız örnek bir olayı benimle paylaşır mısınız?
6. Size karşı duyulan güveni nasıl korursunuz?
7. Bir insan sizin ona duyduğunuz güveni arttırmak için neler yapmalıdır? Yaşadığımız örnek bir olayı benimle paylaşır mısınız?
8. Bir insanın size karşı olan güvenini nasıl arttırırsınız? Örnek vererek anlatabilir misiniz?
9. Toplumdaki güvensizlik duygusunun ortadan kaldırılması için neler yapılmalıdır. Bu konudaki önerileriniz nelerdir?
10. Güven kavramı ile ilgili olarak eklemek istedikleriniz var mı?

Görüşme sorularının yanı sıra araştırmanın amacından sapmamak koşuluyla bazı ek sorularda yöneltilmiştir. Çünkü sorulan bu ek sorular toplanan verilerin detaylıca ve çok boyutlu olmasını sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Ses kaydıyla arşivlenen görüşme verileri Microsoft Ofis programında Word belgesi haline getirilmiştir. Yazıya dökülen bu veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Betimsel analiz tekniğinin kullanılmasındaki temel amaç, verilerin çözümlenmesi sürecinde verilerin önceden tanımlanan temalara göre özetlenmesine ve yorumlanmasına fırsat vermesidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

İlgili çalışma gerçekleştirilirken devamlı olarak araştırmacılar iletişim halinde bulunmuşlar; böylece uzman görüşünden faydalanma yoluna başvurulmuştur. Ayrıca, çalışmaya katılan katılımcılar ile yapılan görüşmeler Microsoft Word belgesi olarak yazılı hale getirilmiş; katılımcılardan ilgili görüşme metinlerini incelemeleri ve eğer var ise eksik ya da eksiklikler tamamlanmıştır. Böylece, araştırmanın gerçekleştirilmesi sürecinde uzman görüşü alma ve katılımcı teyidi yöntemleri ile iç geçerliliğin sağlanması gayesi güdülmüştür (Lincoln ve Guba, 1985). Bunun yanı sıra, çalışmaya katılan katılımcılar nitel araştırma anlayışı bağlamında amaçlı örneklem yöntemiyle belirlenmiş; görüşmelerde elde edilen bilgiler doğrudan alıntılar yapılarak çalışma ile alakalı bulgular desteklenmiştir. Böylece çalışmanın dış geçerliliğinin sağlanmasına çalışılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Araştırmacılar katılımcılara ilişkin bilgileri görselleştirerek dış güvenilirliğin; elde edilen verilerin betimsel analizi ile iç güvenilirliğin sağlanması amaçlanmıştır (LeCompte ve Goetz, 1982; Akt., Yıldırım ve Şimşek, 2011).

BULGULAR

Bu çalışma, toplumdaki bireyler arasındaki düşük güven duygusunun nedenlerini ortaya koymak ve toplumda güven duygusunun artırılması için bazı öneriler ortaya koymak amacıyla yürütülmüştür.

Çalışmaya ait bulgular araştırma soruları kapsamında sırasıyla ele alınmıştır. Bu bağlamda araştırmacılar katılımcılara öncelikli olarak "Güven duygusu kavramı nasıl tanımlanabilir?" sorusunu yöneltmişlerdir. Bu soruya katılımcıların verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde çalışmaya katılan bireyler güven kavramını; 1) dürüst olma, 2) sözünde durma, 3) emanete sahip olma, 4) tutarlı olma, 5) samimi olma ve 6) yalan söylememe ile bir tuttıkları bulgusuna ulaşılmıştır. İlgili soruya ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmiştir.

Tablo 2. *Güven kavramına ilişkin algılar*

Kavram	f	%	Örnek Cümle
1 Dürüst olma	15	25	Bana göre güven demek dürüst olup konuşmalarında ve yaptıklarında aynı olabilmektir (K7).
2 Sözünde durma	12	20	Yani sözünde durmak ve o sözün arkasında onu uygulayabilmektir bana göre. Yani güven duyulabilecek bir kişi olabilmek yani sözünde duran kişi, dik duran kişidir. Yani zor anları olsa bile yine de sözünden caymaması dönmemesi lazım (K3).
3 Emanete sahip olma	10	17	Tanıdığım insanlar toplumumda benim şahsıma, aileme, ülkeme, milletime, ümmetime, inançlarıma zarar gelmeyeceği. O gelir aklıma (K5).
4 Tutarlı olma	9	15	Etrafımdaki çoğu insan söylemleri ile eylemleri arasında uçurum var. Bu durumda ne kadar güvenilir olabilirler (K12).
5 Samimi olma	7	13	Güven, iki insanın birbirine samimi bir şekilde konuşması, davranması, göz iletişimi, göz göze gelme, karşıdaki insanın olduğu gibi görünmesi, yaptığı davranışlar, hal ve hareketler de bunu tamamlaması güveni oluşturur (K2)
6 Yalan söylememe	6	10	Amerika’da eğitim aldığım zamanlarda noter diye bir kurumun olmadığını gördüm ve buna çok şaşırılmışım. Bir devlette bir kurum olurda noter nasıl olmaz. Sebebi de şu: Çünkü orada insanların sözleri zaten senet. Yani kimse kimseye yanlış beyanda bulunmuyor (K1).
Toplam	59	100	

Tablo 2 incelendiğinde katılımcılar; güven kavramını en çok dürüst olma ve sözünde durma kavramları ile tanımlarlarken, en az samimi olma ve yalan söylememe kavramları ile ifade ettikleri görülmektedir.

Araştırmacılar katılımcılara ayrıca "Güveni etkileyen unsurlar nelerdir?" sorusunu yöneltmişlerdir. Bu soruya katılımcıların verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde çalışmaya katılan bireyler güven duygusunu etkileyen unsurları: 1) borcuna sadık olma, 2) yanında

olma, 3) inançlı olma, 4) yapmacık olmama, 5) ihlâs sahibi olma, 6) adil olma, 7) doğal olma, 8) birtakım değerlere sahip olma ve 9) empatik davranışlar gösterme şeklinde sıralanmıştır. Bu bulgular Tablo 3'te gösterilmiştir:

Tablo 3. *Güven duygusuna etki eden unsurlar*

	Kavram	f	%	Örnek Cümle
1	Borcuna sadık olma	23	21	Sizden borç bir şey almıştır. O borcu yerine şu gün getirecek. Getirmemiştir. Mazeret bildiriyordur. Onu saygıyla karşılıyorum. Ama aradan uzun zaman geçmesine rağmen hala ısrarında sanki o zaman bir güvensizlik yaratabilir (K 6).
2	Yanında olma	18	16	Beraber yola çıktığımız arkadaşınız belli bir zaman sonra kendi bireysel menfaatleri uğruna en yakın arkadaşını satıyorsa bende o güvensizlik yaratır yani onu özellikle söyleyeyim (K11).
3	İnançlı olma	15	14	Kıyamet alametlerinin küçük belirtilerinden bir tanesinde diyor ki: öyle bir zaman gelecek ki diyor güvenilir insan bulmakta zorlanacaksınız. Falan belde de bir insan var gidip onunla şey yapacaksınız diyor (K14).
4	Yapmacık olmama	13	12	Güvenilir olmak, yaptığı hareketleri, davranışları, yaşadığı olayları, konuları abartmadan, olduğu gibi anlatması, sürekli görüldüğü, olduğu nasıl anlatalım güvenilir olmak kendin olmak, kendini farklı göstermemek (K15).
5	İhlas sahibi olma	10	9	Bir insana güvenebilmek için yalandan, kötü düşüncelerden ve çıkar hesaplarından uzak duracak kadar ulvi olması gereklidir (K4).
6	Adil olma	9	8	Size karşı duyulan güveni bir defa adaletli olarak, duruma göre şekil almayarak, haklıyı haksızı ayırarak, sürekli doğru bir çizgi üzerinde tabi ki doğrudan şaşmayarak koruyabilirsiniz (K9).
7	Doğal olma	8	7	Güvenimizi kazanması için bir insanın olduğundan farklı görünmemesi gerek (K8).
8	Birtakım değerlere sahip olma	8	7	Bir insanla karşılıklı olarak iletişime geçerek davranışları, düşünceleri, hal ve hareketleri eğer ilk gün tanıdığınız ile sonraki tanıdığınız fark göstermiyorsa bu insana güvenebiliriz (K10).
9	Empatik davranışlar gösterme	6	6	Mesela benim bir ortağım varsa burada ticaret yapıyorsak eğer, burada kâr marjını artırmak adına hem ortağımın hem benim, ben kendi üzerime düşenin daha fazlasını yaparım, daha fazla çalışırım (K3).
Toplam		110	100	

Tablo 3 incelendiğinde katılımcılar güveni etkileyen unsurlardan borcuna sadık olma ve yanında olmayı sıklıkla dile getirirlerken, birtakım değerlere sahip olma ve empatik davranışlar göstermeyi nadiren ifade etmişlerdir.

