

GAZİ EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

Gazi Journal of Educational Science

e-ISSN: 2149-9387

Yıl: 2024 • Cilt: 10 • Sayı: 3

Year: 2024 • Volume: 10 • Number: 3

ISSN: 2149-4932 • e-ISSN: 2149-9381

Editör / Editor

Prof. Dr. Süleyman YAMAN (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Alan Editörleri / Field Editors

Prof. Dr. Ertuğrul USTA (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Halil TOKCAN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Murat ELİÖZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Mutlu Tahsin ÜSTÜNDAĞ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Oktay AKBAŞ (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Özgen KORKMAZ (Amasya Üniversitesi)

Prof. Dr. Recep ÇAKIR (Amasya Üniversitesi)

Prof. Dr. Soner Mehmet ÖZDEMİR (Mersin Üniversitesi)

Prof. Dr. Yavuz SAKA (Gaziantep Üniversitesi)

Doç. Dr. Belgin BAL İNCEBACAK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Aslı SARIŞAN TUNGAÇ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Öğr. Üyesi Dilek BÜYÜKAHISKA (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Dr. Öğr. Gör. Alper ALTUNÇEKİÇ (Gazi Üniversitesi)

Yayın Kurulu / Editorial Board

Prof. Dr. Aykut Emre BOZDOĞAN (Tokat Gaziosmanpaşa University-Türkiye)

Prof. Dr. Linda F. ROBERTSON (Kent State University-USA)

Prof. Dr. Murat PEKER (Afyon Kocatepe University-Türkiye)

Prof. Dr. Orhan KARAMUSTAFAOĞLU (Amasya University-Türkiye)

Prof. Dr. Mehmet YILMAZ (Gazi University-Türkiye)

Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi University-Türkiye)

Assoc. Prof. Ahmet Turan ORHAN (Hatay Mustafa Kemal University-Türkiye)

Assoc. Dr. Canay PEKBAY (Bülent Ecevit University-Türkiye)

Assoc. Prof. Murteza HASANOV (State Academy of Administration-Azerbaijan)

Assoc. Prof. Orçun BOZKURT (Hatay Mustafa Kemal University-Türkiye)

Assoc. Prof. Şener ŞENTÜRK (Ondokuz Mayıs University-Türkiye)

Dr. Angeliki LAZARIDOU (Center for Mind/Brain Sciences University of Trento-Italy)

Dr. Ebba OSSIANNILSSON (Swedish Association for Distance Education (SADE))

Dr. Edina SOLAK (Zenica University-Bosnia and Herzegovina)

Dr. Jesus Garcia LABORDA, Universidad de Alcala, Madrid-Spain)

Dr. Vejdi Mehmed HASAN (Shumen University-Bulgaria)

Teknik Sorumlusu/Compositor

Öğr. Gör. Servet Ebrar BAYRAM (Hitit Üniversitesi)

İngilizce Dil ve Yazım Editörü / English Language and Spelling Editor

Dr. Öğr. Üyesi Dilek BÜYÜKAHISKA (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Uzman Emre SOBACI (Milli Savunma Üniversitesi)

Türkçe Dil ve Yazım Editörü / Turkish Language and Spelling Editor

Arş. Gör. Dr. Rahime ŞENTÜRK (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

e-posta

gaziegitimbilimleridergisi@gmail.com

web

<http://dergipark.gov.tr/gebd>

Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi;

Education Full Text (H. W. Wilson)

DRJI

Google Scholar

Infobaseindex

SOBIAD

Türk Eğitim İndeksi

tarafından taranmaktadır.

Bu Sayının Hakemleri:

Ahmet DELİL (Manisa Celal Bayar Üniversitesi) (1 hakemlik)

Atilla ÖZDEMİR (Süleyman Demirel Üniversitesi) (1 hakemlik)

Ayşe ERKMEN (Gaziantep Üniversitesi) (1 hakemlik)

Ayşe SEYHAN (Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi) (1 hakemlik)

Bahadır KILCAN (Gazi Üniversitesi) (1 hakemlik)

Ekrem CENGİZ (Bayburt Üniversitesi) (1 hakemlik)

Emine Nur ÜNVEREN BİLGİÇ (Düzce Üniversitesi) (1 hakemlik)

Emrah AKMAN (Ordu Üniversitesi) (1 hakemlik)

Fatma COŞKUN (Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi) (1 hakemlik)

Feride KARACA (Marmara Üniversitesi) (1 hakemlik)

Halil İbrahim YILDIRIM (Gazi Üniversitesi) (1 hakemlik)

Mehmet AKPINAR (Trabzon Üniversitesi) (1 hakemlik)

Menderes ÜNAL (Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi) (1 hakemlik)

Subhan EKŞİOĞLU (Sakarya Üniversitesi) (1 hakemlik)

Şafak ULUÇINAR SAĞIR (Amasya Üniversitesi) (1 hakemlik)

Yusuf KIZILTAŞ (Yüzüncü Yıl Üniversitesi) (1 hakemlik)

İÇİNDEKİLER

Sıra	Makale Başlığı	Sayfalar
1	Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Kök Değerler: Bir Doküman İncelemesi <i>Root Values in the Sixth Grade Social Studies Textbook: A Document Analysis</i>	298-312
Aysel ARSLAN - Kübra LALE		
2	Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmalara Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi <i>Determining the Opinions of Mathematics Teachers on Professional Studies</i>	313-350
Fahrettin AŞICI - Ogün BİLGE		
3	Yapay Zekâ: Kuram Tabanlı Bir Analiz <i>Artificial Intelligence: A Theory-Based Analysis</i>	351-374
Halük ÜNSAL		
4	Eğitim Bilimleri Alanında STEM Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi <i>Bibliometric Analysis of STEM Research in Educational Sciences</i>	375-396
Ahmet Turan ORHAN		
5	Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, İletişim Becerileri ve Empatik Eğilimleri <i>Classroom Teachers' Attitudes Towards Distance Education, Their Communication Skills and Empathic Tendencies</i>	433-468
Demet DUMAN - Selçuk UYGUN		
6	Siyasi Partilerin Seçim Beyannamelerinde Eğitim Politikalarının Karşılaştırılması: 2023 Genel Seçimleri <i>Comparison of Education Policies in Election Declarations of Political Parties: 2023 General Elections</i>	433-468
Demet DUMAN - Selçuk UYGUN		

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Root Values in the Sixth Grade Social Studies Textbook: A Document Analysis

Aysel ARSLAN^a, Kübra Lale^b

Yüklenme: 17.03.2024 Kabul: 29.11.2024

Yayınlanma: 01.12.2024

DOI: 10.30855/gjes.2024.10.03.001

Keywords:

Values,
Root values,
Social education,
Values education

Anahtar Kelimeler:

Değer,
Kök değer,
Sosyal bilgiler,
Değerler eğitimi

Author Information:

a Sivas Cumhuriyet
Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Sivas, Türkiye
Orcid:

0000-0002-8775-1119

arlanaysel.58@gmail.com

b Sivas İl Milli Eğitim
Müdürlüğü, Sivas, Türkiye
Orcid:

0009-0003-2693-221X

lalekbra@gmail.com**ABSTRACT**

Values are the elements that support the individual's life and facilitate living with other people. They are the most critical factors that transfer the accumulation of societies to the future and regulate social life. The sources that form the origin of values constitute a part of the internal control mechanism of society. Within this mechanism, the norms determined by society or the individual are shaped in order to adapt to social life. While the transfer of values to new generations is generally carried out within social life, today, there is a need for values education in educational processes. In the 2018 updated Social Studies Curriculum, ten root values are observed. Texts in the Social Studies Textbook play an important role in instilling these root values. In this research, the 6th Grade Social Studies Textbook, which is being taught in public schools affiliated to the Ministry of National Education as of the 2023-2024 academic year, was examined. This research aims to determine the extent to which root values are included in the texts within the scope of seven subjects in the book. The research was conducted using the document review method, which is among the qualitative research methods. Criterion sampling, which is a type of purposive sampling, was used as the sampling method. The descriptive analysis method was applied to obtain the data. Frequencies and percentages of the data were calculated using the Frequency and percentage rates of data were calculated using the Excel program. The results obtained are presented visually as tables and graphs. As a result of the analysis, it was concluded that the most common root values in the book content are responsibility ($f=65$), helpfulness ($f=55$), justice ($f=45$) and respect ($f=34$), respectively.

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Altıncı Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabında Yer Alan Kök Değerler: Bir Doküman İncelemesi

ÖZET

Değerler, bireyin hayatını destekleyen başka insanlarla birlikte yaşamasını kolaylaştıran unsurlardır. Toplumların birikimini geleceğe aktaran, sosyal yaşamı düzenleyen en önemli etkenlerdir. Değerlerin kökenini oluşturan kaynaklar, toplumun iç kontrol mekanizmasının bir parçasını teşkil eder. Bu mekanizma içerisinde, toplumun veya bireyin belirlediği normlar, toplum hayatına uyum sağlamak amacıyla şekillenir. Değerlerin yeni nesillere aktarılması genel olarak sosyal yaşamın içinde gerçekleştirilmekteyken günümüzde eğitim süreçlerinde de değerler eğitimin verilmesine ihtiyaç duyulmaktadır. 2018 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan on kök değer olduğu görülmektedir. Bu kök değerlerin kazandırılmasında Sosyal Bilgiler Ders Kitabında yer alan metinler önemli bir işleve sahiptir. Bu çalışmada 2023-2024 eğitim-öğretim yılı itibarıyla Millî Eğitim Bakanlığına bağlı devlet okullarında okutulmakta olan 6. Sınıf Sosyal Bilgiler Ders Kitabı incelenmiştir. Bu araştırma ile kitap içeriğinde yer alan yedi konu alanı kapsamında metinlerde kök değerlere ne oranda yer verildiğinin belirlenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, nitel araştırma yöntemleri arasında yer alan doküman incelemesi yöntemiyle yapılmıştır. Örneklem yöntemi olarak amaçsal örneklemenin bir türü olan ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Verilerin elde edilmesinde betimsel analiz yöntemi uygulanmıştır. Excel programı kullanılarak verilerin frekans ve yüzde oranları hesaplanmıştır. Elde edilen sonuçlar tablo ve grafik olarak görselleştirilerek sunulmuştur. Yapılan analizler neticesinde kitap içeriğinde en fazla yer alan kök değerlerin sırasıyla sorumluluk ($f=65$), yardımseverlik ($f=55$), adalet ($f=45$) ve saygı ($f=34$) olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

INTRODUCTION

Throughout the processes that societies have undergone from the past to the present, they have developed unique values that define their identities. In this context, value plays a crucial role among the essential building blocks of societal identities and holds significance in the assessment of phenomena, behaviors, communication, and various other areas (Hançerlioğlu, 2005). Values are elements that support an individual's life or human health, and this concept has been explained in various forms in the literature. According to the Turkish Language Association (TLA, 1998), value is a measure that highlights the importance of something in social life; Dilmaç, Deniz, and Deniz (2009) define it as the sum of beliefs about right and wrong in individuals' lives, including desired and undesired judgments; Bolay (1997) describes it as attitudes towards situations and events, whether desired or not, and perceptions related to ideals; Ayverdi (2006) sees it as the high moral quality and value attributed to an individual or something; Dönmezer (1982) defines it as the general reference point for behaviors in life; Güngör (2010) characterizes it as the societal consensus regarding desired and undesired things. Societies preserve their existence by transferring the values that constitute their identities from generation to generation, maintaining points that distinguish them from other societies. The sources on which these values are grounded form the culture and contribute to the internal control mechanism of the society. The rules set forth by the society or individual operate within this mechanism to harmonize social life (Büyüksakallı, 2019). Values represent everything that contributes to individual life or human health without causing harm to society (Zecha, 2007). Values, representing basic needs, principles, and standards, are defined as elements guiding general behaviors. Each action associated with values has a reasoned justification. When the moral aspects of a society are strongly desired, moral values are emphasized in societal values, while strong communication and social relationships are desired, social values are emphasized (Halstead & Taylor, 2000). There are changes and differentiations in the values over time among the main themes of culture. Besides the unique values of societies, universality is observed in values such as truth, morality, helpfulness, justice, responsibility, etc. Here, it is observed that being an ideal individual is as important as an ideal society (Dilmaç et al., 2009). Although societies have their own differences, they have shown common tendencies in the cultivation of an ideal individual and have made efforts to perpetuate the values related to it in every era (Topal, 2019).

Values define the fundamental motivation of individuals' behaviors, leading them to consider and engage in these behaviors as important. Values are thoughts that influence individuals' preferences (Erdem, 2003). In line with living conditions, the importance of values is continually updated by reevaluating value preferences in priority areas (Büyüksakallı, 2019). Values are defined as common behaviors that should be applied within society. These shared behaviors, even if not explicitly written somewhere, evolve into the rules established by the community (Yaman, Taflan, & Çolak, 2009). Values tend to determine and shape an individual's behaviors within social life, generally having an impact at the beginning, throughout the process, and at the end of events in human life. In these stages, values shape the roles individuals take on in their lives (Demirel, 2022). Every society strives to teach its unique values to the next generation. In this context, the idea that teaching societal values should be integrated into the education provided in schools is highlighted, not only as a part of social life. Values education aims to guide individuals in adhering to the rules within the social structure, building a stronger personality and character, increasing awareness in life, deriving enjoyment, and contributing to the overall welfare of the society they live in (Akbaş, 2015).