Araştırmacılar son olarak katılımcılara "Güveni arttırmak için neler yapılmalıdır?" sorusunu yöneltmişlerdir. Bu soruya katılımcıların verdikleri yanıtlar analiz edildiğinde çalışmaya katılan bireyler güven duygusunu arttırmak için: 1) nitelikli eğitim, 2) siyasi belirsizliklerin ortadan kaldırılması, 3) politikacıların ayrımcı ve nefret söylemlerinden uzak durmaları, 4) gelenek ve göreneklere bağlılık, 5) dini eğitimin sadece devlet tarafından verilmesi, 6) sosyal medya kullanımının azaltılması, 7) değerler eğitimine yer verilmesi, 8) toplumsal bağları güçlendirici projelere yer verilmesi, 9) televizyonda güven konulu bilinçlendirici kamuspot tarzında yayınlara yer verilmesi, 10) kültürel yozlaşmanın önüne geçilmesi, 11) adalet kurumlarının daha çok işlevsellik kazanması, 12) mezhep ve farklı inançlara karşı saygılı olunması ve 13) devlet kurumlarının şeffaf ve hesap verebilir olması gibi bazı önerilerde bulunmuşlardır.

Tablo 4. Güven duygusuna arttırmak için bazı öneriler

	Kavram	f	%	Örnek Cümle
1	Nitelikli eğitim	35	15	Maalesef eğitim sistemimiz son 30 yıldır; 1990'dan sonra baya bir değişti. Sekiz yıla çıkardılar, on iki yıla çıkardılar, kredili sistem getirdiler. İnanılmaz bocalama oluyor. İşte asıl güvensizlik bu şekilde doğuyor (K2).
2	Siyasi belirsizliklerin ortadan kaldırılması	26	12	Tepedeki insanların hatalar yapması ve sürekli deneme yanılma ile bu işi yapması artık insanlarda acaba, acaba bu ne olacak (K7).
3	Politikacıların ayrımcı ve nefret söylemlerinden uzak durmaları	26	11	Televizyonda politikacılar birbirlerine karşı taşlama yaparken belli bir seviyeyi korusun (K5). Son zamanlarda siyasetin de etkisi altında insanlar biraz kutuplaşmaya gitti doğrusu. İnsanları kutuplaştırmamak lazım (K9).
4	Gelenek ve göreneklere bağlılık	23	10	Bana göre toplumsal güvenin sağlanabilmesi gelenek-göreneklerimizle ne kadar yaşadığımız ile alakalıdır (K6).
5	Dini eğitimin sadece devlet tarafından verilmesi	20	9	Devletin asli görevlerinden biri de toplumdaki bireyleri inanç yönünde eğitmektir. Dini eğitim kesinlikle birilerinin tekelinde-güdümünde olmayıp sadece devlet tarafından ama ciddiyetle yürütülmelidir (K3).
6	Sosyal medya kullanımının azaltılması	20	9	Sosyal medya insanların güvenini etkiliyor. Bilgisayar, telefon gerçek hayatta yer edememiş kimselerin sanal dünyadan başarı elde edebilmek için giriştikleri kopuk bir hayatı tetikliyor (K10).
7	Değerler eğitimine yer verilmesi	17	8	İnsanlar birbirleri ile kaynaştıkça iletişimi, hoş görüyü ön plana çıkarttığımız sürece zaman içerisinde bu değer yargıları gelişir. Değerler eğitimi ile beraber insanlar birbirlerine güven duymayı öğrenmeye

					başlarlar (K15).
8	Toplumsal güçlendirici projelere yer verilmesi	16	7		Cuma namazlarında gelip te bana cennet cehennem anlatacağına insanlar arasında güvenle ilgili bir şeyler söylesin. Belki de kitaplarımızda güvenilir olmak ile ilgili bazı akademik metinler konulsun öğrencilerimize (K1).
9	Televizyonda güven bilinçlendirici kamuspot tarzında yayınlara yer verilmesi	13	6		Televizyonlarda sağlıklı beslenme ile ilgili mesela en son gördüğüm haftada en az iki defa balık yiyin diyor. Mesela haftada iki defa güvenilir insan arayın gibi bir şey olabilir. Bununla ilgili filmler yapılabilir (K8).
10	Kültürel yozlaşmanın önüne geçilmesi	11	5		Güven problemi toplumsal bir problem ve bu bir geminin su alması gibi bütün toplumu zedeleyen ve maalesef yok edecek olan bir kavram. Onun için toplumun her ferdi, her mesleki kuruluşu bu konuda bir şeyler yapmalı (K11).
11	Adalet kurumlarının daha çok işlevsellik kazanması	9	4		Ülkemizde davaların uzun sürmesi ve kanuni yaptırımların yeterli olmaması nedeni ile insanların adalete olan güvenleri ciddi yara almakta (K4).
12	Mezhep ve farklı inançlara karşı saygılı olunması	7	3		Bu memlekette geçmiş dönemlerde çok ağır bedel ödemiş mezhebenden ve mezhebenden ötürü bir sürü mağduriyet yaşamış insanlar var (K13).
13	Devlet kurumlarının şeffaf ve hesap verebilir olması	4	2		Devlette kim kime dum duma. Ancak kurumların nereye ne kadar ve niçin harcama yaptıklarını tüm halkın görebileceği yerlere ifşa etmeleri güvenin inşası için son derece önemlidir (K12).
Toplam		227	100		

Tablo 4 incelendiğinde katılımcılar güven duygusunun artırılması için en çok nitelikli eğitim ve siyasi belirsizliklerin ortadan kaldırılmasını önerirken, mezhep ve farklı inançlara karşı saygılı olma ve devlet kurumlarının şeffaf ve hesap verebilir olmasını az olarak önermişlerdir.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde yürütülen bu çalışmada, toplumdaki bireyler arasındaki düşük güven duygusunun nedenlerini ortaya koymak ve toplumda güven duygusunun artırılması için bazı öneriler ortaya koymak amaçlanmıştır.

Araştırmacılar, katılımcıların güven kavramını; 1) dürüst olma, 2) sözünde durma, 3) emanete sahip olma, 4) tutarlı olma, 5) samimi olma ve 6) yalan söylememe ile bir tuttukları sonuçlarına ulaşmışlardır. İlgili alan yazın tarandığında güven kavramının ne olduğuna dair farklı bilim insanlarının çeşitli tanımlamalar yaptıkları görülmüştür. Rousseau, Sitkin, Burt ve Camerer (1998) güveni diğer insanların davranışlarında şeffaf ve yapmacıksız olacağına dair kişideki beklenti durumu şeklinde ifade etmişlerdir. Demir ve Acar (2005) ise güven kavramını, bir toplumu oluşturan kişilerin birbirlerine, hayatlarını sürdürdükleri sistemin normlarına ve kurumlarına karşı görev ve sorumlulukları olması gerektiği gibi ideal olarak yapacakları konusundaki genel kanılarının olumlu olarak var olması şeklinde açıklamışlardır. Özler, Atalay ve Şahin (2010), bireyler arasındaki güven duygusunun ancak karşılıklı olursa

mümkün olabileceğini söylemişlerdir. Bazı bilim insanları ise güven kavramını, kişilerarası ilişkilerde düşünce ve davranış bazlı olumlu duygulara sahip olmayı içeren ve psikolojik bir yönü olan bir kavram olarak dile getirmişlerdir (Fetchenhauer ve Dunning, 2009; Wech, 2002). Günümüzde insanların çoğunun dürüst olma davranışlarını kaybetmelerinden dolayı çalışmaya katılan bireyler güven duygusu ile dürüst olmayı eş değer olarak gördükleri düşünülebilir. Ayrıca insanların eskisi kadar sözlerinde durmamalarından dolayı çalışmaya katılan bireyler güven ile sözünde durmayı bir olarak görmüş olabilirler.

Katılımcıların güven kavramını etkileyen unsurları; 1) borcuna sadık olma, 2) yanında olma, 3) inançlı olma, 4) yapmacık olmama, 5) ihlâs sahibi olma, 6) adil olma, 7) doğal olma, 8) birtakım değerlere sahip olma ve 9) empatik davranışlar gösterme şeklinde sıraladıklarına sonucuna ulaşılmıştır. İlgili alan yazın derinlemesine incelendiğinde toplumsal güven kavramını etkileyen unsurların farklı araştırmacılar tarafından araştırıldığı görülmektedir. Putnam (1995) güven duygusunun oluşması ve sürdürülmesinde dine yakın olmak arasında olumlu bir ilişkinin olduğunu ifade etmiştir. Akgün (2001) ise toplumsal güveni etkileyen unsurları: 1) Siyasal otorite eksikliği, 2) Yönetim sürecinde haksızlıklar, 3) İdeolojik düşünce yapısı, 4) Gelir düzeyi, 5) Sosyo-ekonomik düzey ve 6) Dine yakınlık şeklinde sıralamıştır. Bireyler arasında güven duygusunun yaratılması oldukça zaman almaktayken güven duygusunun kaybedilmesi anlık bir durumdur (Mayer, Davis ve Schoorman, 1995). Türk toplumunda insanların çoğunun borçlarını ödeme konusundaki gerekli hassasiyeti göstermemelerinden dolayı katılımcıların güvenlerinin zedelendiği düşünülebilir. Ayrıca, günümüzde insanların çoğunun çıkarları doğrultusunda hareket etme eğiliminde olmaları nedeni ile katılımcılarda güvensizlik duygusunun ortaya çıktığı düşünülebilir.

Araştırmacılar son olarak insanlar arasındaki güven duygusunun artırılması için: 1) nitelikli eğitim, 2) siyasi belirsizliklerin ortadan kaldırılması, 3) politikacıların ayrımcı ve nefret söylemlerinden uzak durmaları, 4) gelenek ve göreneklere bağlılık, 5) dini eğitimin sadece devlet tarafından verilmesi, 6) sosyal medya kullanımının azaltılması, 7) değerler eğitime yer verilmesi, 8) toplumsal bağları güçlendirici projelere yer verilmesi, 9) televizyonda güven konulu bilinçlendirici kamuspot tarzında yayınlara yer verilmesi, 10) kültürel yozlaşmanın önüne geçilmesi, 11) adalet kurumlarının daha çok işlevsellik kazanması, 12) mezhep ve farklı inançlara karşı saygılı olunması ve 13) devlet kurumlarının şeffaf ve hesap verebilir olması gibi bazı önerilere ulaşılmıştır. İlgili alan yazın tarandığında araştırmacılar güven oluşumunda: 1) dürüstlük, 2) yetkinlik, 3) tutarlılık ve tahmin edilebilirlik, 4) açıklık, 5) sadakat, 6) ketumluk, 7) yardımseverlik/iyilikseverlik, 8) iş için gerekli bilgi ve donanıma sahip olma, 9) özen gösterme ve sorunlarla ilgilenme, 10) ilişkilerde akıl ve tecrübeye sahip olma, 11) açıklayıcı ve açık iletişim ve 14) doğru ve yerinde kararlar alma şeklinde bazı kriterlerin gerekli olduğunu vurgulamışlardır (Butler ve Cantrell, 1984; Gabarro, 1978; Mayer, Davis ve Schoorman, 1995; Whitener, Brodt, Korsgard ve Werner, 1998). Börü (2001) ise bir kişiye güven duyulması için o bireyde 1) özgüven, 2) yardımcı olma, 3) destekleyici olma, 4) uyumlu olma, 5) doğru olma, 6) cana yakın olma, 7) şeffaf olma, 8) dengeli olma, 9) bilgi sahibi olma ve 10) arkadan konuşmama gibi bazı karakteristik özelliklere sahip olması gerektiğini bulmuştur. Fetchenhauer ve Dunning, (2009) bireyde güven duygusunun oluşmasında çevrenin önemli bir yere sahip olduğunu vurgulamışlardır. Özler, Atalay ve Şahin (2010) bireyler arasındaki güven duygusunun ortaya çıkmasında 1) yaşanılmış paylaşımların olması, 2) tutarlı olma, sır tutabilme, 3) doğru olma, 4) güvenilir olma, 5) şeffaf olma, 6) sözünde durma, 7) norm ve değerleri göz önünde bulundurarak hareket etme, 8) ortak vizyona sahip olma, 9) yardımsever olma ve 10) sağlıklı iletişim kurma- sürdürme gibi unsurların önemli olduğunu savunmuşlardır.

Son yıllarda Türk eğitim sistemindeki farklı uygulamaların beklenen niteliklerde olmaması nedeniyle katılımcılar toplumdaki güven duygusunun oluşturabilmesi ile nitelikli eğitim arasında bir ilişki olduğunu düşünmüş olabilirler. Ayrıca, katılımcılar Türkiye’de son yıllarda meydana gelen istenmeyen olayların ve siyasi belirsizliklerin güven duygusu zedelediğini varsaymış olabilirler.

Araştırmacılar yukarıda elde edilen sonuçlar neticesinde birtakım önerilerde bulunmuşlardır. Bunlar;

1. Eğitimdeki yenilikçi uygulamalar sürekli olarak denetlenmeli; böylece eğitimde nitelik arayışları sürekli hale getirilmelidir.
2. Ülke yönetiminde siyasi çatışmalar kenara bırakılarak ortak menfaatler doğrultusunda hareket edilmelidir.
3. Politika yapıcılar toplumu kutuplaştıran tutum, davranış ve söylemlerden uzak durmalıdırlar.
4. Türk kültürünün korunarak gelecek nesillere aktarılmasına, değerler eğitimine ve toplumu birleştirici etkinliklere ağırlık verilmelidir.
5. Diyanet İşleri Başkanlığı toplumun dini konularda eğitilmesinde daha aktif olarak yer almalı ve mezhepsel konularda birleştirici olmalıdır.
6. İnsanların teknolojik araçları ve interneti amaçları doğrultusunda daha bilinçli kullanmalarına yönelik eğitimler verilmelidir.
7. Görsel ve yazılı basında güven duygusunun oluşturulmasına yönelik yayınlara yer verilmelidir.
8. Adalet mekanizmasının daha etkili ve hızlı çalışmasına yönelik tedbirler alınmalıdır.
9. Devlet kurumları daha şeffaf ve hesap verebilir olmalıdır.

KAYNAKÇA

- Akgün, B. (2001). Türkiye’de siyasal güven: Nedenleri ve sonuçları. *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 56(4), 1-23.
- Büyüköztürk, Ş. Kılıç-Çakmak, E. Akgün, Ö. E. Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (23. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Butler, J. K. Jr. & Cantrell, S. (1984). A behavioral decision theory approach to modeling dyadic trust in superiors and subordinates. *Psychological Reports*, 55,19-28.
- Bogdan, R. C. & Biklen, S. K. (2007). *Qualitative research for education: An introduction theories and methods* (5th Ed.). Boston: Pearson Education Inc.
- Börü, D. (2001). Örgütlerde güven ortamının yaratılmasında ilk adım: Güvenilir insanlar kim?, *9.Ulusal Yönetim ve Organizasyon Kongresi Bildiriler*, <http://www.isletme.istanbul.edu.tr/duyurular/kongrebook/15/kongre.html>
- Çepni, S. (2005). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (2. Baskı). Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Demir, Ö. & Acar, M. (2005). *Sosyal bilimler sözlüğü*. Ankara: Adres Yayınları.
- Deutsch, M. (1958), Trust and suspicion. *Journal of Conflict Resolution*, 2(4), 265-279.
- Erdem, F. (2003). Örgütsel yaşamda güven. F. Erdem (Ed.), *Sosyal bilimlerde güven* (153-182). Ankara: Vadi.

- Gabarro, J. J. (1978). The development of trust, influence, and expectations. A. G. Athos & J. J. Gabarro (Eds.), *Interpersonal behavior communication an understanding in relationship* (290-303). New Jersey: Prentice Hall Inc.
- Giddens, A. (2004). *Modernliğin sonuçları*, Çev. Ersin Kuşdili. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Hosmer, L. T. (1995). Trust: The connecting link between organizational theory and philosophical ethics. *Academy of Management Review*, 20(2), 379-403.
- Kıral, E. & Başaran, R. (2018a). Güven ölçeğinin Türkiye örnekleminde psikometrik özellikleri: Öğretmenlerde bir uygulama. *IX. Uluslararası Eğitim Yönetimi Forumu*, 1742-1771.
- Kıral, E. & Başaran, R. (2018b). Kıskançlık ile güven arasındaki ilişki. *2nd International Education Research and Teacher Education Congress*, 397-400.
- Kvale, S. (1996). *Interviews: An introduction to qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Lewicki, R. J. McAllister, D. J. & Bies, R. J. (1998). Trust and distrust: New relationships and realities. *Academy of Management Review*, 23(3), 438-458.
- Marshall, C. & Rossman, G. B. (1999). *Designing qualitative research* (3rd ed). Thousand Oaks: Sage.
- Mayer, C. R., Davis, H. J., & Schoorman, F. D. (1995). An integrative model of organizational trust. *The Academy of Management Review*, 20(3) 709-734.
- Mertens, D. M. (2009). *Research and evaluation in education and psychology: Integrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods (3rd Ed.)*. Thousand Oaks, CA: SAGE Publications, Inc.
- Misztal, B. A. (1996), *Trust in modern societies*. Cambridge: Polity Press.
- Miller, A. H. & Usthaug, O. (1990). Political parties and confidence in government: A comparison of Norway, Sweden and the United States. *British Journal of Political Science*, 20(3), 357-386.
- Özler E. D., Atalay Giderler C. & Şahin Dil M. (2010). Örgütlerde sinizm güvensizlikle mi bulaşır?. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(2), 47-57.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods in evaluation*. Newbury Park, CA: Sage.
- Putnam, R. D. (1995). Bowling alone: America's declining social capital. *Journal of Democracy*, 6(1), 65-78.
- Rousseau, D. M., Sitkin, S. B., Burt, R. S. & Camerer, C. (1998). Not so different after all: A cross-discipline view of trust. *Academy of Management Review*, 23(3), 393-404.
- Taylor, S. J.& Bogdan, R. (1998). *Introduction to qualitative research (3rd Ed.)*. New York, NY: Wiley.
- Wech, B. A. (2002). Trust context: Effect on organizational citizenship behavior, supervisory fairness and job satisfaction beyond the influence of leader-member exchange. *Business and Society*, 41(3), 353-360.

Whitener, E. M., Brodt, S.E., Korsgard, M.A. & Werner, J.M. (1998). Managers as initiators of trust: An exchange relationship framework for understanding managerial trustworthy behavior. *Academy of Management Review*, 23(3), 513-531.