The significance of the meaning attributed to education in schools is crucial. The role of the school is not merely to disseminate or impose correct values on students, as commonly perceived in society. Since schools are public institutions, they align with constitutional guidelines, general legal regulations, and the values and norms expressed within this context (Demirel, 2022). Values are elements that constitute the fundamental principles of educational programs. These values form the basic human qualities and represent the source of strength and energy to cope with the challenges encountered in the normal course of life. The development of societies is like a tree (Veenhoven, 2000). Its roots, with its past and traditions, and its trunk and branches, extend to the present and the future by drawing nourishment from these roots (Zerubavel, 2003). Values can be imparted to students both explicitly and implicitly. Societies are taking more steps to emphasize the importance of values and education, striving to reclaim their roots. In this context, in Turkey, there has been an increased focus on values education since the end of the last century, and values education is incorporated into educational programs. As a result of significant changes in the education system in Turkey in the years 2004-2005, it is observed that the content of the curriculum has been largely renewed. Instructional programs designed for various courses have focused on values education. Subjects

related to this have been included starting from preschool education programs (Koçoğlu, Ersoy, & Atik, 2018). The concept of root values has emerged in values education, and subjects related to values are determined within the framework of these root values. These root values are identified as justice, honesty, friendship, love, patience, respect, self-discipline, responsibility, patriotism, and generosity. Recognizing the impact of these values on the teaching and learning process as they are examined in the program, they are imparted in a process-oriented manner during the value education process in which individuals participate (Ministry of National Education (MNE), 2018).

When examining studies on values education, it is observed that research has been conducted on values education with different subjects and contents. Kasapoğlu (2013) investigated values education through storytelling; Altan (2011) explored multiple intelligences and values education; Kuter and Kuter (2012) researched values education through physical education and sports. Additionally, in the literature of the field, studies investigating the place and importance of values education in different subjects have been encountered. Yaşaroğlu (2013) examined values education in life skills lessons; Fidan (2019) in social studies lessons; Kaymakcan and Meydan (2011) in religious culture lessons; Kaygana, Yapıcı, and Aytan (2013) within the scope of Turkish language lessons. In the literature review, studies were found that investigated the values included in social studies textbooks. Karacan (2018) examined national and universal values in fifth-grade social studies textbooks; Tural, Şahal, Duman, and Yılmaz (2022) explored values in sixth-grade textbooks; Demirel (2022) focused on core values in social studies textbooks; Oğuz-Haçat and Demir (2020) analyzed social studies textbooks in terms of values.

It is anticipated that this study will contribute to the literature on values education, and it has been decided to analyze the textbook used in the sixth grade during the 2023-2024 academic year within the framework of root values (Yıldırım, Kaplan, Kuru, & Yılmaz, 2019). The aim of the research is to examine the texts in the textbook used in the 6th grade during the 2023-2024 academic year within the framework of root values. Accordingly, the relevant textbook underwent a detailed examination, and the findings and results obtained from the study were evaluated. The research is limited to the analysis of MNE publications textbook used in the 2023-2024 academic year for the social studies 6th-grade course in Turkey, concerning values education. In line with the research objectives, the following questions were addressed:

The distribution of root values presented in the 6th-grade social studies textbook:

- ✓ How is the distribution of root values according to subjects?
- ✓ How is the distribution of root values throughout the entire book?
- ✓ Which root value is the most frequently used and the least used?

METHODOLOGY

Research Design

Document review, one of the qualitative research methods, was used to compile the data in the study. Descriptive analysis method was used to analyze the research data and the study group was determined using the criterion sampling method, which is a type of purposeful sampling. It is based on the detailed and extensive examination of data obtained through participant observations, in-depth observations, and document collection (Glesne, 2013). Document review aims to classify and reveal the existing and recorded information in line with the research purpose. Written sources such as books, journals, newspapers, records, documents, reports, and novels from the past are examined according to the qualities desired within the framework of the research purpose. Visual sources like films, series, photographs, and images are also investigated based on the characteristics determined by the research purpose. Additionally, depending on the nature of the research, different research methods are used in conjunction (Mertkan, 2015).

The Sample of the Research

For the purposes of the research, the 6th grade social studies textbook used in the 2023-2024 academic year was downloaded from the online environment in PDF format (Yıldırım et al., 2019). Since the research aims to examine the texts within the framework of root values, criterion sampling was created and the relevant textbook was examined accordingly. Criterion sampling refers to a research method in which a certain criterion determined by the researcher is used (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, 10 root values, which were decided by the Ministry of Education to be included in textbooks, were taken as criteria. The 6th grade social studies textbook has been previously examined in terms of root values. However, a study can be repeated, which is inherent in scientific research. In qualitative research, different findings can be obtained in the same study. This study was carried out in this direction.

Data Acquisition and Analysis Process

The content analysis of the textbook was conducted according to the descriptive analysis technique. Descriptive analysis involves interpreting previously published research or findings to reach trends in a specific field (Çalık & Sözbilir, 2014). The texts in the textbook were individually examined by researchers within the framework of root values. The obtained findings were initially recorded in an Excel table. The percentage and frequency rates of the recorded findings in this table were determined. The sentences including the relevant root value in the texts were individually identified to ensure provability and transferability. At the end of approximately 15 days of examination, the findings obtained by both researchers were consolidated. Matching and non-matching determinations were identified. Subsequently, collaborative work was conducted on the non-matching determinations. Following this, to ensure validity and reliability, the relevant determinations were reviewed by a social studies field expert. As a result of the examination conducted by the expert regarding the identification of relevant root values within the text context, necessary adjustments were made. Finally, the obtained determinations were compiled into tables, and explanations related to the tables were provided. After the explanations in the tables, examples from sentences containing root values were presented in quotation marks.

Ethics Committee Permission Certificate

Since document review, which is among the qualitative research methods, was used in this research, ethics committee permission is not required.

FINDINGS

In this part of the research, findings regarding the root values in the 6th grade social studies textbook are included. The findings regarding the root values in the We and Our Values subject are given in Table 1 below.

Table 1*We and Our Values Related to the Subject of Root Values*

Root Values	f	%
Justice	13	9.49
Friendship	3	2.19
Honesty	4	2.93
Self-discipline	1	0.72
Respect	17	12.40
Love	8	5.84
Responsibility	33	24.09
Patriotism	11	8.03
Benevolence	47	34.31
Total	137	100.00

When the values in Table 1 are examined based on the analysis of all texts in the first subject of the 6th grade social studies textbook, *We and Our Values*, it is seen that root values are emphasized 137 times. Benevolence is the most frequently mentioned value with 47 occurrences (34.31%), followed by responsibility with 33 occurrences (24.09%), and respect with 17 occurrences (12.40%). According to the findings, the root value of patience was not encountered. Below are examples of sentences from the first subject of the textbook where the relevant values are mentioned:

Benevolence ($f=47$) value is exemplified as follows:

"Our ancestors, who said, 'A stone won't move from its place without joint effort,' acted in unity and solidarity against their enemies." (p.34)

"All generous citizens across the country organized charity campaigns in unity and solidarity." (p.36)

Regarding the responsibility ($f=33$) value, the examples are as follows:

"As an example, while it is expected for a doctor-mother to perform motherhood at home, it is also expected for her to treat patients in the hospital and adhere to traffic rules when driving." (p.14)

"Because I felt the responsibility of raising a human being on my shoulders." (p.15)

Regarding the respect ($f=17$) value, the example is as follows:

"Our nation, throughout history, has accommodated different religions, sects, and ethnicities within the structures of the states it has established." (p.31)

The findings related to the root values in the subject of Journey to History are presented in Table 2 below.

Table 2

Findings on the Core Values of the Subject Area's Journey Throughout History

Root Values	<i>f</i>	%
Justice	14	41.18
Friendship	2	5.88
Respect	6	17.65
Responsibility	4	11.76
Patriotism	6	17.65
Benevolence	2	5.88
Total	34	100.00

When Table 2 is examined, it is seen that root values are emphasized 34 times as a result of the examination of the second subject, History Journey, in the relevant textbook. Justice is the most frequently mentioned value with 14 occurrences (41.18%), followed by patriotism and respect values with 6 occurrences each (17.65%). Below are examples of sentences from the second subject of the textbook where the relevant values are mentioned:

Justice ($f=14$) value is exemplified as follows:

"He governed the country in accordance with the dual organization together with his brother İstemi Yabgu." (p.55)

"Criminals who did not adhere to legal rules were punished very severely." (p.60)

For patriotism ($f=6$) value, the examples are as follows:

"The mutual duties of statesmen and the people, love of the homeland, lifestyles, artistic perceptions, and traditions are discussed." (p.56)

"The nation participated collectively in wars." (p.51)

Regarding the respect ($f=6$) value, the example is as follows:

"When children saw the trees, they showed them the same respect a child shows to their father." (p.60)

The findings regarding the root values in the Life in the World in the subject field are presented in Table 3 below.

Table 3*Findings Regarding Root Values in the Subject Area of World Life*

Root Values	<i>f</i>	%
Responsibility	1	100.00
Total	1	100.00

When Table 3 is analysed, based on the analysis of all the texts in the subject area of Life on Earth, which is the third subject in the relevant textbook, it is observed that the value of responsibility from the root values is emphasized once (100%). Below is an example of sentence in the third subject of the textbook where relevant value is mentioned:

As an example related to the value of responsibility ($f=1$):

"However, we should not neglect to protect nature while industrializing." (p.122)

The findings related to the root values in the subject of *Science and Technology in Our Lives* are presented in Table 4 below.

Table 4*Findings on the Root Values of the Subject on Science and Technology in Our Lives*

Root Values	<i>f</i>	%
Responsibility	2	100.00
Total	2	100.00

When analysing Table 4, based on the analysis of all the texts in the subject on *Science and Technology in Our Lives*, which is the fourth subject in the relevant textbook, it is observed that the root values are emphasized twice (100%). Below are examples of sentences in the fourth subject of the textbook where relevant values are mentioned:

As an example related to the value of responsibility ($f=2$):

"This subject is important to me because I am sensitive to the environment." (p.148)

"In order to prevent these losses, we book lovers should be careful against piracy and should not buy books without tax stamp." (p.153) statements are included."

The findings related to the root values in the subject of *I Produce, I Consume, I am Conscious* are presented in Table 4 below.

Table 5

Findings on the Root Values of the Subject I Produce, I Consume, I am Conscious

Root Values	<i>f</i>	%
Justice	1	6.25
Patience	1	6.25
Respect	3	8.75
Responsibility	8	50
Patriotism	2	12.5
Benevolence	1	6.25
Total	16	100.00

When analysing Table 5, based on the analysis of all the texts in the fifth subject, 'I Produce, I Consume, I am Conscious,' of the 6th-grade social studies textbook, it is observed that the root values are emphasized 16 times. The value of responsibility is the most frequent, occurring 8 times (50%), followed by the value of respect, which occurs 3 times (8.75%). Sentences containing the values of friendship, honesty, self-control, and love were not encountered. Below are examples of sentences in the fifth subject of the textbook where relevant values are mentioned:

As an example related to the value of responsibility ($f=8$):

"It is our duty to take care of efficient agricultural areas and protect natural resources." (p.161)

"Every working citizen is obliged to pay taxes in proportion to their income."(p.180)

In an example where the values of responsibility ($f=8$) and respect ($f=3$) are given together:

"While consuming water, bread, electricity, etc., we should avoid waste. Additionally, we should ensure the continuity of living organisms in the soil and water by not polluting nature." (p.174)

"We should not forget that there are other living beings on Earth besides us." (p.174)"

The findings related to the root values in the subject *I Participate in Governance* are presented in Table 6 below.

Table 6*Findings on the Root Values of the Subject I Participate in Governance*

Root Values	<i>f</i>	%
Justice	17	38.64
Respect	6	13.64
Responsibility	17	38.64
Patriotism	3	6.81
Benevolence	1	2.27
Total	44	100.00

When analysing the findings in Table 6, based on the analysis of all the texts in the sixth subject, *I Participate in Governance*, of the relevant textbook, it is observed that the root values are emphasized 44 times. The values of responsibility and Justice are the most frequent, occurring 8 times each (38.64%), followed by the value of Respect, which occurs 6 times (13.64%). Sentences containing the values of friendship, honesty, self-control, patience, and love were not encountered. Below are examples of sentences in the sixth subject of the textbook where relevant values are mentioned:

For the value of Justice ($f=17$):

"Individual rights and freedoms are secured by laws." (p.192)

"All citizens are equal before the law." (p.195)

For the value of Respect ($f=6$):

"In the classroom environment, it can be given as an example that students, by showing respect for each other's rights, have an equal right to speak and express their opinions freely." (p.209)

The findings related to the root values in the subject *Our International Relations* are presented in Table 7 below.

Table 7*Findings on the Root Values of the Subject Our International Relations*

Root Values	<i>f</i>	%
Friendship	2	22.22
Respect	2	22.22
Patriotism	1	11.11
Benevolence	4	44.45
Total	9	100.00

When looking at Table 7, based on the analysis of all the texts in the seventh subject, *Our International Relations*, of the utilized textbook, it is observed that the root values are emphasized 9 times. The value of benevolence occurs the most frequently, appearing 4 times (44.45%), followed by the values of friendship and respect, each occurring 2 times (11.11%).

For the values of friendship ($f=2$) and benevolence ($f=4$):

"While doing these, Turkey has not become a captive of past issues and has extended a hand of friendship, brotherhood, and cooperation to all countries." (p.231)

For the value of benevolence ($f=4$):

"At the same time, organizations such as TİKA, AFAD, etc., carry out aid activities all around the world." (p.241)

The findings related to the root values obtained throughout the entire relevant textbook used as a data source in the research are presented as a whole in Table 8.