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

Zand, D. E. (1972). Trust and managerial problem solving. *Administrative Science Quarterly*, 17(2), 229-239.

http://www.tepav.org.tr/tr/blog/s/5273/Turkler+neden+birbirine+guvenmez_+

Üniversite Öğrencilerinin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Yeterlilik Algısı ve Sürekli Kaygı Durumları Arasında İlişki

Doç. Dr. Meltem Yalın Uçar¹

Selami Uysal²

Geliş Tarihi: 02.12.2019

Kabul Tarihi: 25.12.2019

Yayın tarihi: 27.12.2019

Özet

İlişkisel tarama modelinde gerçekleşen bu çalışma ile üniversite öğrencilerinin, kendilerine ilişkin yeterlilik algıları ve sürekli kaygı durumlarının “yaşam boyu öğrenme eğilim”lerini yordayıp yordamadığını anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini, Türkiye’nin batısında bulunan devlet üniversitesinin çeşitli fakülte ve bölümlerinin ikinci ve dördüncü sınıflarında öğrenim görmekte olan 720 öğrenciden oluşmaktadır. Çalışmanın verileri, “Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği”, “Yeterlilik Algısı Ölçeği”, “Sürekli Kaygı Ölçeği” ile elde edilmiştir. Araştırmanın verileri, Pearson Korelasyon analizi ve çoklu doğrusal regresyon analizi ile çözümlenmiştir. Araştırmada kullanılan üç ayrı ölçme aracı ve bu araçların tüm alt boyutları arasında pozitif ve negatif yönlü anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Öğrencilerin akademik ve sosyal yeterlilikleri ile sürekli kaygı durumlarının, yaşam boyu öğrenme eğilimini, anlamlı bir şekilde yordadığı görülmüştür. Yine araştırmanın katılımcılarının, “Öğrenmeye İstekliliği” %37 ve “Gelişime Açıklığı” ise %25 oranında açıkladığı anlaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yaşam boyu öğrenme eğilimi, yeterlilik algısı, sürekli kaygı.

Relationship among Lifelong Learning Tendency, Perception of Competence and Trait Anxiety of Graduate Students

Abstract

In this correlational survey study, it was aimed to determine the significant predictors of life long learning trends. Sample consisted of 720 2. and 4. Grade under graduate students in different faculties and departments registering to a university in West Turkey. Data were collected with “Lifelong Learning Trends Scale”, “Perceived Competence Scale”, “Trait Anxiety Scale” and demographical information form prepared by researchers of this study. Descriptive statistics, Pearson Correlation Tests and multiple linear regression tests were used to analyze data. Findings reflected that there were significant correlation among all subfactors. Also the study clearly reflected that academic and social perceived competences and trait anxieties were significant predictors of life long learning trends. Again, 37% of the participants stated their willingness to learn. On the other hand, 25% of the shares were explained to be open to development.

Key words: Life long learning trends, Perceived competences, Trait anxieties.

¹ Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, myalinuc@gmail.com
ORCID:0000-0002-9922-0905

² Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Programları ve Öğretim ABD, selamiuysal@yahoo.com,
ORCID:0000-0001-5020-806X

GİRİŞ

Yaşam boyu öğrenme, bir yaşam biçimidir. Yakın geçmişe kadar öğretim, öğrenmeden daha önemli ve güçlü olarak eğitim sürecinin merkezinde yer alırken son yıllarda, öğrenmenin daha belirgin bir rol üstlendiği (Jarvis, 2012) görülmektedir. Öğrenme istek ve sorumlğunun tamamen bireyde olduğu yaşam boyu öğrenme kavramının ortaya çıkışı 1920'lerde, bir eğitim alanı olarak görülmeye başlanması da 1960'larda gerçekleşmiştir (Field, 2001). Yaşam boyu öğrenme, formal olarak yapılandırılan fakat öğrenme ortamı, zamanı ve zamanlaması bakımından örgün öğrenme yaşantıları sürecini aşan bir kavramdır. Bu kavramsal çerçevenin merkezinde, bireysel ihtiyaçlardan doğan öğrenme yaşantıları yer almaktadır. Bireyin yaşamının herhangi bir evresi, kesiti ya da döneminde, ihtiyacını hissettiği eğitimi talep etmesi, bu talebin karşılanması ve sonucunda hem bireysel hem de toplumsal katma değeri olan önemli bir kavramdır yaşam boyu öğrenme. Söz konusu kavram, tarihsel süreç içerisinde evrilerek günümüzdeki kavramsal yapısını oluşturmuştur. Bu bakımdan yaşam boyu öğrenme, bireye bağlı olarak değişen dinamik bir süreçtir. Aslında yaşam boyu öğrenme, bir yaşam biçimidir. Kesitsel bir süreci hedefleyen öğrenme süreci değildir. Aksine, bireyin kendini düzenleyen, üretken olmayı, zorluklara neden olan yaşam olayları için beceri ve motivasyon kazanarak değişimi gerektiren dönüşümsel bir öğrenme sürecidir. İnsanların, bilgi ve becerileri formal eğitimden sonra yaşamları boyunca sürekli değiştiği için ortaya çıkan öğrenme gereksinimini karşılayan, örgün eğitim sonrası öğrenme süreci, yaşam boyu öğrenme olarak tanımlanmıştır (Encarta, 2008). Genel anlamda, yaşam boyu öğrenme, toplumsal, sosyal ve istihdam ile ilişkili bir yaklaşımla ele alınırken (Berberoğlu, 2010) bireysel anlamda da, bireylerin yaşamı süresince kişisel veya mesleki nedenlerden dolayı gönüllü ve kendi kendine motive olan bir bilgi arayışı olarak (Chitiba, 2012) tanımlanmaktadır.

Çağın gereksinimlerini karşılama konusunda önemi gittikçe artan yaşam boyu öğrenme becerisi, günümüzün önemli bir eğitim-öğretim aracı olmuştur (Odabaş ve ark, 2008). Bu nedenle yaşam boyu öğrenme, eğitim süreci olarak hedefler, süreçler, eğitim programları ve pedagoji açısından da giderek çeşitlenmiştir (Edwards ve Usher, 2001). Çünkü örgün eğitimin getirdiği yaş ve mekân sınırına bağlı kalmaksızın, bireyin eğitim yoluyla kazandığı her türlü bilgi, beceri, tutum ve davranışları (Samancı ve Ocakçı, 2017) kapsamaktadır. Yıllar içerisinde evrilen kavramın psikolojik, ekonomik, pedagojik ve sosyal boyutları, üstünlükleri ve sınırlılıkları, açısından değerlendirildiğinde söz konusu kavramın öğrenmeyi öğrenme (Aksoy,2013; Güleç ve ark,2012) olduğu da söylenebilmektedir.

Ondokuzuncu yüzyılda sanayileşen Amerika, endüstriyel bir toplum yapısı oluşturarak çalışan ve üretim sürecinde olan bireyler için klasik bir eğitim anlayışının yeterli olmadığını süreç içerisinde anlamıştır. Böylece hızla gelişen ve dönüşen sanayi ve teknolojinin değişimine hem uyum sağlamak hem de üretimin niteliğini ve kalitesini artırmak amacıyla formal eğitim sürecine olan bakış açısını değiştirmiştir. Amerikanın bu bakış açısı formal eğitimi, yer ve zaman bakımından sınırlarının ötesine taşımıştır. Böylece birçok iş sektöründe istihdam edilen meslek sahipleri, üretim sürecinde başarılı olmak dolayısı ile farklı beceriler kazanmak amacıyla yeniden eğitim alma ihtiyacı hissetmişlerdir. Özellikle ekonomik ve teknolojik gelişmelerden ve yenileşmelerden dolayı 1960'ların başında, yaşam boyu öğrenme, temel bir öğrenme alanı olarak görülmeye başlanmıştır. Bu bakış açısı kapsamında, eğitim sürecinin bireyin bütün hayatını kapsadığı varsayılmakta ve eğitimin yaş, dil, din, ırk ve zamandan bağımsız olarak verilebildiği/alındığı öngörülmeye başlanmıştır (Stubblefield ve Keane, 1994).

Avrupa'da ise yaşam boyu öğrenme kavramı, küresel krizin ardından 1969 yıllarında ilk defa bir kavram olarak ortaya çıkmış, 1970'li yıllarda, gençlik dönemlerinde alınan eğitimin, bireylerin tüm hayatları boyunca kullanmalarının yeterli olmadığı anlaşılmış ve eğitimin bireyin tüm hayatı boyunca yayılması gerekliliği (Knowles, 1990) ortaya konmuştur. 1970'lerde UNESCO'nun politikası olan yaşam boyu öğrenme, 1970'ler ve 1980'lerde, OECD başta olmak üzere bütün eğitimciler ve eğitim politikacıları arasında sürekli eğitim kavramı olarak popülerleşmiştir. Avrupa ülkeleri arasında önemli bir öneme sahip olmaya başladıktan sonra, 1996 yılı 'Avrupa Hayat Boyu Öğrenme Yılı' olarak ilan edilmiştir. Özellikle 2000 yılında Avrupa Birliği'nin Lizbon Konseyi'nde aldığı kararlar doğrultusunda, yaşam boyu öğrenme kavramının programı ve kapsamı genişletilerek 2009 da, Avrupa

eğitim-öğretim stratejisi çerçevesinde, bilgi ve yenilik, sürdürülebilir ekonomi, yüksek istihdam ve sosyal içermeye hedefleri belirlenmiş ve 2020'ye kadar bu hedeflere ulaşılması planlanmıştır.

Amerika ve Avrupa örneğinde olduğu üzere söz konusu kavram, endüstri ve teknolojik gelişmeler sonucunda evrilerek bugünkü doğal halini almış ve bir ihtiyaç olarak ortaya çıkmıştır. Türkiye de ise Yaşam Boyu Öğrenme kavramının içselleştirilerek bir öğrenme ihtiyacı haline dönüşmesi için yapılan yasal ve kuramsal çalışmalar mevcuttur. Bu bağlamda Türkiye de, 2015 yılında, Avrupa Yeterlilikler Çerçevesi ile uyumlu olarak Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi (TYÇ) oluşturulmuş ve bu çerçevede "hayat boyu öğrenmenin yaygınlaştırılması ve sistemli bir şekilde desteklenmesi" özellikle vurgulanmıştır. Çünkü günümüz ve gelecekteki iş/meslek yapısı ve meslek sahibi olma, mesleği devam ettirme ya da yatay veya dikey olarak değiştirme anlayışındaki değişimler yeni paradigmlar çerçevesinde değerlendirilmiştir. Günümüz paradigmasında, bir mesleği ömür boyu sürdürme yerine 3-7 iş/alan/meslek değiştirme; bir işe odaklanma yerine, aynı anda birkaç işi yürütme; adanmışlık ve özdeşleşme yerine, daha uygun seçenekler oluşturma; dikey hiyerarşi ile ilerleme yerine, performansa dayalı ilerleme; bir alanda derinliğine uzmanlaşma yerine, pek çok alanda aktarılabılır beceriler ve meta yeterlilik geliştirme ve belirlenmiş rol, görev tanımları, iyi eğitim, iyi meslek yerine dinamik değişen rol ve görevler ile pozitif belirsizlik önem kazanmıştır (Yeşilyaprak, 2011). Kısacası, geçmişte önemli olan diploma, unvan ve statü dengesinin yerini, yaşam boyu eğitim, sürekli gelişim, değişim ve uyuma terk ederek söz konusu kavramı bireye özgü kılmıştır. Bu durum kişisel azim olarak ortaya çıkmakta (Chapman & Aspin, 1997) ve yaşam boyu öğrenmenin temelini, kişisel ya da mesleki yeterliliğin değişerek gelişimini ortaya koymakta ve aynı zamanda yaşamboyu öğrenme yaklaşımının üç işlevinden biri olan "kişisel gelişim ve kendini gerçekleştirme" sürecini işlevsel kılmaktadır. Özellikle yetişkin eğitimi, sürekli eğitim, mesleki eğitim ve özgüdülenmeye dayalı öğrenme, yaşam boyu öğrenme kavramının içinde yer alan kategorilerdir. Söz konusu kategoriler kapsamında olan "özüdülenme" bu çalışmanın gerekçesini oluşturmuştur. Çünkü yeterlilik algısı ve sürekli kaygı gibi değişkenler, özgüdülenmeyi etkileyen önemli faktörler arasında yer almaktadır. Yani sözü edilen kuramsal çerçeve dâhilinde, yaşam boyu öğrenmenin ekonomik, sosyal ve bireysel gelişim ihtiyacından doğan bir yaşam biçimi olarak ortaya çıkmaktadır. Bu yaşam biçiminin hem kişisel hem de sosyal içermeye katkısı vardır. Bu nedenlerle bir bireyin, eğitimini yaşamı süresince devam ettirebileceği algısının öncelikle oluşması gerekmektedir. Bu algının oluşmasını sağlayacak olan, kontrol edilebilen ve edilemeyen sayısız parametreler mevcuttur. Bu çalışmada ise yeterlilik algısı, sürekli kaygı durumu ve yaşam boyu öğrenme eğiliminden oluşan üç parametre ele alınmıştır. Böylece bu çalışma ile öğrenimlerine devam etmekte olan üniversite öğrencilerinin, bireysel ve mesleki gelişimlerini gelecekte de devam ettirmekle ilgili eğilimi anlaşılmalı çalışılmıştır. Katılımcıların yaşam boyu öğrenme eğiliminin tespit edilerek, üniversite öğrencilerinin perspektifi anlaşılmalı çalışılarak geleceğe ilişkin yordayıcı bir sonuç elde edilmeye çalışılmıştır. Bu bağlamda "yeterlilik algısı"nın, bireylerin ileriye dönük yaşantılarını yönetmek için ihtiyacını hissettikleri hareket biçimlerini planlamaları ve gerçekleştirmeleri açısından kendi yeteneklerine olan inançları (Bandura, 1977), yaşam boyu öğrenme eğilimi açısından önemli görülmüştür. Yeterlilik algısı, bireylerin motivasyon ve davranışlarının önemli bir parçasını oluşturmakla birlikte kişilerin yaşamlarını değiştirebilecek eylemlerini de etkilemektedir. Sezgisel süreçleri de kapsamı (Pajares, 2002) açısından öz-yeterlilik algısının, bireylerin ileriye dönük planlarını da etkilediği bilgisi dikkate alındığı için bu çalışmada üniversite öğrencilerinin sosyal ve akademik boyutlarda kendilerini algılama düzeyleri ve yaşam boyu öğrenme eğilimini nasıl yordadığı anlaşılmalı çalışılmıştır.

Üniversite öğrencilerinin, içinde buldukları gelişimsel dönemlerine veya geleceğe ilişkin kaygılarının (Bayram ve Bilgel 2008; Özsoy, 2015) artmasıyla birlikte dikkat, yoğunlaşma ve öğrenme azalmakta, yapılan işte yanlışlıklar yapma, insan ilişkilerinde bozulma, iş veriminde azalma gibi durumlar görülebilmektedir (Özsoy, 2015). Öte yandan dinamik ve değişken bir iş gücü piyasasında rekabet edebilmeleri ve ekonomik ve sosyal seviyelerini koruyabilmeleri için istihdam edilebilen niteliklerini kazanmaya ve bu nitelikleri sürekli olarak geliştirmeye, yenilemeye ihtiyaçları olan öğrencilerin, yaşam boyu öğrenme ile bu döneme ilişkin problemlerini gidermede bu çalışmadan elde edilen bulguların da etkili olabileceği düşünülmektedir. Yetişkin öğrenmesi, bir insanın hayatının

bireysel refah ve iyilikten, vatandaşlık ve demokrasiye kadar çeşitli sorunları gündeme getirdiği için yaşamın her yönünü etkileyebilmektedir (Pont, Sonnnet ve Werquin, 2003).

Bireysel ve toplumsal gereksinimleri karşılama sürecinde önemli bir enstrüman olan “Yaşam Boyu Öğrenme” kavramı, sadece sosyal kabulü, aktif vatandaş olmayı ve kişisel gelişimi değil; aynı zamanda rekabet gücü ve istihdam edilebilirliği ve bireyin bilgi arayışını da geliştirdiği (Watson, 2003) için örgün öğrenme yaşantılarında olumsuz değişkenlerin ya kontrol edilmesi ya da elemine edilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öte yandan Anderman ve Midgley (1997)’e göre, öğrencilerin sadece kendi yeteneklerini değerlendirmelerinin ötesinde, güçlük derecesine bağlı olarak derslerdeki yaptıklarını değerlendirerek akademik yeterlik algılarını oluşturdukları (Akt. Özer ve ark., 2016) anlaşılmıştır. Bu nedenlerle üniversite öğrencilerinin yeterlilik algıları ve kaygı durumlarının “yaşam boyu öğrenme” eğilimini açıklayıp açıklamadığı bu çalışma ile anlaşılmaya çalışılmıştır. Çünkü sürdürülebilir istihdam için hazırlama, demokratik toplumda aktif yurttaşlar olarak hayata hazırlama, kişisel gelişme, öğrenme, öğretme ve araştırma yoluyla geniş ve ileri bilgi tabanını koruma ve geliştirme amacı güden (Aksoy, 2013) üniversiteler, aynı zamanda bireylerin yaşam boyu öğrenen olmalarına, bu fırsatları fark etmelerine ve değerlendirmelerine yardımcı olabilmelidirler (Inoue, 2007).