Table 8

Distribution of Values in the Social Studies 6th Grade Textbook

Root Values	Subjects								Total
	We and Our Values	Journey to the History	Life on Earth	Science and Technology in Our Life	I Produce, I Consume, I am Conscious	I Participate in Governance	Our International Relations		
Justice	13	14	-	-	1	17	-	45	
Friendship	3	2	-	-	-	-	2	6	
Honesty	4	-	-	-	-	-	-	4	
Self-Control	1	-	-	-	-	-	-	1	
Patience	-	-	-	-	1	-	-	1	
Respect	17	6	-	-	3	6	2	34	
Love	8	-	-	-	-	-	-	8	
Responsibility	33	4	1	2	8	17	-	65	
Patriotism	11	6	-	-	2	3	1	23	
Benevolence	47	2	-	-	1	1	4	55	
Total	137	34	1	2	16	44	9	243	

When analysing the findings obtained for the entire analyzed relevant textbook in Table 8; based on the analysis of all the texts in the book, it is observed that the root values are emphasized 243 times. The most emphasis on root values is found in the subject *We and Our Values* ($f=137$), while the least emphasis is seen in the subject *Life on Earth* ($f=1$). In terms of root values, it is concluded that the highest emphasis is on the value of responsibility ($f=65$), and the least emphasis is on the values of self-control ($f=1$) and patience ($f=1$).

DISCUSSION AND CONCLUSION

When we look at *Our and Our Values*, which is the first subject of the 6th grade social studies course, it is seen that it is the subject where root values are emphasized the most. It was concluded that the main root values, from most to least, are helpfulness, responsibility, and respect. In the findings obtained, it is seen that the root value of patience is not included in this subject field.

When all the texts within the scope of the second subject, *Journey to History*, are examined, it is seen that root values are emphasized 34 times in the relevant texts. It was determined that the value of justice was most frequently mentioned, followed by the values of patriotism and respect. When all the texts in *Life on Earth*, the third subject in the relevant textbook, are examined, it is seen that the root value of responsibility is emphasized only once. No other root values have been determined. This subject is the subject with the least emphasis on root values in the book reviewed. In this context, it is thought that the subject field should be reviewed. A similar result was observed in the study by Köksal, Yaylacı Kılıç, Yel, Erbaş, and Kılcan (2022) in which they examined the sixth grade social studies textbook used in the 2021-2022 academic year. There is no mention of any root values in the field of subject people, places, and environments.

Based on the examination of all texts in the field of *Subject in Science and Technology in Our Lives*, it is seen that the root value of responsibility is emphasized twice in the relevant texts. Other root values were not found in this field of subject. Based on the examination of all texts in the *I Produce, I Consume, I Am Conscious* learning area, which is the fifth unit in the 6th grade social studies textbook used, it is seen that root values are emphasized 16 times in the relevant texts. It has been concluded that the root value that is most included in this field of subject is responsibility, followed by the root values of respect and patriotism. In the examination of all the texts in the field of *Subject I Agree with Management* in the examined textbook, it is seen that the

root values are emphasized 44 times in the relevant texts. It has been determined that the most common root values are responsibility and justice, followed by the root value of respect. In this subject, sentences containing the values of friendship, honesty, self-control, patience, and love were not found. In the examination of all texts in the seventh and last subject field, Our International Relations Subject field, it is seen that root values are emphasized 44 times. It was determined that the most frequently mentioned root value was helpfulness, followed by the root values of friendship and respect.

All texts in the seven subjects in the textbook were examined and it was determined that the root values were emphasized 243 times in total. It has been concluded that the subject in which root values are included the most is Us and Our Values, and the subject that is least included is Life on Earth. In terms of the root values included in the Textbook, it is seen that the most included root value is responsibility, and the least included root values are self-control and patience. When we look at the root values determined by Köksal et al. (2022) in the textbook they examined, it was determined that the most frequently emphasized root value was helpfulness, while the root value of self-control was not included in the book. Another study that supports this result is the study conducted by Tural et al. (2021), in which they examined the social studies 6th grade textbook used in the 2019-2020 academic year. It was determined that values were included 181 times in total in the textbook examined in this study. It was concluded that the most mentioned values were listed as responsibility, peace, and importance to family unity. Another finding is that the root values emphasized in the Social Studies Curriculum are integrated in a similar way in the 6th grade textbook. This shows that the core values that are intended to be imparted to students are mostly effectively reflected in course materials. When we look at the texts in all units of the 6th grade social studies book, it is seen that the root values of justice, respect, responsibility, patriotism, and helpfulness are the most frequently mentioned root values, respectively. It is seen that the root values of friendship, honesty, patience, self-control, and love are the least included root values. Researchers state that the reading texts in the book are especially important in terms of fairness, responsibility, independence and scientific values. It is understood that values such as love, independence, sensitivity, aesthetics, diligence, honesty, and savings are less prominent compared to the observed situation.

In Akyol's (2015) study, where he examined the values in the texts in the 6th grade social studies textbook used in the 2015-2016 academic year, it was determined that the

prominent values were scientificness, independence, fairness and responsibility. Values such as honesty and love were found to be at the lowest rates in the texts of the 6th grade social studies textbook. In the study conducted by Oğuz-Haçat and Demir (2020), the 6th grade social studies textbook used in the 2019-2020 academic year was examined. As a result of the analysis, it was determined that there were prominent values. In the study where Erbaş (2021) examined the textbook used in the 4th grade social studies course in the 2019-2020 academic year, the most frequently mentioned root values were responsibility, self-control and sensitivity, and the least mentioned root values were justice, equality, It was found that there was honesty.

Another result among the findings of this study is that the root values do not show a balanced distribution. This result was also obtained and criticized in the study by Tural et al. (2021). When we look at the studies in the literature regarding this result; It is seen that similar findings are found in the results of Güçlü's (2019) and Oğuz-Haçat and Demir's (2020) research. Social studies course is suitable for the transfer of values due to its content and has an important function. In this context, the fact that some values are rarely included in the textbooks can be considered as the fact that the values are not among the review criteria when the books are examined.

Another result among the findings of this study is that the root values do not show a balanced distribution. This result was also obtained and criticized in the study by Tural et al. (2021). When we look at the studies in the literature regarding this result; It is seen that similar findings are found in the results of Güçlü's (2019) and Oğuz-Haçat and Demir's (2020) research. Social studies course is suitable for the transfer of values due to its content and has an important function. In this context, the fact that some values are rarely included in the textbooks can be considered as the fact that the values are not among the review criteria when the books are examined.

When the literature is examined, there are studies detailing the root values in the social studies textbook (Akbaş, 2015; Akyol, 2015; Altay, 2022; Köksal et al., 2022; Oğuz-Haçat & Demir, 2020; Tural et al., 2021). The studies of Akbaş (2015) and Akyol (2015) were conducted only on general values before the root values were included in textbooks. In this context, it is not about the inclusion of root values in textbooks. Köksal et al. (2022) and Oğuz-Haçat and Demir (2020) examined and compared the values in 4th, 5th, 6th and 7th grade social textbooks. In the study conducted by Turan et al. (2022), the 6th grade social studies textbook was examined similarly to this study. However,

although the results are close to each other, they are not the same. Studies conducted using the qualitative research method can be repeated. In addition to the situation examined here, there are also different results resulting from the individual differences of the researchers conducting the research. As a matter of fact, when we look at the studies conducted, it can be seen that the results overlap to a certain extent.

SUGGESTIONS

The following suggestions have been made according to the findings obtained as a result of examining the Social Studies textbook in the context of root values.

- ✓ In this study, the sixth grade social studies textbook was examined within the framework of root values. Social studies textbooks used at different levels can be examined in terms of root values.
- ✓ Social studies textbooks used in 5th, 6th, 7th and 8th grades at secondary school level can be examined together comparatively. In order to determine how much theoretical knowledge can be reflected in practice, studies can be conducted to determine to what extent the values included in the textbooks can be imparted to students.

REFERENCES

- Altan, M. Z. (2011). Multiple intelligences theory and values education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 1(4), 53-57.
- Akbaş, O. (2015). Values and instruction in social studies. B. Tay & A. Öcal (Ed.), *In The teaching of social studies with special instructional methods*, p.344-367. Ankara: PegemA Publishing.
- Akyol, Y. (2015). The values found in the reading texts used in the 6th-grade social studies textbook for secondary school. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 194-207. <https://dergipark.org.tr/en/pub/inesj/issue/40015/475758>
- Ayverdi, S. (2006). *Millî kültür mes'eleleri ve maârif dâvâmuz (Vol. 28)*. İstanbul: Kubbealti Publishing.
- Büyüksakallı, T. (2019). *Views of social studies teacher candidates on social values (Unpublished Master's Thesis)*. University of Niğde Ömer Halisdemir, Niğde.
- Bolay, S. H. (1997). *Dictionary of philosophical doctrines and terms*. Ankara: Akçağ Press Publishing.

- Çalık, M., & Sözbilir, M. (2014). Parameters of content analysis. *Education and Science*, 39(174), 33-38.
- Demirel, G. (2022). *Root values in social studies textbooks* (Unpublished Master's Thesis). University of Bartın , Bartın.
- Dilmaç, B., Deniz, M., & Deniz, M. E. (2009). An investigation of university students' self compassion and value preferences. *Journal of Values Education*, 7(18), 9-24.
- Dönmezer, S. (1982). *Sosyology*. Ankara: Savaş Publishing.
- Erbaş, A. A. (2021). Reflections of values in social studies curriculum on social studies textbooks. *Ordu University Journal of Social Sciences Research*, 11(1), 23-40. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.779737>
- Erdem, A. R. (2003). An important factor in university culture: Values. *Journal of Values Education*, 1(4), 55-72.
- Fidan, N. K. (2019). Values education in social studies class: A qualitative study. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(3), 361-388. <https://doi.org/10.9761/JASSS796>
- Glesne, C. (2013). *Introduction to qualitative research*. (A. Ersoy & P. Yalçinoğlu, Translated). Ankara: Anı Publishing.
- Güçlü, H. (2019). *Evaluation of textbooks of social studies in terms of values education* (Unpublished Master's Thesis). University of Recep Tayyip Erdoğan, Rize.
- Güngör, E. (2010). *Research on the psychology of values*. İstanbul: Ötüken Neşriyat.
- Halstead, J. M., & Taylor, M.J. (2000). Learning and teaching about values: A review of recent research. *Cambridge Journal of Education*, 30(2), 169-202. <https://doi.org/10.1080/713657146>
- Hançerlioğlu, O. (2005). *Philosophy encyclopedia: Concepts and movements*. (Vol. 1), İstanbul: Remzi Bookstore.
- Karacan, H. (2018). Analysis of national and universal values in the fifth grade social studies curriculum and textbooks. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 1(1), 1-10.: <https://dergipark.org.tr/en/pub/jirss/issue/40047/482785>
- Kasapoğlu, H. (2013). Values education and stories in the school. *Journal of National Education*, 43(198), 97-109.

- Kaygana, M., Yapıcı, Ş., & Aytan, T. (2021). Value education in Turkish language course books. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 6(7), 657-669. <https://doi.org/10.9761/JASSS1619>
- Kaymakcan, R., & Meydan, H. (2011). Values education according to the religious culture and ethics knowledge programs and teachers. *Journal of Values Education*, 9(21), 29-55.
- Koçoğlu, E., Ersoy, F., & Atik, S. (2018). *Teaching social studies with cultural values*. Ankara: PegemA Publishing.
- Köksal, K., Yaylacı Kılıç, Z., Yel, Ü., Erbaş, S., & Kılcan, B. (2022). Examining of social studies textbooks in terms of root values. *Bayterek Journal of International Academic Research*, 5(2), 74-87. <https://doi.org/10.48174/buaad.52.1>
- Kuter, F. Ö., & Kuter, M. (2012). Moral education through physical education and sports. *Journal of Education and Humanities: Theory and Practice*, (6), 75-94.
- MNE (2018). *Primary and secondary school 4th, 5th, 6th and 7th grades social studies curriculum*. Ankara: MEB Publishing.
- Mertkan, Ş. (2015). *Mixed research design*. Ankara: PegemA Publishing.
- Oğuz-Haçat, S., & Demir, F. B. (2020). Examination of social studies textbooks from the perspective of values. *Journal of History School*, 49, 4443-4466. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.46733>
- TLA(1998). *Turkish dictionary* (Vol.1, 9th Ed.). Ankara: Turkish Language Association Publishing.
- Topal, Y. (2019). Values educations and ten root valuses. *Mavi Atlas*, 7(1), 245-254. <https://doi.org/10.18795/gumusmaviatlas.543521>
- Tural, A., Şahan, G., Duman, B., & Yılmaz, O. (2021). Examination of the 6th grade social studies textbook from the perspective of values education. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(85), 15-26. <https://doi.org/10.29228/JASSS.46289>
- Veenhoven, R. (2000). The four qualities of life. *Journal of Happiness Studies*, 1, 1-39.
- Yaman, H., Taflan, S., & Çolak, S. (2009). Values found in primary education second level turkish textbooks. *Journal of Values Education*, 7(18), 107-120

- Yaşaroğlu, C. (2013). Examining life skills course achievements from the perspective of values education. *Journal of Turkish Studies*, 8(7), 849-858.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in social sciences* (9th Ed.). Ankara. Seçkin Publishing.
- Yıldırım, C., Kaplan, F., Kuru, H., & Yılmaz, M. (2019). *Ortaokul ve imam hatip ortaokulu sosyal bilgiler ders kitabı* 6. Eds. S. Elmacı & M. B. Yılar, Ankara: MEB Kitapları.
- Zecha, G. (2007). Opening the road to values education. D. N. Aspin & J. D. Chapman (Eds.) In *Values education and lifelong learning: Principles policies, programmes* (p. 48-61). Springer.
- Zerubavel, E. (2003). *Time maps: Collective memory and the social shape of the past*. University of Chicago Press.