Gelişmiş bir ülkede kalkınmanın en önemli belirleyicisi yetişmiş insan gücüdür. Bu insan gücünün yetiştirilmesi de büyük oranda üniversitelerce sağlanmaktadır. Önceleri yüksek öğrenim, mesleki yeterlilikler ve mesleki becerilere odaklanması ile yaşam boyu öğrenme sürecinden ayrı tutulsa da, son zamanlarda yüksek öğretim yaşam boyu öğrenme sürecinde ek bir mesleki yeterlilik biçimi olarak görülmektedir (Jakobi ve Ruskoni, 2009). Yirmi dokuz Avrupa ülkesi tarafından imzalanan Bologna Bildirisi’nde, yaşam boyu öğrenmeyi hayata geçirmede yüksek öğretimin katkısı özellikle vurgulanmış ve yüksek öğretim kurumlarının, öğrenci merkezli yaşam boyu öğretim ortamlarının hazırlanmasında ve desteklenmesinde önemli sorumluluklarının olduğu belirtilmiştir (Coşkun ve Demirel, 2012). Üniversite eğitimi, doğası gereği bireysel tercihlerin önem taşıdığı, kendi kendine öğrenme ve araştırma yapma gibi öğrenen özelliklerinin baskın olduğu bir süreçtir. Lisans öğrenimi yanında yaşam boyu öğrenme becerilerini de öğretilbileceği belirtilmiştir. Bu amaçla öğrencilerin yaşam boyu öğrenme becerilerini etkin biçimde gerçekleştirebilecekleri örtük programların hazırlanması gerektiği vurgulanmıştır. Yaşam boyu öğrenmenin gerçekleşebilmesi için üniversite programları öğrencilerin kendi öğrenmelerini kontrol edebilecekleri, öğrenme için neye, neden ihtiyaçları olduğuna karar verebilecekleri ve araştırma sorumluluğunu alabilecekleri bir üniversite eğitimi önemli görülmektedir (Coşkun ve Demirel, 2012). Bireysel bir tercih olan yaşam boyu öğrenme algısında, üniversite öğrencilerinin psiko-sosyal özelliklerinin iyi bilinmesi, sorunlarının incelenmesi, sorun kaynaklarının anlaşılması gerekmektedir. Bu nedenle söz konusu çalışma ile üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri, öğrencilerin kendilerine yönelik yeterlilik algıları ve sürekli kaygı durumları açısından incelenerek ortaya çıkan nesnel sonuçların, yapıcı veya onarıcı çözüm yollarına ışık tutması beklenmektedir.

Amaç

Üniversite öğrencilerinin, öğrenme sorumluluğu kazanmış, kendini sürekli geliştirme çabası içerisinde olan en önemlisi kendi gerçekliğini sağlamaya çalışan bireyler olması doğal bir beklenti oluşturmaktadır. Bunun sonucunda ise üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenmeye eğiliminin olması beklenmektedir. Sözü edilen nedenlerden dolayı bu çalışmada, üniversite öğrencilerinin, kendilerine ilişkin yeterlilik algıları ve sürekli kaygı durumlarının yaşam boyu öğrenme eğilimini yordayıp yordamadığını yorduyor ise hangi oranda açıkladığını anlamak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın ana amacına ulaşmak için aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimi, yeterlilik algısı ve sürekli kaygı durumları arasında ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin, yeterlik algıları ve sürekli kaygı durumları yaşam boyu öğrenme eğilimini yordamakta mıdır?

YÖNTEM

Araştırma, ilişkisel (korelasyonel) tarama modelinde nicel bir çalışmadır. İlişkisel araştırmalarda iki ya da daha fazla değişken arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve neden-sonuç arasında ipuçlarının aranması amaçlanmaktadır (Büyüköztürk, 2014).

Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın evrenini, Adnan Menderes Üniversitesi, 2017-2018 Bahar Yarı Yılında öğrenimlerine devam etmekte olan lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada, detaylı ve zengin veri elde edebilmek amacıyla amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik sağlayan örnekleme tekniği kullanılmıştır. Böylece, genel bir tablo elde edilmeye çalışılmıştır. Bu amaçla, Sağlık Bilimleri Fakültesi (171 Öğrenci, %22.2), Fen-Edebiyat Fakültesi (100, %13), Mühendislik Fakültesi (100, %13), Eğitim Fakültesi (199, %25.8), Veterinerlik Fakültesi (100, %13), İletişim Fakültesi (100, %13)'nde öğrenim görmekte olan 2. ve 4. Sınıf olmak üzere toplam 770 öğrenciye ulaşılmıştır. Hatalı doldurulduğu anlaşılan 50 katılımcının ölçme araçları elemine edildiğinde, araştırmanın nihai örneklemini 461 kız; 259 toplam 720 lisans öğrencisi oluşturmuştur. Çalışma kapsamında, katılımcıların demografik değişkenleri istatistiksel olarak dikkate alınmadığı için örneklem grubunun ayrıntılarına yer verilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada, Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği, Yeterlik Algısı Ölçeği ve Sürekli Kaygı Ölçeği kullanılmıştır. Veri toplama sürecinde gönüllük esasına dikkat edilmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölçeği

Erdoğan ve Arsal (2016) tarafından geliştirilen araç, 17 madden oluşmaktadır ve beşli Likert tipindedir ve “Kesinlikle katılmıyorum”, “Katılmıyorum”, “Kararsızım”, “Katılıyorum”, “Kesinlikle katılıyorum” şeklinde betimlenmiştir. Ölçme aracı, “Öğrenmeye İsteklilik” ve “Gelişime Açıklık” olarak iki alt boyuttan oluşmaktadır. Aracın, Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı .86 ve geçerlilik uyum indeksleri ise $p < 0.05$, RMSEA=0.07, RMR=0.02, GFI=0.93, AGFI=0.90, NFI=0.93, NNFI=0.93, CFI=0.94 olarak elde edilmiştir. Bu çalışmadan elde edilen Cronbach Alpha değeri .85’dir.

Yeterlik Algısı Ölçeği

Özer ve ark (2016) tarafından geliştirilen ölçme aracı, beşli likert tipinde ve 30 maddeden oluşmaktadır. Maddelere katılım, “Tamamen Uygun”, “Uygun”, “Kısmen Uygun”, “Uygun Değil”, “Hiç Uygun Değil” şeklinde betimlenmiştir. Ölçme aracından alınan yüksek puan, öğrencilerin kendilerini yeterli algıladığını, alınan düşük puan ise öğrencilerin yeterlik algılarının düşük olduğunu göstermektedir. Ölçme aracı, “Akademik Yeterlilik” ve “Sosyal Yeterlilik” alt boyutlarından oluşmaktadır. Ölçeğin Cronbach’s alfa iç tutarlılık katsayısı .91; geçerlilik uyum indeksleri, $p = .00$, $\chi^2/sd=4.64$, CFI=.92, RMSEA= .08, SRMR= .07 olarak elde edilmiştir. Bu çalışma için yapılan Cronbach’s Alpha değeri ise .92’dir.

Sürekli Kaygı Ölçeği

Spielberger ve Ark. (1970) tarafından geliştirilen araç, bireylerin sürekli kaygı düzeylerini belirlemek amacıyla geliştirilmiştir. Türkçeye çevrilmesi, güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları Öner ve Le Compte (1983) tarafından yapılmış ve güvenilirlik değeri .90 olarak elde edilmiştir. Kendini değerlendirme türünde olan araç, 20 maddeden ve 4’lü likert tipinden oluşmaktadır. Ölçme aracından elde edilen puan 20 ile 80 arasında değişmekte ve yüksek puan, yüksek kaygı düzeyine işaret etmektedir (Öner ve Le Compte, 1983). Bu çalışma için elde edilen güvenilirlik değeri .86 dir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Ölçme araçlarının kullanılma izinleri ilgili araştırmacılardan alındıktan sonra ADÜ rektörlüğünden alınan resmi izinler sonucunda 2017-2018 Eğitim Öğretim Bahar yarıyılında,

öğrencilerin öğrenimini gördükleri fakültelerde ve sınıf ortamlarında araştırmacıların gözetiminde söz konusu ölçme araçları uygulanarak veriler elde edilmiştir. Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla ölçme araçlarının sırası, her öğrenci için farklı olmasına ve yeteri kadar süre tanınmasına dikkat edilmiştir.

Elde edilen veriler, SPSS istatistik paket programında (Version 23, Chicago IL, USA) analiz edilmiştir. Bu süreçte, Pearson Korelasyon ve çoklu doğrusal regresyon temel analizleri kullanılmıştır. Regresyon analizinde öncelikle Enter metodu denenmiş ve bağımlı ve bağımsız değişkenler arasında anlamlı katsayılara ulaşıldığı için Enter yöntemi kullanılmıştır. Anlamlılık düzeyi ise $p < 0.05$ düzeyinde ele alınmıştır. Verilerin normallik analizi sonucu (Test of Normality) Kolmogorov-Smirnov katsayılarına bakılmış ve verilerin normal dağılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Veri setinde aykırı ve uç değerlerin çıkartılması yoluna da gidilmiş ve 50 ölçme aracı eksik doldurulduğu için dışlanmıştır. Bu dışlamadan sonra 720 katılımcıdan elde edilen verilerin analizi gerçekleştirilmiştir.

BULGULAR ve YORUM

Çalışmanın bu bölümünde araştırmacının alt amaçlarına yönelik ulaşılan bulgular ve yorumlara yer verilmiştir.

Öğrencilerin Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi, Yeterlilik Algısı ve Sürekli Kaygı Durumları Arasındaki İlişki

Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimi, yeterlik algıları, sürekli kaygı durumları ve alt boyutları arasındaki ilişki Tablo 1’de gösterilmiştir.

Tablo 1. Yaşam boyu öğrenme eğilimi, yeterlilik algısı, sürekli kaygı durumları ve alt boyutlar arasındaki ilişki

Pearson	Öğrenmeye İsteklilik	Gelişime Açıklık	Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölç.	Akademik Yeterlilik	Sosyal Yeterlilik	Öz Yeterlilik Ölçeği	Sürekli Kaygı Durumu Ölçeği
Öğrenmeye İsteklilik	1.00						
Gelişime Açıklık	.639	1.00					
Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimi Ölç.	.947	.853	1.00				
Akademik Yeterlilik	.483	.455	.518	1.00			
Sosyal Yeterlilik	.532	.379	.520	.423	1.00		
Öz Yeterlilik Ölçeği	.602	.481	.611	.771	.903	1.00	
Sürekli Kaygı Durumu	-.232	-.186	-.235	-.266	-.125	-.214	1.00

$p < .05$ r:Korelasyon Katsayısı

Tablo 1’e göre tüm alt boyutlar arasında pozitif ve negatif yönde anlamlı bir ilişki olduğu gözlemlenmiştir. Üniversite öğrencilerinin öz yeterlilikleri ile yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir korelasyon olduğu ($r = .611$; $p = .000$) gözlenmektedir. Öğrencilerin öz yeterlilikleri ile sürekli kaygı durumları arasında ise negatif yönlü düşük derecede bir korelasyon

olduğu ($r=-.214$; $p=000$) gözlenmektedir. Öğrencilerin yaşam boyu öğrenme eğilimleri ve sürekli kaygı durumları arasında da benzer şekilde negatif yönlü düşük derecede bir korelasyon olduğu ($r=-.235$; $p=.000$) gözlenmiştir.

Öğrencilerin Yeterlilik Algıları ve Sürekli Kaygı Durumlarının Yaşam Boyu Öğrenme Eğilimlerini Yordama Düzeyi

Lisans öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimlerini anlamlı şekilde yordayan değişkenlerin belirlenmesi amacıyla iki farklı çoklu doğrusal regresyon analizi yapılmıştır. İlk regresyonda yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutlarından öğrenmeye istekliliği yordayan değişkenlerin; ikinci regresyonda ise yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutlarından gelişime açıklığı yordayan değişkenlerin belirlenmesi ve bu değişkenlerin yaşam boyu öğrenmeyi ne derece tahmin ettiğinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Analizlerde bağımlı değişken olan yaşam boyu öğrenme eğilimi alt boyutları; bağımsız değişkenler ise akademik yeterlik, sosyal yeterlik ve sürekli kaygı durumu ortalama puanları olarak belirlenmiştir.

Yaşam Boyu Öğrenmeye İstekliliği Yordayan Değişkenler

Tablo 2. Öğrenmeye isteklilik üzerinde yeterlik algısı ve sürekli kaygı durumunun etkisi

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t-Değeri	p
	B	Std. Hata	B		
Sabit	2,200	.151		14.612	.000
Akademik Yeterlik	.256	.030	.29	8.529	.000
Sosyal Yeterlik	.273	.022	.40	12.174	.000
Sürekli Kaygı Durumu	-.108	.031	-.11	-3.439	.001

Bağımlı Değişken: Öğrenmeye İsteklilik R: .612 R²: .374 Düzeltilmiş R²: .371 D-W:1.953; Model için F_{3;716}: 142.562; p<.001

Tablo 2'ye göre akademik ($\beta=.29$; $t=8,529$; $p<.05$) ve sosyal yeterlilik ($\beta=.40$; $t=12,174$; $p<.05$) öğrenmeye istekliliği pozitif olarak yordarken, sürekli kaygı durumu ($\beta=-.11$; $t=-3,439$; $p<.05$) öğrenmeye istekliliği negatif yönde yordamaktadır. Tablo 2'de gözlemlenen veriler detaylı incelendiğinde, öğrencilerin sürekli kaygı durumlarının ve yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimini %37 oranında açıkladığı gözlemlenmektedir. Kalan %63'lik oran ise yaşam boyu öğrenmeye istekliliği yordayan ve bu çalışmada söz edilmeyen farklı değişkenlerin olabileceğini göstermektedir. Modelin regresyon denklemi şu şekilde oluşturulmuştur: Öğrenmeye İsteklilik = 2,200 + .256 x Akademik Yeterlik + .273 x Sosyal Yeterlik - .108 x Sürekli Kaygı Durumu

Gelişime Açıklığı Yordayan Değişkenler

Tablo 3. Gelişime açıklık üzerinde yeterlik algısı ve sürekli kaygı durumunun etkisi

	Standardize Edilmemiş Katsayılar		Standardize Edilmiş Katsayılar	t-Değeri	p
	B	Std. Hata	B		
Sabit	2.348	.186		12.634	.000
Akademik Yeterlik	.344	.037	.34	9.294	.000
Sosyal Yeterlik	.175	.028	.23	6.337	.000
Sürekli Kaygı Durumu	-.078	.039	-.07	-2.009	.045

Bağımlı Değişken: Gelişime Açıklık R: .503 R²: .253 Düzeltilmiş R²: .250 D-W:1,896; Model için

F_{3:716}: 80,869; p<.0001

Tablo 3'e göre akademik ($\beta=.34$; $t=9.294$, $p<.05$) ve sosyal yeterlilik ($\beta=.23$; $t=6.337$; $p<.05$) gelişime açıklığı pozitif olarak yordarken, sürekli kaygı durumu ($\beta=-.07$; $t=-2.009$; $p<.05$) yaşam boyu gelişime açıklığı negatif yönde yordamaktadır. Tablo 3'te gözlemlenen veriler detaylı incelendiğinde, öğrencilerin sürekli kaygı durumlarının ve yeterlik algılarının yaşam boyu öğrenme eğilimini %25 oranında açıkladığı gözlemlenmektedir. Kalan %75'lik oran ise yaşam boyu öğrenmeye istekliliği yordayan ve bu çalışmada söz edilmeyen farklı değişkenlerin olabileceğini göstermektedir. Modelin regresyon denklemi şu şekilde oluşturulmuştur: Gelişime Açıklık = $2,348 + .344 \times$ Akademik Yeterlik + $.175 \times$ Sosyal Yeterlik - $.078 \times$ Sürekli Kaygı Durumu

SONUÇ ve TARTIŞMA

Bu araştırmanın sonuçları, araştırmanın katılımcıları ve kullanılan istatistiksel analizlerden elde edilen sonuçlar ile sınırlıdır. Araştırmanın sonuçlarından, üniversite öğrencilerinin akademik ve sosyal yeterlikleri arttıkça yaşam boyu öğrenme eğiliminin alt boyutları olan "gelişime açıklık" ve "öğrenmeye isteklilik"lerinin arttığı anlaşılmıştır. Bu durumda akademik ve sosyal yeterliklerin yaşam boyu öğrenme eğilimine olan olumlu etkisi ortaya çıkmaktadır. Bu durum, bilimsel bir perspektifte beklendiği bir sonuçtur. Çünkü, bireylerin kendilerini akademik ve sosyal anlamda yeterli olarak algıladıkları koşulda öğrenmeye dolayısı ile gelişime olan isteklilikleri de artacaktır. Söz konusu değişkenler ise sadece öğrencilerin bireysel çabaları ile elde edebilecekleri sonuçlar değildir. Akademik başarı için eğitim programlarının bireyin, toplumun dolayısı ile yaşanan çağın ihtiyaçlarını karşılayacak nitelikte olması ve uygulanması gerekmektedir. Yine sosyal anlamda öğrencilerin kendilerini yeterli olarak algılamalarını sağlayacak evrensel nitelikte kampüs ortamlarının sağlanması gerekmektedir. Üniversite kampüsleri bilim, sanat, kültür ve rekreasyon alanlarına sahip olması ile öğrencilerine bütüncül gelişim olanağı sağlayabilecektir. Sözü edilen değişkenler oluşturulması ve niteliklerinin artırılması durumunda üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminin artacağı düşünülmektedir.

Korelasyon analizi sonucunda elde edilen diğer bir sonuç ise, öğrencilerin sürekli kaygı durumları ile yeterlilik algısı ve yaşam boyu öğrenme eğilimi arasında negatif yönlü bir ilişkinin olduğudur. Öğrencilerin kaygı durumları arttıkça, öğrenmeye isteklilikleri, gelişime açıklıkları, akademik ve sosyal yeterlilikleri düşüş göstermektedir. Bu nedenle, kaygı durum, kaygının nedenleri, kaygı ile başedebilme stratejileri gibi benzer bilimsel çalışmaların katkısı ile sürekli kaygı faktörünün elemine edilmesi sonucunda öğrencilerin öğrenmeye dolayısı ile yaşam boyu öğrenme eğiliminin artmasına katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte sürekli ya da yüksek oranda kaygı durumunun öğrenmeyi dolayısı ile başarıyı düşürdüğü Bigdeli (2010) göz önünde bulundurulduğunda "kaygı" faktörünün domino etkisi ortaya çıkacaktır. Dolayısı ile kaygı ile başedilebildiği ölçüde yeterlilik algısı gelişecek bunun beraberinde de yaşam boyu öğrenme eğiliminde artış gözlemlenebilecektir.

Bu çalışmanın sonucunda akademik yeterlilik sosyal yeterlilik ve sürekli kaygı gibi değişkenlerin, bireylerin gelecek yaşantılarını planlamaları sürecinde etkili olduğu gözlemlenmiştir. Aslında yeterlilik algısı, başarıyı sağlama konusunda tek başına yeterli olmamakla birlikte öz yeterliliği düşük olan öğrencilerin öğrenme durumu ya da görevlerinden kendilerini alıkoydukları gözlemlenmiştir (Shunk, 2000). Söz konusu değişkenlerden hangisinin bireyin yaşantısında öncellendiği dolayısı ile motivasyonuna etki ettiği ayrı bir çalışma konusu niteliği taşımaktadır. Çünkü öğrenmeye motive olan bireylerin yaşam boyu öğrenen insan olduğu (McCombs,1991) ve yaşam boyu öğrenme becerisine de sahip oldukları ifade edilmiştir (Crow, 2006; Scales, 2008; Tan ve Morris, 2006).