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmalara Yönelik Görüşlerinin Belirlenmesi

Fahrettin Aşıcı^a, Ogün Bilge^b

Yükleme : 15.09.2024

Kabul : 30.11.2024

Yayınlanma : 01.12.2024

DOI: 10.30855/gjes.2024.10.03.002

Anahtar Kelimeler:

Matematik,
Öğretmen,
Mesleki çalışmalar,
Hizmet içi eğitim

Keywords:

Mathematics,
Teacher,
Professional studies,
In-service training

Yazar Bilgileri:

a. Balıkesir Üniversitesi,
Necatibey Eğitim Fakültesi,
Balıkesir, Türkiye
Orcid: 0000-0002-7329-6418
fahrettin.asici@balikesir.edu.tr
Sorumlu Yazar

b. Milli Eğitim Bakanlığı,
Ankara İl Millî Eğitim
Müdürlüğü,
Ankara, Türkiye
Orcid: 0000-0002-7790-6105
ogunbilge68@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından eğitim-öğretim yılı başında, ara tatillerde ve eğitim-öğretim yılı sonunda gerçekleştirilen mesleki çalışmalara ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmanın verileri uzman görüşü ile şekillendirilen yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan yazılı görüş alma formu ile toplanmıştır. Bu formda matematik öğretmenlerinden eğitim-öğretim yılı başında, sonunda ve ara tatillerde yapılan mesleki çalışmalar ile çalışmaların planlanması, uygulanması, değerlendirilmesi, süresi, içeriği, zümre öğretmenler kurulu ve çalışmalardan beklentileri ile ilgili görüşleri istenmiştir. Araştırmanın katılımcıları, Ankara ilinin merkez ilçelerinde yer alan resmi ortaokul ve liselerde görev yapan ve çalışmaya katılım konusunda gönüllü olan 46 matematik öğretmenidir. Araştırmanın verileri nitel analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılarak NVivo 14 programı ile analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, katılımcı matematik öğretmenleri genellikle eğitim-öğretim yılı başında, sonunda ve ara tatillerde yapılan mesleki eğitim çalışmalarına genel olarak olumlu bakmaktadır. Ancak çalışmaların etkili ve verimli olmadığını ya da içeriğin amaca uygun hazırlanmadığını ifade eden katılımcı sayısı da oldukça fazladır. Uzman desteği alınması, yeni döneme hazırlık, iş birliği ve iletişim, online çalışmalarını tekrar izleme fırsatı, dinlenme ve çeşitlilik gibi başlıklar olumlu görüşler arasında ön plana çıkarken; öğretmen görüşlerinin dikkate alınmaması, değerlendirmelerin eksikliği, çalışmalardan yeterince verim alınmaması gibi başlıklar da olumsuz görüşler arasında yer almaktadır. Matematik öğretmenleri sıklıkla çalışmaların branşlar ve öğretmen görüşleri dikkate alınarak planlanması ve içeriklerin güncel ve farklı öğretim yöntemleri ile teknolojik gelişmeler dikkate alınarak ilgi çekici, eğlenceli ve sosyal etkinliklerle zenginleştirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda politika uygulayıcılarına ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Determining the Opinions of Mathematics Teachers on Professional Studies

ABSTRACT

The purpose of this study is to determine the opinions of mathematics teachers on the professional studies organized by the Ministry of National Education at the beginning of the academic year, during the mid-term breaks and at the end of the academic year. Case study design, one of the qualitative research methods, was used. The study's data were collected with a written opinion form consisting of semi-structured open-ended questions shaped by expert opinion. Mathematics teachers were asked for their views on the professional studies carried out at the beginning, end of the academic year, and during the interim holidays, as well as on the planning, application, evaluation, duration, content, and expectations of the studies in the form. The participants of the study consisted of 46 mathematics teachers working in public secondary and high schools in the central districts of Ankara province who volunteered to participate in the study. The study's data were analyzed using content analysis, one of the qualitative analysis techniques, with NVivo 14. The results showed that the participating mathematics teachers were generally positive about the professional development activities that took place at the beginning and end of the school year, as well as during the school holidays. Many participants also felt that the activities were neither effective nor efficient and that the content was not appropriate for the purpose. While topics such as receiving expert support, preparation for the new semester, cooperation and communication, the opportunity to watch online studies again, rest, and diversity come to the forefront among the positive opinions, topics such as not considering teacher opinions, lack of evaluations, and not getting enough efficiency from the studies are among the negative opinions. The mathematics teachers frequently emphasized that the programs should be planned with consideration for specific subject areas and teacher feedback. They also suggested that the content be enriched with engaging, enjoyable, and social activities, incorporating modern and diverse teaching methods as well as technological advancements. Based on the study's findings, several recommendations were proposed for policy makers and researchers to enhance the effectiveness of such professional studies.

GİRİŞ

Eğitim alanında yapılan bütün yenilikler nihai olarak sınıf ortamında öğretmenler tarafından uygulamaya konulmaktadır. Bu nedenle öğretmenlerin hizmet öncesinde olduğu kadar hizmet içinde de en iyi şekilde yetiştirilmeleri toplumun ve ülkenin eğitimden beklediği sonuçlara ulaşmasında önemli görülmektedir. Bununla beraber, bilimsel ve teknolojik gelişmelerle hızlanan toplumsal değişim ülkemizde de öğretmenlerin mesleki açıdan kendilerini geliştirmelerini zorunlu kılmaktadır (Baldu, 2014). Çünkü öğretmenlerin görevlerini yerine getirebilme seviyeleri ile öğretmenlik yeterlikleri, öğrencilerin öğrenmeleri konusunda doğrudan etkili olmaktadır (Aydın, 2018, s.2048). Ancak öğretmenlerin, toplumun değişen ihtiyaçlarına göre kendilerini geliştirerek mesleklerini yürütmeleri sadece hizmet öncesi aldıkları örgün eğitimle mümkün değildir. Bu nedenle, öğretmenlerin hizmet içinde almaları gereken eğitimlerin özellikle hayat boyu sürmesinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Baştürk, 2012, s.103).

Bu bağlamda dünyanın birçok ülkesinde olduğu gibi ülkemizde de öğretmenlik mesleğinin hem statü açısından iyileştirilmesi hem de niteliğinin yükseltilmesi bakımından önemli adımlar atılmaktadır (T. C. Resmî Gazete, 2022). Bu çerçevede 32696 sayılı Resmî Gazete’de yayımlanan 7528 sayılı “Öğretmenlik Mesleği Kanunu” ile öğretmenlik mesleğinin bir kariyer mesleği olduğu vurgulanmıştır (T. C. Resmî Gazete, 2024). Bunun yanı sıra 2023 yılı ekim ayında yayımlanan ve 2024-2028 yıllarını kapsayan “On İkinci Kalkınma Planı”nın ‘Eğitim’ başlığında da öğretmenlerin mesleki gelişimine atıf yapılması bunun en belirgin göstergelerinden biridir. Bu çerçevede, Türkiye’de eğitim sisteminde öğretmenlerin mesleki gelişimleri genellikle ulusal/merkezi ve yerel ölçekte düzenlenen hizmet içi eğitimlerle yürütülmektedir (Bümen, Ateş, Çakar, Ural ve Acar, 2012). Benzer şekilde matematik öğretimi üzerine yapılan araştırmalarda, etkili öğretimin, öğretmenlerin herhangi bir zamanda en uygun yöntemi seçebilmeleri için çeşitli yöntemlere erişimlerini gerektirdiği ifade edildiğinden, Avrupa Birliği politika belgelerinde de mesleki gelişimin eğitim politikalarının merkezinde olması gerektiği vurgulanmaktadır (Erixon ve Wahlström, 2015).

Mesleki Gelişim ve Hizmet İçi Eğitim

Literatürde mesleki gelişim ve hizmet içi eğitim kavramlarının genellikle eş değer anlamda kullanıldığı ancak mesleki gelişim kavramının daha geniş kapsamlı bir anlama sahip olduğu görülmektedir (Bümen vd., 2012).

Mesleki gelişim kavramı; bireylerin meslekleriyle ilgili bilgi ve becerilerini geliştirdikleri (Güneş, 2016); eğitimcilerin görevlerini, öğrencilerin ihtiyaçları doğrultusunda yerine getirmeleri ve bunu meslekleri süresince devam ettirdikleri (Oktay, 2018) ve öğretmenlerin mesleki bilgi ve becerilerinin, değerlerinin ve tutumlarının gelişimini destekleyen, etkili öğrenme ve öğretme ortamları oluşturmada öğretmenlere destek sağlayan (MEB, 2022, s.7) süreç ya da süreçler bütünü şeklinde tanımlanmaktadır. Guskey (2002) de mesleki gelişim programlarını öğretmenlerin sınıf içi uygulamalarında tutumlarını ve inançlarını değiştirmek suretiyle öğrencilerinin öğrenme sonuçlarında değişime yol açan sistematik çabalar olarak nitelendirmektedir.

Hizmet içi eğitim ise bir kurumun her alan ve kademesinde görev yapan tüm çalışanlarının yaptıkları işten doyum elde etmeleri ve mesleki performanslarının etkili hale getirilmesi için bilgi, beceri ve tutumlarını geliştirmeyi hedefleyen bir eğitim biçimi olarak tanımlanmaktadır (Aydın, 2021, s.2). Bununla beraber hizmet içi eğitim, genellikle mesleki gelişim adı altında ifade edilen faaliyetleri tanımlamak için kullanılan bir terim olup öğretmenlerin mesleki gelişimlerini olumlu yönde etkileyerek onların mesleki gelişimlerine katkıda bulunmayı hedeflemektedir (MEB, 2022, s.3).

Abazaoğlu (2014, s.4) günümüz bilgi toplumlarının beklentilerine uygun bireyler yetiştirme ihtiyacının öğretmenlere önemli sorumluluklar yüklediğini, öğretmenlerin ise bu sorumlulukları yerine getirebilmeleri için nitelikli ve gelişime, değişime ve hayat boyu öğrenmeye açık olmaları gerektiğini belirtmektedir. İlğan (2020) ise örgün eğitim sisteminde önemli rolü olan öğretmenlerin, öğretmenlik mesleğine hizmet öncesinde aldıkları teorik eğitimlerle başladığını, dünyada yaşanan hızlı değişimin öğretmenleri de öğrenme, gelişme ve ilerleme ihtiyacına yönelttiğini dile getirmektedir. Nitekim mesleki yönden kendini geliştirme konusunda en önemli kaynak öğretmenin kendisidir (Çakır, 2013). Bu bağlamda kendisini geliştiren ve yenileyen bir öğretmenin öğrencisine faydalı olduğu, öğretmenin kendisini mesleğinde sürekli olarak geliştirmesi gerektiği (Aslanargun ve Atmaca, 2017), mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmeni geliştirdiği ancak bunun öğrenci öğrenmesine hizmet ettiği ölçüde faydalı olabildiği belirtilmektedir (İlğan, 2013). Mokhele (2017) günümüzde öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik birçok model uygulanmasına rağmen istenilen seviyede başarı elde edilemediğini, bunun öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımlarının az olmasından kaynaklandığını belirtmektedir. Borko (2004) okulların gelişiminin, öğretmen mesleki gelişimi çabalarına bağlı olduğunu, Desimone (2009) ise öğretmenlerin görevleri

süresince yaşadıkları bir dizi etkinlikler ve etkileşimler sonucunda elde ettikleri kazanımların öğretmenlerin bilgi ve becerilerini arttırdığını, kişisel, sosyal ve duygusal gelişimlerine katkıda bulunduğunu ve öğretim uygulamalarını geliştirdiğini ifade etmişlerdir. Çiftçi (2015), Demirkol (2010) ve Korkmazgil (2015) okullarda uygulanan hizmet içi eğitim faaliyetlerinin istenilen düzeyde etkili olamadığına işaret etmişlerdir. Bu bağlamda Demirkol (2010) ilköğretim okullarında öğretmenlerin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarını karşılayabilmek için kurs, seminer ve konferansların ötesinde danışmanlık hizmetleri, akran değerlendirmesi, eylem araştırması, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi ve proje ekiplerinde çalışma gibi işbirliği gerektiren değişik türde okul-temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin yapılması gerektiğini ifade etmiştir. Çiftçi (2015) ise bu faaliyetlerin etkili olabilmesi için öğretmen ve öğrencilerin ihtiyaçlarının dikkate alınmasına ve faaliyetlerin uzun süreli, öğrencilerin öğrenme ürünlerine odaklı ve öğrenen merkezli olmasının önemine vurgu yapmıştır. Korkmazgil (2015) de düzenlenecek mesleki gelişim uygulamalarının öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda planlanıp yürütülmesi gerektiğini belirtmektedir.

Türkiye’de Öğretmen Mesleki Gelişimi

Türkiye’de son yıllarda Hükümet tarafından hazırlanan kalkınma planları ile Millî Eğitim Bakanlığı’nın yazılı dokümanlarında öğretmen mesleki gelişimine vurgu yapıldığı görülmektedir. 2019-2023 yıllarını kapsayan On Birinci Kalkınma Planı’nda ‘Öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin motivasyonları ve mesleki gelişimleri artırılacak ve öğretmenlik mesleğinin toplumsal statüsü güçlendirilecektir.’ denilmektedir (Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı, 2019, s.137). Öte yandan 2024-2028 yıllarını kapsayan On İkinci Kalkınma Planında (2023, s.159) ise ‘Öğretmenlerin mesleki gelişiminde nitelik ve niceliği artırmak için mesleki gelişim toplulukları, okul temelli mesleki gelişim, öğretmen-yönetici hareketlilik programları gibi yeni yaklaşımları da içeren işbirliğine dayalı, planlı, erişilebilir, sürdürülebilir, izlenebilir ve mesleki uygulamalar ile bütünleşik bir model geliştirilecektir.’ denilerek öğretmenlerin mesleki gelişimine verilen önem tekrarlanmıştır. Diğer yandan MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, 2015-2016 eğitim-öğretim yılından itibaren “Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği”nin 38, “Ortaöğretim Kurumları Yönetmeliği”nin 87 ve “Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliği”nin 52. maddelerinde belirtilen zaman dilimlerinde öğretmenlerin mesleki çalışmalara katılım sağlamalarını zorunlu tutmuştur. Bahse konu tarihten itibaren ilgili genel müdürlük

tarafından öğretmenlerin mesleki çalışmaları için okul ve kurumlara resmi yazılar ve örnek eğitim faaliyetleri gönderilmektedir. Bütün bu çalışmaların amacı, öğretmenlerin hizmet içinde belirli konu alanlarında eğitim almaları ve mesleki açıdan gelişimlerine katkıda bulunulmasıdır. Bu durumda öğretmenlerden beklenen, bu çalışmalardan en iyi şekilde yararlanarak bunu eğitim-öğretim sürecine yansıtmasıdır.

Bununla beraber Bümen vd. (2012) Türkiye’de mesleki gelişim etkinliklerinin daha çok kurs ve seminerler düzenlenerek yapıldığını, Özdemir (2016) ise mesleki gelişimin belki de en geleneksel formlarının, tipik olarak hizmet içi eğitimlerde uygulanan çalıştaylar, kısa seminerler ve kurslar olduğunu, bunların genellikle bir defalık etkinlikler olması, öğretmenlerin ihtiyaçları ile doğrudan ilgili olmaması ve süreklilik göstermemesi vb. nedenlerden dolayı sıkça eleştirildiğini belirtmiştir.

Ulaşılan bu sonuçlar, öğretmen mesleki çalışmalarının yetkili ve sorumlu birim olan Milli Eğitim Bakanlığınca daha profesyonelce hazırlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi gerektiğini ortaya koymaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından ilgili yönetmeliklerde belirtilen tarihlerde düzenlenen mesleki çalışmaların amacının, öğretmenlerin çok yönlü gelişimlerine katkı sağlamak olduğu, uygulamanın son yıllarda sene başı ve sene sonu yapılan çalışmalara ek olarak ara tatiller olarak ifade edilen Kasım ve Nisan aylarında da yapıldığı, 2020 yılındaki küresel salgın nedeniyle çalışmaların bir süre online olarak düzenlediği ve bu nedenle son yıllarda da (2022-2024 yıllarında) özellikle ara tatillerde yapılan mesleki çalışmaların online olarak yapılmaya devam ettiği görülmektedir.

Alanyazın incelendiğinde öğretmenlerin mesleki gelişimi ve hizmet içi eğitimleri konusunda pek çok çalışmaya rastlandığı (Altun ve Sarpkaya, 2021; Arslan ve Şahin, 2013; Ayvacı, Bakırcı ve Yıldız, 2014; Baştürk, 2012; Bilge ve Aslanargun, 2018; Erdem ve Şimşek, 2013; Ergin, Akseki ve Deniz, 2012; Günbayı ve Taşdöğen, 2012; Karasolak, Tanrıseven ve Yavuz Konokman, 2013; Yalçın İncik ve Akbay, 2018) ancak öğretmenlerin mesleki çalışmaları hususunda sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Bu çalışmaların; farklı branşlarda ve öğretim kademelerindeki öğretmenlerle (Albez, Yıldırım ve Ayık, 2020; Kahyaoğlu ve Karataş, 2019; Şahin, 2017; Türker ve Tok, 2019), ilköğretim ve ortaokullarda sınıf öğretmenleri ve farklı branş öğretmenleri ile (Genç, 2015; Gültekin, Güvey Aktay ve Gültekin; 2018), sınıf öğretmenleri ile (Özan, Şener ve Polat, 2014) ve ilköğretim kademesinde farklı branş öğretmenleri ile (Sıcak ve Parmaksız, 2016) yürütüldüğü ifade edilebilir.

Diğer yandan literatürde matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmalara yönelik değerlendirmelerde buldukları çalışmaların sınırlı olması, bu alanda önemli bir eksiklik olarak görülmüştür. Zira matematik dersi okullarda önemli bir ders olarak görülmektedir. Dursun ve Dede (2004)'nin Stafslie (2001)'den aktardığına göre matematik, insanlar tarafından iyi bir hayatın ve kariyerin kapılarını açan, Ernest (1991)'den aktardığına göre de hayatın ve dünyanın anlaşılabilmesi ve bunlarla ilgili fikirler yürütülebilmesi için bir yardımcı olarak kabul edilmektedir. Bu bakış açısı da matematik gibi önem atfedilen bir dersin öğretiminden sorumlu olan öğretmenlerin mesleki çalışmalara ilişkin görüşlerinin belirlenmesini gerekli kılmaktadır. Nitekim dünyada ve ülkemizde birçok öğrencinin matematiği sevmediği, matematikle ilgili kaygılar taşıdığı ya da matematikten korktukları bilinmektedir (Işık, Çiltaş ve Bekdemir, 2008). Bu endişelerin giderilmesi matematik öğretmenlerinin bu durumların farkına varmasına ve buna göre planlama yapmalarına bağlıdır. Çünkü matematik öğretmenlerinin öğrencilerine uygun matematiksel bilgi ve eğitim sağlamaları gerekmektedir (Mishal ve Patkin, 2016). Bu bakımdan şimdiki çalışmada daha önce yapılan çalışmalardan farklı olarak matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmalara ilişkin görüş ve düşünceleri araştırılmaya değer görülmüştür.

Araştırmanın Amacı ve Önemi

Bu araştırmanın amacı, matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmalara yönelik görüşlerinin belirlenmesidir. Bilindiği üzere, mesleki çalışmalar, Milli Eğitim Bakanlığı Orta Öğretim Kurumları Yönetmeliğinin 87 inci, Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinin 38 inci ve Hayat Boyu Öğrenme Kurumları Yönetmeliğinin 52 inci maddeleri gereği sene başında, eylül ayının ilk iş gününden derslerin başlamasına, ara tatillerde ve haziran ayında ise derslerin bitmesinden temmuz ayının ilk iş gününe kadar olan süreçte, öğretmenler ve okul yöneticilerinin katılımıyla yaklaşık bir aylık bir zaman diliminde gerçekleştirilmektedir. Bu çalışmalar, katılımcı öğretmen ve yönetici sayısının fazlalığı, harcanan emek ve zaman bakımından oldukça büyük bir öneme sahiptir. Bu bağlamda MEB tarafından öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin artırılması için okul temelli mesleki gelişim (OTMG), mesleki gelişim toplulukları (MGT) ve öğretmen-yönetici hareketlilik programları adı altında yeni yaklaşımlar yürürlüğe konulmuştur (MEB, 2022, s.5). Yine MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı (2024) tarafından yayımlanan 'Cumhuriyetin İkinci Yüzyılı Olan Türkiye Yüzyılı'nda Eğitim ve Öğretimde Öğretmenin Rolü ve Gelişimi' adlı belgede öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlayacak mesleki gelişim faaliyet türleri ile mesleki gelişim konularına yer

verilmesi eğitimde politika yapıcıların öğretmenlik mesleğine verdiği önemi göstermektedir.

Tedmem 2022 Eğitim Değerlendirme Raporunda (2023, s.137) öğretmenlerin mesleki gelişim faaliyetlerinde eğitim süresi yerine verilen eğitimin etkili ve verimli olmasına ihtiyaç duyulduğu dile getirilerek, Türkiye’de öğretmenlerin hizmet içi eğitime katılım sayısı ile süresinin öğrencilerin akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkisinin olmadığı da dile getirilmiştir. Bununla beraber Özmantar ve Önala (2017), Türkiye’de matematik alanına yönelik mesleki gelişim çalışmalarının yeterince desteklenmediğini, öğretmenlerin bu çalışmalarda aldıkları eğitimin çeşitlilik yönüyle son derece sınırlı olduğunu belirtmektedirler. Susam ve Karadağ (2024) da ortaokul matematik öğretmenlerinin teknolojiye ilgi duyduklarını, derslerine entegre etmeye çaba harcadıklarını ancak bu konulardaki yeterliliklerinin sınırlı olduğunu ve bu alanlarda hizmet içi eğitim ihtiyaçları olduğuna dikkat çekmişlerdir. Arıbaş ve Göktaş (2014) ise benzer şekilde ortaokul matematik öğretmenleri ile yaptıkları çalışmada, öğretmenlerin alternatif ölçme ve değerlendirme konularında hizmet içi eğitime ihtiyaç duyduklarını dile getirmişlerdir.

Bu bakımdan, önemli bir yere sahip olan matematik dersinin öğretiminden sorumlu olan matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmalara yönelik görüşlerinin belirlenmesi, gelecekte yapılacak çalışmaların daha iyi planlanması, nitelikli ve verimli şekilde gerçekleştirilmesi açısından önemli görülmektedir. Bu nedenle çalışma, matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmalara ilişkin görüşlerini belirlemeyi amaçlamaktadır.

YÖNTEM

Yıldırım ve Şimşek’e (2013, s.45) göre ‘nitel araştırma’; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, alguların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir şekilde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin takip edildiği araştırmadır. Başka bir ifade ile nitel araştırma, sosyal olguları bağlı oldukları ortamda araştırmayı ve anlamayı ön plana alan bir yaklaşımdır. Bir nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması ise sınırlı bir sistemin etrafıca incelenmesi ve analizi şeklinde tanımlanmaktadır (Merriam ve Tisdell, 2016, s.39). Yani durum çalışmasında, gerçek yaşamda, güncel ve sınırlı bir durum veya belirli bir zaman dilimindeki birden fazla durum; doküman inceleme, gözlem ve görüşme gibi bilgi toplama kaynaklarıyla detaylı olarak ve derinlemesine incelenmektedir (Creswell, 2016).

Bu bağlamda, çalışmanın durumları olan matematik öğretmenlerinin, eğitim-öğretim yılının belirli dönemlerinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı resmi ortaokul ve liselerde gerçekleştirilen mesleki çalışmalara ilişkin görüşlerinin derinlemesine incelenmesi amaçlandığından, araştırma nitel araştırma yaklaşımında durum çalışması yöntemi ile temellendirilmiştir.

Katılımcılar

Araştırmanın katılımcılarını, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinin merkez ilçelerinde MEB'e bağlı resmi ortaokul ve liselerde görev yapmakta olan 46 matematik öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik yöntemiyle belirlenmiştir. Bu çerçevede Ankara ilinin 9 merkez ilçesinden öğretmen görüşlerinin alınması temel ölçüt olarak alınmıştır. Araştırmanın katılımcıları ile ilgili temel özellikler Tablo 1'de verilmiştir:

Tablo 1

Katılımcıların Demografik Bilgileri

		f	%	Katılımcı
Cinsiyet	Kadın	32	70	Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö13, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö22, Ö25, Ö26, Ö28, Ö31, Ö32, Ö36, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö41, Ö42, Ö43, Ö44
	Erkek	14	30	Ö1, Ö8, Ö14, Ö20, Ö23, Ö24, Ö27, Ö29, Ö30, Ö33, Ö34, Ö35, Ö45, Ö46
Mesleki Kıdem	0-5 yıl	-	-	-
	6-10 yıl	6	13	Ö2, Ö12, Ö18, Ö34, Ö38, Ö42
	11-15 yıl	10	22	Ö1, Ö8, Ö9, Ö14, Ö21, Ö22, Ö35, Ö36, Ö41, Ö43
	16-20 yıl	12	26	Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö10, Ö11, Ö13, Ö17, Ö19, Ö30, Ö44
	21-25 yıl	11	24	Ö15, Ö16, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö33, Ö37, Ö39, Ö46
	26 yıl ve üstü	7	15	Ö20, Ö24, Ö28, Ö31, Ö32, Ö40, Ö45
Çalışılan Kurum	Ortaokul	22	48	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö20, Ö22, Ö23, Ö26, Ö31, Ö32, Ö33, Ö36, Ö41, Ö43
	Lise	24	52	Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö17, Ö18, Ö19, Ö21, Ö24, Ö25, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö34, Ö35, Ö37, Ö38, Ö39, Ö40, Ö42, Ö44, Ö45, Ö46
Öğrenim Durumu	Ön Lisans	1	2	Ö15
	Lisans	32	70	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö13, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö23, Ö24, Ö26, Ö27, Ö28, Ö29, Ö30, Ö32, Ö33, Ö36, Ö37, Ö39, Ö40, Ö41, Ö43, Ö44, Ö45, Ö46
	Yüksek Lisans	12	26	Ö3, Ö7, Ö12, Ö14, Ö16, Ö21, Ö25, Ö31, Ö34, Ö35, Ö38, Ö42
	Doktora	1	2	Ö17
Mezun Olunan Fakülte	Eğitim	23	50	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Ö17, Ö18, Ö19, Ö20, Ö22, Ö24, Ö28, Ö36, Ö38, Ö41, Ö45
	Fen Edebiyat	23	50	Ö13, Ö14, Ö15, Ö16, Ö21, Ö23, Ö25, Ö26, Ö27, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö33, Ö34, Ö35, Ö37, Ö39, Ö40, Ö42, Ö43, Ö44, Ö46

Verilerin Toplanması

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış açık uçlu sorulardan oluşan yazılı görüş alma formu kullanılmıştır. Görüş alma formunda yer alan sorular literatürdeki çalışmalar incelendikten sonra belirlenmiş, form araştırmanın amacına uygunluğu açısından eğitim yönetimi alanından iki, matematik eğitimi alanından bir ve dil alanından 2 uzmanın görüşlerine

sunulmuştur. Pilot çalışma için de 2 matematik öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzman görüşleri sonucunda aynı olguya ilişkin görüş isteyen sorular birleştirilmiş, anlatım bakımından hatalı olan ifadeler düzenlenmiştir. Örneğin mesleki çalışmaların etkililiği, verimliliği ve yeterliliği ile ilgili görüş isteyen farklı sorular birleştirilmiştir. Ayrıca çalışmaların daha verimli olabilmesi için neler yapılması gerektiği ile ilgili soru ile öğretmenlerin çalışmalardan ne beklediğine ilişkin soru benzer olduğu için veri toplama aracında bu sorulardan birinin kullanılması uygun görülmüştür. Gerekli düzeltme ve düzenlemelerin ardından görüş alma formuna son şekli verilmiştir.