Araştırmanın katılımcılarının akademik ve sosyal yeterliliklerinin, yaşam boyu öğrenme eğilimlerini pozitif yönde yordarken, sürekli kaygı durumları da yaşam boyu öğrenme eğilimini negatif yönde yordamasına rağmen, bu durumun yine de yaşam boyu öğrenme eğilimini %37 oranında açıklamış olması olumlu ve önemli bir bulgudur. Çünkü %37 yordayıcı bir güç, geleceğin planlanmasında dikkate alınması gereken önemli bir orandır. Aynı zamanda araştırmanın

katılımcılarının, sürekli kaygı durumları ile yeterlilik algılarının, öğrencilerin gelişime açıklık durumlarını %25 oranında açıklamış olması, bir önceki cümlede yer alan görüşü destekler nitelikte olmuştur. Kısaca, öğrenme sürecinde karşılaşılan olumsuz yaşantılara rağmen, araştırmanın katılımcılarının yaşam boyu öğrenmeye ilişkin eğilimleri vardır denilebilmektedir.

Hem bu çalışmada hem de farklı çalışmalarda ele alınan bağımsız değişkenler yaşam boyu öğrenme kavramının aslında bir yaşam biçimi olduğunu ortaya koymaktadır. Yaş, cinsiyet (kadınlar lehine), yabancı dil bilgisi, ekonomi, siyasi görüşler, dikkate alınan rol modeller gibi kültürel ve biyolojik değişkenlerin (Günüç ve ark.,2012; Eurostat, 2007; Adams, 2007; Şahin ve ark., 2010) yanında dijital yetkinliğin de (Ala-Mutka, Punie ve Redecker, 2008; Stefanov ve diğerleri, 2007; Dowling ve ark.2003; Günüç ve ark., 2012; Tan ve Morris; Konokman ve Yelken, 2014) yaşam boyu öğrenme algısı, isteği ya da eğiliminde etkili olduğunu ortaya koyan çalışmalar yer almaktadır.

Üniversite yaşantısı, bireylerin yaşam biçimlerini, kişisel ve sosyal gelişimlerini etkileyen önemli bir süreçtir. Bu ekolojik bakış açısı, öğrencilerin içinde bulunduğu ortamdan bağımsız olarak değerlendirilmemektedir (Bronfenbrenner, 1979). Bu nedenle yaşam boyu öğrenmeyi, bir yaşayış biçimi olarak algılayarak kültürel bir özellik haline getirilmesi gerektiği düşünülmektedir. Çünkü, birçok parametreden etkilenen yeterlilik algısı ve sürekli kaygı gibi kişisel gelişimde etkili olabilecek değişkenleri elemine etmek için bütünsel bir yaklaşımla, kampüs yaşantısını eğitsel, kişisel ve mesleki gelişim açısından değerlendirilmesi gerekmektedir. Çünkü başarılı bir öğrenme topluluğu oluşturabilmek için, her bireyin yaşam boyu öğrenme için uygun ve eşit fırsatlara sahip olduğu kapsamlı bir okul sonrası eğitim ve öğretim sistemine ihtiyaç duyulmaktadır (Selwyn, Gorard ve Furlong, 2006).

KAYNAKLAR

- Adams, D. N. (2007). Lifelong learning skills and attributes: The perceptions of Australian secondary school teachers. *Issues in Educational Research*, 17, 1-12.
- Aksoy M. (2013). Kavram Olarak Hayat Boyu Öğrenme ve Hayat Boyu Öğrenmenin Avrupa Birliği Serüveni. *Bilig*, 64 (23) .
- Ala-Mutka, K., Punie, Y., & Redecker, C. (2008). Digital competence for lifelong learning:(policy brief). *Sevilha: European Communities*.
- Bandura, A. (1977) Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. 34 (2), 191-215. <http://www.uky.edu/> Chapter 2.
- Bayram, N. & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 43, 667-672.
- 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).
- Bigdeli, S. (2010). Affective learning: The anxiety construct in adult learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 674-678.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. London: Harvard University Press.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chapman, J. D., & Aspin, D. N. (1997). *The school, the communit and lifelong learning*. London.
- Chitiba C. A. (2012). Lifelong learning challenges and opportunities for traditional universities. *Procedia-social and behavioral sciences*, 46, 1943-1947.
- Coşkun, Y. D., & Demirel, M. (2012). Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğilimleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 108-120.

- Crow, S. R. (2006). What motivates a lifelong learner? *School Libraries Worldwide*, 12(1), 22-34.
- Diken Coşkun, Y. (2009). *Üniversite öğrencilerinin yaşam boyu öğrenme eğiliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dowling, D., Dowling, S., Dowling, C., Fisser, P., Grabowska, A., Hezemans, M., Kendall, M., Mihnev, P., Ritzen, M. Syslo, M. M. & Weert, T. J. V. (2003). Lifelong learning in the digital age (Focus Group Report). *IFIP International Federation for Information Processing*, 1-49.
- Edwards, R., & Usher, R. (2001). Lifelong learning: a postmodern condition of education?. *Adult education quarterly*, 51(4), 273-287.
- Encarta.(2008). *Lifelong learning*.http://encarta.msn.com/dictionary_561547417/lifelong_learning.html
Erişim tarihi: 13 Haziran 2018.
- Eurostat (2007). Demographic outlook: national reports on demographic developments in 2005. <http://epp.eurostat.ec.europa.eu>
- Field, J. (2001) Lifelong education. *International Journal of Lifelong Education*, 20, 3-15.
- Güleç İ, Çelik S, Demirhan B. (2013). Yaşam boyu öğrenme nedir? Kavram ve kapsamı üzerine bir değerlendirme. *Sakarya University Journal of Education*, 2(3), 34-48.
- Günüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309 -325.
- Inoue, Y. (Ed.). (2007). *Online education for lifelong learning*. IGI Global.
- Jakobi, A. P. & Rusconi, A. (2009). Lifelong learning in the Bologna process: European developments in higher education. *Compare*, 39(1), 51-65.
- Jarvis, P. (2012). *Adult learning in the social context*. Routledge.
- Knowles, M.S. 1990. *The adult learner: a neglected species*. 4th ed. Houston: Gulf Publishing Company.
- McCombs, B. L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational psychologist*, 26(2), 117-127.
- Odabaş H, Odabaş Y, Polat C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 9(2) 431-465.
- Öner, N. & Le Compte, A. (1983) *Durumluk Sürekli Kaygı Envanteri El Kitabı*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınları.
- Özer, A., Gençtanırım Kurt, D., Kizılbaş, S., Demirtaş Zorbaz, S., Arıcı Şahin, F., Acar, T. & Ergene, T. (2016). Ergenler için yeterlik algısı ölçeği'nin (YAÖ) geliştirilmesi. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 7(1), 237-250.
- Özsoy C. E. (2015). Mesleki eğitim-istihdam ilişkisi: Türkiye’de mesleki eğitimin kalite ve kantitesi üzerine düşünceler. *Electronic Journal of Vocational Colleges-* Aralık 2015 4. UMYOS Özel Sayısı, 173-181.
- Pajaras, F. (2009). Self Efficacy Theory. <http://www.education.com/reference/article/self-efficacy-theory/#B>.
- Pont, B., Sonnet, A., & Werquin, P. (2003). *Beyond rhetoric: Adult learning policies and practices*. OECD Publishing.
- Samancı O, Ocakçı E. (2017). Hayat Boyu Öğrenme. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(24), 711-722.
- Scales, P. (2008). *Teaching in the lifelong learning sector*. Buckingham, GBR: Open University Press.

- Selwyn, N., Gorard, S., & Furlong, J. (2006). *Adult learning in the digital age: Information technology and the learning society*. Routledge.
- Schunk, D. H. (2000). *Learning theories*. Prentice hall, Third edition.
- Stubblefield, H. W., & Keane, P. (1994). *Adult Education in the American Experience from the Colonial Period to the Present. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series*. San Francisco: Jossey-Bass Inc.
- Stefanov, K., Naskinova, I. & Rouman, N. (2007). ICT-enhanced teacher training for lifelong competence development. [Available online at: <http://lnx-hrl-075v.web.pwo.ou.nl/handle/1820/973>], Erişim tarihi: 13 Haziran 2018.
- Sahin, M., Akbasli, S., & Yelken, T. Y. (2010). Key competences for lifelong learning: The case of prospective teachers. *Educational Research and Reviews*, 5(10), 545-556.
- Tan, C. L. & Morris, J. S. (2006). Undergraduate college students, laptop computers, and lifelong learning. *The Journal of General Education*, 54(4), 316-338.
- Watson, L. (2003). *Lifelong learning in Australia. Department of Education, Science & Training*
- Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi. <https://www.myk.gov.tr/index.php/tr/turkiye-yeterlilikler-ercevesi>. Erişim tarihi: 13 Haziran 2018.
- Yeşilyaprak, B. (2011). *Mesleki rehberlik ve kariyer danışmanlığı: Kuramdan uygulamaya*. Ankara: Pegem Yayıncılık.