Çalışmada kullanılan yazılı görüş alma formu kişisel bilgiler ve açık uçlu sorular (10 adet) olmak üzere iki kısımdan oluşmaktadır. Veri toplama işlemi okullara bizzat gidilerek yapılmıştır. Form gönüllülük esasıyla, matematik öğretmenlerine kısa bir bilgilendirme yapıldıktan sonra fiziki ya da e-posta ortamında kendilerine iletilmiştir. Çalışmanın katılımcıları olan matematik öğretmenleri; Ö1, Ö2, Ö3, ... şeklinde kodlarla ifade edilmiştir.

Verilerin Analizi

Araştırma verileri, nitel analiz yöntemlerinden biri olan içerik analizi ile NVivo 14 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Tavşancıl ve Aslan (2001) içerik analizini, iletişimin yazılı/açık içeriğinin nesnel, sistematik ve nicel tanımlarını yapan bir araştırma tekniği, Bilgin (2014) ise çok çeşitli söylemlere uygulanan birtakım metodolojik araç ve tekniklerin bütünü olarak ifade etmiştir. Çalışmadaki her bir araştırma sorusu araştırmacılar tarafından ayrıntılı biçimde incelenerek kod, tema ve kategoriler ile bunlara ilişkin frekanslar belirlenerek elde edilen tüm sonuçlar tablolar halinde sunularak yorumlanmıştır.

Araştırma sürecinde güvenirliliğin artırılmasının inanılrlık ile sağlanması uygun görülmüştür. Bir çalışmanın sonuçlarının kanıtlarla desteklenebilme kapasitesi olarak tanımlanan (Silverman, 2017) bu çalışmanın inanılrlığı; uzman desteğinin ve incelemesinin alınması (Merriam ve Tisdell, 2016) ve veri toplama sürecine uzun süreli katılımın sağlanması (Patton, 2015) stratejileri kullanılarak sağlanmaya çalışılmıştır.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Balıkesir Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Etik Komisyonu'nun 14.06.2022 tarihinde yapılan 2022/4 sayılı toplantısında alınan kararla etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

1. Matematik Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yılı Başında Yapılan Mesleki Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Matematik öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı başında yapılan mesleki çalışmalara ilişkin görüşleri Tablo 2’de verilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı başında ve genellikle Eylül aylarında yapılan mesleki çalışmalara ilişkin görüşlerinin; “Olumlu”, “Olumsuz”, “Karşılaştırma” ve “Öneri” temaları altında toplandığı görülmektedir.

Matematik öğretmenlerinin dönem başı mesleki çalışmalar ile ilgili olumlu görüşlerinin toplandığı tema, “Etki ve Verim” ile “Sağlanan Fayda” alt temalarından oluşmaktadır. Matematik öğretmenlerinin bu bağlamda olumsuz görüşlerinin toplandığı “Olumsuz” teması ise “İçerikten Kaynaklı”, “Etki ve Verim” ve “Uygulama Biçiminden Kaynaklı” alt temalarından oluşmaktadır. Diğer yandan “Karşılaştırma” temasının “Online-Yüz yüze” karşılaştırmaları ile ilgili görüşlerden oluştuğu; matematik öğretmenlerinin önerilerinin ise “İhtiyaç Tespiti”, “İçerik Zenginleştirme”, “Uygulama Biçimi” ve “Eğitim Süresi” alt başlıklarında toplandığı görülmektedir.

Temaların sıklık düzeyleri incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin dönem başında yapılan mesleki çalışmalara sıklıkla olumlu baktıkları ve bu çalışmalarını etkili, verimli ve yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Diğer yandan öğretmenlerin olumlu görüşlerinde mesleki çalışmalardan sağladıkları faydalar üzerinde durdukları, ayrıca mesleki çalışmalarını yeni dönemin planlaması ve hazırlığı bakımından önemsedikleri görülmüştür. Bu görüşte olan katılımcılardan Ö28, “*Önceki yıllarda boşa harcanan zaman olarak görüyordum. Fakat son zamanlarda I. Dönem için hazırlık, ÖBA’daki videoların izlenmesi ile daha verimli olduğumu düşünüyorum.*” şeklinde görüş belirtmiştir. Benzer şekilde Ö15 de “*Online eğitimlerin alanında tecrübeli kişiler tarafından verilmesi çok uygun ve verimli oldu.*” görüşü ile uzman desteği ve online eğitimlerin önemine işaret etmiştir.

Diğer yandan dönem başında yapılan mesleki çalışmalarla ilgili olumsuz görüş beyan eden matematik öğretmenleri, sıklıkla bu eğitimlerin içeriklerini yetersiz gördüklerini ve bu içeriklerin amaca ve ihtiyaca yönelik olmadığını ifade etmişlerdir. Bu doğrultuda Ö17, “*Mesleki çalışmaların verimli olduğunu düşünmüyorum. Amacına uygun planlama yapılması ve öğretmenlerin gelişimine katkı sağlaması gerekmektedir.*” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Tablo 2

Matematik Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yılı Başında Yapılan Mesleki Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Katılımcı
Olumlu	Etki ve Verim	Yeterli ve Verimli	10	Ö4, Ö18, Ö23, Ö26, Ö28, Ö32, Ö34, Ö35, Ö39, Ö40
		Online	1	Ö43
		Takip Edilirse	1	Ö13
		Eylül Seminerleri	1	Ö7
	Sağlanan Fayda	Planlama ve Yeni Döneme Hazırlık	5	Ö8, Ö10, Ö15, Ö28, Ö42
		En Önemli Dönem	3	Ö20, Ö37, Ö41
		Uzman Desteği	3	Ö6, Ö15, Ö44
		Tekrar İzleme Fırsatı	2	Ö4, Ö22
		Çeşitlilik	1	Ö6
		Yetersiz Bulma	7	Ö1, Ö11, Ö12, Ö21, Ö29, Ö33, Ö38
Olumsuz	İçerikten Kaynaklı	Amaca ve İhtiyaca Yönelik Olmama	4	Ö9, Ö17, Ö24, Ö27
		İlgi Çekici Değil	3	Ö5, Ö9, Ö14
		Uygulamaya Yönelik Olmama	1	Ö19
		Kişisel Gelişim Sağlamama	1	Ö17
		Etkili ve Verimli Değil	3	Ö17, Ö19, Ö24
	Etki ve Verim Uygulama Biçiminden Kaynaklı	Zorunlu Katılım	2	Ö12, Ö14
		Senkron-Asenkron	1	Ö12
Karşılaştırma	Online-Yüz Yüze	Online Daha Faydalı	10	Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö14, Ö18, Ö22, Ö30, Ö31, Ö46,
		Eylül Yüz Yüze Olmalı	5	Ö4, Ö7, Ö10, Ö15, Ö42
		Bazen Bireysel- Bazen Toplu	1	Ö16
Öneri	İhtiyaç Tespiti	Branşa Göre	4	Ö3, Ö12, Ö13, Ö25
		İlgi Alanı-Öğretmen Görüşü	2	Ö1, Ö10
		Kişisel Gelişim	1	Ö2
		Geliştirme Gerekli	1	Ö36
	İçerik Zenginleştirme	Güncel Mesleki Gelişim Konularına Yer Verme	1	Ö25
		Çeşitlilik	1	Ö5
		Online-Yüz yüze	1	Ö2
	Uygulama Biçimi	Senkron	1	Ö12
		İçeriğe Bağlı Bireysel-Toplu	1	Ö16
		Zorunlu Katılım	1	Ö13
		Eğitim Süresi	Sürenin Azaltılması	1

Ayrıca mesleki eğitimlerin online ya da yüz yüze olması konusunda karşılaştırma yapan matematik öğretmenleri sıklıkla bu eğitimlerin online olması gerektiği ve bunu daha faydalı buldukları tespit edilmiştir. Katılımcılardan Ö46 bu konuda, "Online olarak yapılması, zaman ve mekândan bağımsız şekilde çalışmalara iştirak edebilmemiz oldukça faydalıdır. İlgi alanımıza göre istediğimiz seminere katılabiliyoruz." şeklinde ifade etmiştir. Beş matematik öğretmeni de Eylül ayında yapılan eğitimlerin yüz yüze olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda Ö4, "Bu mesleki çalışmaların online olmasını daha verimli buluyorum. İstediğim zaman aralığında, gerekirse tekrar ederek dinleyebilmek güzel. Bu çalışmaların yeterli ve verimli olduğunu düşünüyorum. Ancak yeni eğitim-öğretim yılına hazırlanmak açısından eylül dönemi yüz yüze olmalıdır." şeklinde görüş beyan etmiştir.

2. Matematik Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yılı Ara Tatillerinde Yapılan Mesleki Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Matematik öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı Kasım ve Nisan aylarındaki ara tatillerde yapılan mesleki çalışmalara ilişkin görüşleri Tablo 3’de sunulmuştur. Tablo 3 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı ara tatillerinde ve genellikle Kasım ve Nisan aylarında yapılan mesleki çalışmalara ilişkin görüşlerinin; “Olumlu”, “Olumsuz”, “Karşılaştırma” ve “Öneri” temaları altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 3

Matematik Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yılı Ara Tatillerinde Yapılan Mesleki Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Katılımcı
Olumlu	Verim ve Yeterlilik	Verimli ve Yeterli	9	Ö3, Ö14, Ö17, Ö18, Ö22, Ö32, Ö35, Ö36, Ö37
		ÖBA-Online	7	Ö6, Ö8, Ö15, Ö26, Ö28, Ö40, Ö43
		İyi-Güzel	4	Ö21, Ö23, Ö31, Ö42
		Alan Uzmanı	2	Ö6, Ö16
		Çeşitlilik-Şecme Hakkı	1	Ö2
	Online-ÖBA	Zengin İçerik	1	Ö37
		Güzel	1	Ö46
		Esnek Katılım	2	Ö40, Ö44
	Sağlanan Fayda	Dinlenme	4	Ö7, Ö20, Ö28, Ö30
		Gelişim	1	Ö23
		Değerlendirme	1	Ö39
Olumsuz	Etki ve Verim	Etkili, Verimli ve Yeterli Değil	8	Ö9, Ö12, Ö19, Ö20, Ö24, Ö29, Ö33, Ö38
		Sadece Video Üzerinden Sınırlı	1	Ö12
		Gereksiz	1	Ö1
	İçerik Öğrenci	İhtiyaca ve Amaca Uygun Olmayan	2	Ö24, Ö27
		İlgii Azaltma	1	Ö34
Karşılaştırma	Zaman	Kasım İyi Nisan Kötü	1	Ö41
		Kasım-Haziran	1	Ö25
Öneri	Uygulama Biçimi	Online	7	Ö4, Ö5, Ö10, Ö11, Ö16, Ö18, Ö45
	İçerik Zenginleştirme	Güncel Mesleki Gelişim Konularına Yer Verme, İyi Örnekler	2	Ö13, Ö15
		Çeşitlilik	2	Ö18, Ö46
		Uzman Görüşü	1	Ö45
	İdari	İzinli Sayılma	1	Ö22

Matematik öğretmenlerinin ara tatillerde yapılan mesleki çalışmalar ile ilgili olumlu görüşlerinin toplandığı “Olumlu” teması, “Verim ve Yeterlilik”, “Online-ÖBA” ve “Sağlanan Fayda” alt temalarından oluşmaktadır. Matematik öğretmenlerinin bu bağlamda olumsuz görüşlerinin toplandığı “Olumsuz” teması ise “Etki ve Verim”, “İçerik” ve “Öğrenci” alt temalarından oluşmaktadır. Diğer yandan “Karşılaştırma” temasının zaman ile ilgili görüşlerden oluştuğu; matematik öğretmenlerinin önerilerinin

ise “Uygulama Biçimi”, “İçerik Zenginleştirme” ve “İdari” alt başlıklarında toplandığı görülmektedir.

Sıklık düzeylerine göre temalar incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin ara tatillerde yapılan mesleki çalışmalara ağırlıklı olarak olumlu baktıkları, olumlu görüş bildiren öğretmenlerin de bu eğitimleri genel anlamda ya da ÖBA üzerinden yapılan online eğitimleri verimli ve yeterli gördükleri tespit edilmiştir. Olumlu görüşler arasında online veya ÖBA içeriklerinin zengin bir yapıya sahip olması ile esnek katılıma olanak sağlaması görüşleri dikkat çekmektedir. Bununla beraber katılımcı matematik öğretmenlerinden dördü, ara tatillerde yapılan mesleki çalışmaların dinlenme açısından fayda sağladığı üzerinde durmuştur. Örneğin Ö40 bu konuda “*Online olup, uygun zamanlarda etkinliklere katılınabilmesi uygundur. Oldukça verimli olduğunu düşünüyorum.*”, Ö7 “*Kasım ve Nisan seminerlerinin online olması öğretmenlerin dinlenmesi açısından uygundur.*”, Ö2 “*Birçok seminer konusu açıldığı ve biz bunlar arasından eksikimize ve ilgimize göre seçtiğimiz için verimli buluyorum.*” ve Ö37 de “*Daha verimli olduğunu düşünüyorum. Özellikler ÖBA’daki videoların içeriği çok zengin.*” şeklinde görüş beyan etmişlerdir.

Diğer yandan ara tatillerde yapılan mesleki çalışmalar ile ilgili olumsuz görüş beyan eden matematik öğretmenleri eğitimlerin etkili, verimli ve yeterli olmadıkları üzerinde durmuşlardır. Katılımcılardan Ö12 bu konuda “*Ara tatillerdeki mesleki çalışmalar yalnızca video izleme şeklinde olan verimsiz ve yetersiz çalışmalardır. İçerik etkili olsa bile sayısının ve kapsamının az olması bir sınırlılıktır.*” ve Ö24 de “*Etkili bulmamaktayım. Seçili konuların öğretmenlerin gereksinimine uygun konular olmadığı kanaatindeyim.*” şeklinde görüş beyan etmiştir. Ayrıca az sayıda katılımcı ara tatillerdeki mesleki çalışmaların yapıldığı dönemler üzerine karşılaştırma yapmıştır. Ö41 bununla ilgili olarak “*Ara tatillerin ilki (Kasım) öğrenci motivasyonu bakımından iyi ancak ikinci (Nisan) ara tatilden sonra öğrenciler yaz tatiline çıkıyormuş gibi dağılıyorlar.*” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Bununla beraber katılımcılara ait 13 görüşte ara tatillerin uygulama biçimi, içerik zenginleştirme ve idari konularda yapılan öneriler tespit edilmiştir. Öneride bulunan katılımcı öğretmenlerden çoğunluğu bu eğitimlerin online yapılmasını önermişlerdir. Diğer yandan içeriğin çeşitliliğinin artırılması, güncel mesleki konulara ve yapılan iyi örneklerle yer verilmesi ve öğretmenlerin seminer döneminde izinli sayılmaları ile ilgili görüşler de bulunmaktadır. Katılımcılardan Ö45 bu konuda “*Kasım ve Nisan seminerleri online olarak yapılabilir. Ama gerçekten alanında uzman kişiler tarafından öğretmene katkı sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.*” şeklinde görüş beyan etmiştir.

3. Matematik Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yılı Sonunda Yapılan Mesleki Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Matematik öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı sonunda yapılan mesleki çalışmalara ilişkin görüşleri Tablo 4’de verilmiştir. Tablo 4 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı sonunda ve genellikle haziran aylarında yapılan mesleki çalışmalara ilişkin görüşlerinin; “Olumlu”, “Olumsuz” ve “Öneri” temaları altında toplandığı görülmektedir. Matematik öğretmenlerinin dönem başı mesleki çalışmalar ile ilgili olumlu görüşlerinin toplandığı tema, “Etki ve Verim”, “Online” ve “Sağlanan Fayda” alt temalarından oluşmaktadır. Matematik öğretmenlerinin bu bağlamda olumsuz görüşlerinin toplandığı “Olumsuz” teması ise “İçerik” ile “Etki ve Verim” alt temalarından oluşmaktadır. Diğer yandan matematik öğretmenlerinin önerilerinin ise “İçerik Zenginleştirme”, “Uygulama Biçimi”, “Ortam” ve “İdari” alt başlıklarında toplandığı görülmektedir.

Tablo 4

Matematik Öğretmenlerinin Eğitim-Öğretim Yılı Sonunda Yapılan Mesleki Çalışmalara İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Katılımcı
Olumlu	Etki ve Verim	Yeterli ve Verimli	6	Ö4, Ö5, Ö26, Ö31, Ö35, Ö36
		Online	6	Ö8, Ö16, Ö38, Ö41, Ö43, Ö44
	Online	Esnek Saatler, Tekrar	4	Ö6, Ö40, Ö44, Ö46
		Kişisel Gelişim	1	Ö15
	Sağlanan Fayda	Yılın Değerlendirilmesi	1	Ö23
		Alan Uzmanı	1	Ö12
	Kişisel Gelişim	1	Ö15	
Olumsuz	Etki ve Verim	Etkili, Verimli ve Yeterli Değil	7	Ö9, Ö17, Ö19, Ö24, Ö29, Ö32, Ö33
		Gereksiz	2	Ö1, Ö30
		Yıl Sonu Yorgunluğu	4	Ö18, Ö20, Ö39, Ö45
		Sadece Asenkron	1	Ö12
	İçerik	İhtiyaca ve Amaca Yönelik Olmama	2	Ö24, Ö27
		Yetersiz	1	Ö12
Öneri	İçerik Zenginleştirme	Branş Bazlı	2	Ö10, Ö25
		Güncel Mesleki Gelişim Konularına Yer Verme, İyi Örnekler	4	Ö1, Ö13, Ö25, Ö33
		Teknoloji	2	Ö15, Ö34
		Sonraki Seneyi Planlama İçin Durum	1	Ö2
		Tespiti	1	Ö3
	Uygulama Biçimi	Uzman Desteği	1	Ö3
		Toplu Etkinlik	1	Ö14
	İdari	Online	5	Ö1, Ö3, Ö4, Ö10, Ö37
		İzinli Sayılma	1	Ö11
	Ortam	Okul Dışı	2	Ö20, Ö22

Temaların sıklık düzeyleri incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin dönem sonunda yapılan mesleki çalışmalara sıklıkla olumlu baktıkları ve bu çalışmalarını genel anlamda verimli ve yeterli gördükleri ya da online çalışmalarını etkili ve verimli gördükleri tespit edilmiştir.

Diğer yandan öğretmenler, olumlu görüşlerinde online yapılan mesleki çalışmalardan erişim zamanı açısından esneklik ve tekrar izleme fırsatı sağladıklarını beyan etmiştir. Olumlu görüşe sahip katılımcılardan Ö5, “Haziran ayındaki seminer konuları çok verimli ve güzeldi. Defalarca dinlesem sıkılmayacağım konular vardı.” ve benzer şekilde Ö16 da “Mesleki çalışmaların bir kısmının online olması etkili ve yeterli.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Katılımcı öğretmenlerden Ö40, “Online olması, uygun zamanda katılım sağlanabilmesi açısından uygundur.”; Ö46, “Senenin yorgunluğu ile seminerlerin online olması ve dinlediğimiz yerden katılabilmemiz güzel.” ve Ö6 da “Online olması, defalarca dinleyebilme açısından oldukça faydalıdır.” şeklinde görüş beyan ederek yıl sonu online mesleki çalışmaların sağladığı fırsatlara işaret etmiştir.

Bununla beraber katılımcı matematik öğretmenleri, yıl sonu mesleki çalışmalarla ilgili sıklıkla önerilerde bulunmuşlardır. Matematik öğretmenlerinin önerileri ağırlıklı olarak çalışmaların uygulama biçiminin online olması ve seminer içeriklerinin de güncel konular ve iyi örneklerle zenginleştirilmesi gerektiğidir. Bu bağlamda katılımcılardan Ö3, “Yıl sonu olması itibariyle yaz mevsimine denk gelmesi sebebiyle online yapılmasını uygun buluyorum.” ve Ö4 de “Mesleki çalışmalar yeterli ve yine diğer dönemlerdeki gibi online olabilir.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Ö25 de “Haziran ayı seminerleri branş bazında uygulama ve bilgi paylaşımı, yeni teknik ve kaynakların paylaşımı bağlamında düzenlenmelidir.” ifadesiyle içerik zenginleştirmeye ve alan bazlı uygulamaya dikkat çekmiştir.

Diğer yandan dönem sonunda yapılan mesleki çalışmalarla ilgili olumsuz görüş beyan eden matematik öğretmenlerinin, sıklıkla bu eğitimleri etkili, verimli ve yeterli görmedikleri, ayrıca yıl sonu yorgunluğu nedeniyle amacına ulaşmadığını düşündükleri tespit edilmiştir. Bu doğrultuda görüş beyan eden Ö24, “Etkili bulmamaktayım. Seçili konuların okulun ve öğretmenin gereksinimine uygun olmadığı kanaatindeyim.” şeklinde ve Ö17 de “Yıl sonu değerlendirmesi dışında verimli olmamaktadır.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Ayrıca Ö18, “Haziran ayında yapılan seminerler çok verimli olmamaktadır. Çünkü öğretmenler mental olarak çok yorgun olmaktadır.” ve Ö45 de “Haziran ayındaki seminerlerin gerekli olmadığını düşünüyorum. Zira öğretmenler tatil moduna geçmiş oluyor.” şeklinde görüş beyan ederek yıl sonu mesleki çalışmaların yorgunluk sebebiyle etkili olmadığına işaret etmişlerdir.

4. Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmaların Planlanmasına İlişkin Görüşleri

Matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmaların planlanmasına yönelik görüşleri

Tablo 5’de verilmiştir. Tablo 5 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmaların planlanmasına ilişkin görüşlerinin; “Uygulama Biçimi”, “İçerik”, “Zaman”, “İhtiyaç Analizi” ve “Olumlu” temaları altında toplandığı görülmektedir. Matematik öğretmenlerinin planlama ile ilgili uygulama biçimine dair görüşleri, “Farklılaştırma” alt temasından, içerik ile ilgili görüşleri “Farklılaştırma” ve “İçerik Zenginleştirme” alt temalarından oluşmaktadır. Diğer yandan “Zaman” temasının “Dönem” ve “Süre” alt temalarından, “İhtiyaç Analizi” temasının ise “Talep” alt temasından oluştuğu ve ayrıca olumlu görüşlerin yeterli ve uygun görüşleri altında toplandığı tespit edilmiştir.

Tablo 5

Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmaların Planlanmasına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Katılımcı
Uygulama Biçimi	Farklılaştırma	Online Eğitim-Yüz Yüze Toplantı	1	Ö5
		Online Toplantı-Online Eğitim	2	Ö6, Ö35
		Teorik+Pratik	3	Ö17, Ö30, Ö46
İçerik	Farklılaştırma	Branş bazlı	10	Ö4, Ö10, Ö16, Ö22, Ö24, Ö29, Ö32, Ö37, Ö40, Ö43
		Düzeğe Göre	1	Ö42
		Seçme Hakkı	1	Ö45
	İçerik Zenginleştirme	Geliştirme Gerekli	1	Ö36
		ÖBA	1	Ö37
		Eğlenceli ve İlgi Çekici İçerik, Sosyal Etkileşim	5	Ö18, Ö28, Ö38, Ö40, Ö41
Zaman	Dönem	Uzman Desteği	2	Ö3, Ö35
		Eylül, Kasım, Nisan	1	Ö19
	Süre	Dönem Dışında Eğitim	1	Ö13
İhtiyaç Analizi	Talep	Yeterli Olmama	1	Ö23
		Okul ve Öğretmen İhtiyacına Göre	2	Ö25, Ö34
		Olumsuz	1	Ö12
		Talep formu, Anket	2	Ö1, Ö46
Olumlu	Yeterli, Uygun	Planlamada Öğretmen Görüşü	7	Ö2, Ö14, Ö20, Ö21, Ö26, Ö27, Ö45
			7	Ö7, Ö15, Ö23, Ö31, Ö33, Ö39, Ö44

Sıklık düzeylerine göre temalar incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmaların planlanmasına ilişkin görüşlerinin ağırlıklı olarak içerik ile ilgili olduğu görülmektedir. Matematik öğretmenleri sıklıkla içerikte branş bazlı bir farklılaştırma yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Katılımcılardan Ö40, “Kendi branşımızla ilgili videoların çeşitlendirilerek zümre halinde izlenmesi, yorumlanıp fikir alışverişi yapılması daha verimli bir ortamın oluşmasını sağlar.” şeklinde; Ö16, “Mesleki çalışmalar planlanırken öğretmenlerin branşlarının göz önüne alınması faydalı olur.” şeklinde ve Ö22 de “Mesleki çalışmaların zümre odaklı olmasının daha faydalı olacağını düşünüyorum.” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Bununla beraber içerikle ilgili görüş beyan eden katılımcılardan beş tanesi seminer içeriklerinin sosyal etkileşimi artıracak, eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Bu bağlamda, katılımcılardan Ö38 “Kahvaltı ve gezi gibi öğretmenlerin

etkileşiminin artabileceği etkinlikler yapılmasının daha verimli olacağını düşünüyorum.” ve Ö28 de “Alanla ilgili ve eğlenceli çalışmaların yapılmasını istiyorum. Sene içerisinde sadece tenefüslerle sıkıştırılmış iletişim ortamının mesleki çalışma döneminde geliştirilmesi iyi olacaktır.” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Diğer yandan yedi öğretmen, planlama yapılırken öğretmen taleplerinin dikkate alınması gerektiğine işaret etmiştir. Ö14 bu konuda “Öğretmenlerin daha çok dahil olabileceği ve planlamalarda etkin olduğu mesleki çalışmalar yapılmasının daha iyi olacağını düşünüyorum.” şeklinde ifade etmiştir. Bununla beraber yedi matematik öğretmeni de planlamaların yeterli veya uygun olduğunu belirtmiştir.

5. Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmaların Uygulanmasına İlişkin Görüşleri

Matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmaların uygulanmasına yönelik görüşleri Tablo 6’da verilmiştir. Tablo 6 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmaların uygulanmasına ilişkin görüşlerinin; “Olumlu”, “Olumsuz” ve “Öneri” temaları altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 6

Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmaların Uygulanmasına İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Katılımcı
Olumlu	Uygun	Uygun, Yeterli	4	Ö2, Ö3, Ö39, Ö40
		Amacına Uygun	2	Ö7, Ö42,
		Öğretmen Gelişimi İçin Fırsat	2	Ö23, Ö31
	Online, Uzaktan	Güzel, Verimli	7	Ö10, Ö14, Ö30, Ö34, Ö35, Ö38, Ö43
		Uzman Desteği	2	Ö8, Ö16
		Esnek Saatler	1	Ö46
Güncel		1	Ö44	
Olumsuz	Etki ve Verim	Etkili, Verimli ve Yeterli Değil	3	Ö13, Ö19, Ö21
		Uygun Değil	1	Ö1
	İçerik	Güncel Değil	1	Ö9
		Sınırlı Süre Sorunu	1	Ö12
	Online	Video İzleme Sorunları	1	Ö15
		Alan	Branş Bazlı	7
Uygulama Çalışmaları	3		Ö16, Ö17, Ö33	
Kültürel ve Sosyal Etkinlikler	2		Ö22, Ö28	
Geliştirme Gerekli	1		Ö36	
Okul Gelişim Planına Uygunluk	1		Ö25	
Öneri	Zenginleştirme	Uzman Desteği	1	Ö32
		Döneme Göre Online-Yüz Yüze	2	Ö37, Ö41
		Farklılaştırma	1	Ö20
	Bireysel Değil Toplu	Uzaktan	2	Ö5, Ö26

Matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmaların uygulanması ile ilgili olumlu görüşlerinin toplandığı tema, “Uygun”, “Online, Uzaktan” ve “Güncel” alt temalarından oluşmaktadır. Matematik öğretmenlerinin bu bağlamda olumsuz görüşlerinin toplandığı “Olumsuz” teması ise “İçerik”, “Etki ve Verim” ve “Online” alt temalarından

oluşmaktadır. Diğer yandan matematik öğretmenlerinin önerilerinin ise “Alan”, “İçerik Zenginleştirme” ve “Farklılaştırma” alt başlıklarında toplandığı görülmektedir.

Temaların sıklık düzeyleri incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmaların uygulanmasına ilişkin verdikleri öneriler ve olumlu görüşleri ön plana çıkmaktadır. Uygulamaların branş farklılıkları dikkate alınarak yapılması ve uygulamalı çalışmalarla içeriğin zenginleştirilmesi ile öneriler sıklıkla ifade edilmiştir. Katılımcılardan Ö5 bu konuda “*Uzaktan yapılmasına devam edilmelidir. Branşlara ayırarak eğitimler verilmesine önem verilmelidir.*” şeklinde, Ö45 de “*Uygulama online ya da yüz yüze olabilir. Ancak branş-branş yapılmalıdır. Örneğin matematikçiler bir arada, fizikçiler bir arada gibi.*” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Mesleki çalışmalarla ilgili olumlu görüş beyan eden öğretmenlerin ise online ya da uzaktan yapılan çalışmaların güzel ve verimli geçtiğine dair görüşleri ön plandadır. Ö35, “*Seminerlerin merkezi olması daha verimli ve adaletli olmuştur.*” şeklinde görüş beyan ederken Ö10 da “*Mesleki çalışmaların online olması daha verimli olmaktadır.*” demiştir.

Diğer yandan uygulamaya ilişkin olumsuz görüşler de bulunmaktadır. Örneğin Ö12 bu konuda “*Zorla, yalnızca video izlemeye dayalı çalışmalar verimsizdir. Belli bir süre veriliyor ve birkaç konu başlığını seçip izlemeniz isteniyor. Uzaktan eğitimin en büyük faydası zaten süre sınırının olmaması. Yıl içinde bu çalışmalara istediğimiz zaman katılabilmemiz daha verimli olacaktır.*” şeklinde görüş beyan ederek uygulamaların verimsizliğine ve sınırlı süre sorununa işaret etmiştir. Ö15 de “*Bazı mesleki çalışmalar online olmasına rağmen video akışında sorunlar olmaktadır. Çalışmalara katılımın onaylanması işlevinin otomatik olarak sistem tarafından yapılması daha uygun olur.*” şeklinde görüşüyle videolardaki sorunlar üzerinde durmuştur.

6. Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmaların Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

Matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmaların değerlendirilmesine yönelik görüşleri Tablo 7’de verilmiştir. Tablo 7 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmaların değerlendirilmesine ilişkin görüşlerinin; “Olumlu”, “Olumsuz” ve “Öneri” temaları altında toplandığı görülmektedir.

Matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmaların uygulanması ile ilgili olumlu görüşlerinin toplandığı tema, “Uygun” alt temasından, olumsuz görüşlerinin toplandığı “Olumsuz” teması ise “Etki ve Verim” ve “Ölçüm Aracı” alt temalarından oluşmaktadır.

Diğer yandan matematik öğretmenlerinin önerilerinin ise “Gereklilik” ve “Ölçüm Aracı” alt başlıklarında toplandığı görülmektedir.

Bununla beraber temalar sıklık düzeylerine göre “Olumlu”, “Olumsuz” ve “Öneri” şeklinde sıralanmaktadır. Mesleki çalışmaların değerlendirilmesi ile ilgili olumlu görüş beyan eden katılımcılar sıklıkla değerlendirmelerin verimli ve yeterli olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılardan Ö6 “Değerlendirmelerin oldukça iyi olduğunu düşünüyorum. MEBBİS üzerinden olması faydalıdır.” şeklindeki görüşüyle MEBBİS değerlendirmelerin uygunluğuna işaret etmiştir.

Tablo 7

Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmaların Değerlendirilmesine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Katılımcı
Olumlu	Uygun	Verimli ve Yeterli	7	Ö7, Ö16, Ö21, Ö33, Ö39, Ö40, Ö41
		MEBBİS Üzerinden	2	Ö5, Ö6
		Online	2	Ö31, Ö46
Olumsuz	Etki ve Verim	Uygun ve Yeterli Değil	5	Ö12, Ö19, Ö20, Ö32, Ö38
		Formalite	1	Ö1
		Değerlendirme yok	3	Ö28, Ö29, Ö34
	Ölçüm Aracı	Uygun Olmayan	3	Ö4, Ö42, Ö44
		Gereklilik	Bazı Çalışmalar	1
Öneri	Ölçüm Aracı	Sınav, Anket	3	Ö22, Ö35, Ö45
		MEBBİS	1	Ö10

Diğer yandan katılımcı öğretmenlerden beşi değerlendirmelerin uygun ve yeterli olmamasından kaynaklı etkisiz kaldığı veya verim alınmadığı görüşündedir. Değerlendirme yapılmadığını ya da uygun olmayan ölçüm araçlarının kullanıldığını düşünen üçer adet de katılımcı bulunmaktadır. Ö28 “Böyle bir değerlendirme hatırlamıyorum.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Ö44 “Değerlendirme olarak herhangi bir sınava ve ankete tabi olunmadığı için eksik kaldığı düşünüyorum.” ve Ö42 de “Değerlendirmelerin sadece izlenip izlenmemeye göre yapılması yeterli değil.” şeklinde görüşüyle uygun olmayan ölçüm araçlarına işaret etmiştir.

Ayrıca mesleki çalışmaların değerlendirilmesine ilişkin önerilerde bulunan öğretmenler de bulunmaktadır. Örneğin Ö45 “Değerlendirme, bir sınavla veya anketle olabilir.” ve Ö22 de “Mesleki çalışmaların değerlendirilmesine ilişkin bir anket hazırlanabilir.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Ö37 ise her çalışmanın değerlendirilmesinin gerekli olmadığına işaret etmiştir.

7. Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmaların Süresine İlişkin Görüşleri

Matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmaların süresine yönelik görüşleri Tablo 8’de verilmiştir. Tablo 8 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmaların

süresine ilişkin görüşlerinin; “Dönem”, “Süre” ve “Planlama” temaları altında toplandığı görülmektedir. Dönem ile ilgili tema “Dönem Baş-Sonu” ve “Yıl Boyu Online” başlıklarında, süre ile ilgili tema “Uygunluk” ve “Değişim” başlıklarında ve planlama ile ilgili tema “Farklılaşma” ve “Belirsizlik” başlıklarında toplanmıştır.

Tablo 8

Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmaların Süresine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Katılımcı
Dönem		Dönem Baş-Sonu	1	Ö20
		Yıl boyu Online	1	Ö46
Süre	Uygunluk	Yeterli	21	Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö14, Ö16, Ö19, Ö21, Ö22, Ö23, Ö26, Ö29, Ö30, Ö31, Ö32, Ö34, Ö36, Ö39, Ö40, Ö43
		Sıkıcı Olmayan, Esnek Saatler	1	Ö44
	Süreler Uygun, Uzamamalı	2	Ö15, Ö17	
	Değişim	Daha Uzun Olmalı	3	Ö24, Ö33, Ö35
		Daha Kısa, 1 Hafta	7	Ö8, Ö9, Ö20, Ö28, Ö37, Ö38, Ö45
		Video Süreleri Daha Kısa Olmalı, Daha Az Ayrıntı	2	Ö3, Ö13
Planlama	Farklılaşma	Videoya Göre Farklı Süreler	1	Ö18
		Branşa Göre Farklı Planlama	1	Ö10
	Sorunlar	Öğretmen İhtiyaç ve Görüşünü Önemsene	2	Ö1, Ö41
		Dönem İçi Seminer Sorunu	1	Ö3
		Belirsizlik	1	Ö12

Temalar sıklık düzeylerine göre incelendiğinde mesleki çalışmaların süresine ilişkin görüşlerin ağırlıklı olarak “Süre” temasında toplandığı görülmektedir. Bu doğrultuda görüş beyan eden katılımcılar çoğunlukla sürenin yeterli ve uygun olduğu görüşündedir. Örneğin Ö5 bu bağlamda “Süreler sıkıcı değil, bu şekilde devam edilmelidir.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Mesleki çalışmaların süresinin daha kısa veya bir hafta olması gerektiğini düşünen katılımcılardan Ö45 “Süre çok uzun olmamalı. Kısa ama verimli olmalı.”, Ö8 “Mesleki çalışmaların süresinin bir hafta olması verimliliği artırır.” ve Ö20 de “Bir hafta okullar açılmadan bir hafta da okullar kapandıktan sonra yapılması yeterlidir.” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Diğer yandan planlama ile ilgili görüş beyan eden katılımcılar da bulunmaktadır. Örneğin katılımcılardan Ö3 “Bir öğretmenin eğitim-öğretim dönemi içerisinde hem okula hem de mesleki çalışmaya aynı anda yetişemeyeceğini düşünüyorum. Çünkü dersi varken mesleki çalışmaya giden öğretmenin geciken derslerini de zaman içerisinde sıkıştırarak yapması bekleniyor. Bu nedenle aksaklıklar olabiliyor. Kısa kısa ama etkili bir şekilde yapılması gerektiğini düşünüyorum.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Ö12 de “Her şey belirsiz. Yönetmelikte belirtilen süreler dışında ne zaman yapılacağı ne kadar süre alacağı önceden verilen kılavuzlarda yazılıyordu. ÖBA’dan sonra ise süre belirsizliği vardı. Hiçbir şey net değil. Eğer yalnızca video izlemeye ilişkin sürelerden bahsedersen onların da yetersiz olduğunu düşünüyorum.” demiştir.

8. Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmalarda İçeriğin Belirlenmesine İlişkin Görüşleri

Matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmalardaki içeriğin belirlenmesine yönelik görüşleri Tablo 9’da verilmiştir. Tablo 9 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmalardaki içeriğin belirlenmesine ilişkin görüşlerinin; “Alan”, “Konular”, “Hacim”, “Belirleme Biçimi”, “Olumlu” ve “Olumsuz” temaları altında toplandığı görülmektedir. Matematik öğretmenlerinin içeriğin belirlenmesine yönelik alan ile ilgili görüşleri “Branş Bazlı”, konular ile ilgili görüşleri “Zenginleştirme” ve “Verim Alma”, hacim ile ilgili görüşleri “Fazla” ve “Az”, belirleme biçimi ile ilgili görüşleri “Merkezi” ve “İhtiyaç Analizi”, olumlu görüşleri “Yeterli ve İyi” ve olumsuz görüşleri de “Yetersiz” başlıkları altında toplanmıştır.

Tablo 9

Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmalardaki İçeriğin Belirlenmesine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Katılımcı
Alan	Branş Bazlı	Öneri	11	Ö4, Ö11, Ö12, Ö16, Ö17, Ö23, Ö28, Ö37, Ö40, Ö43, Ö45
Konular	Zenginleştirme	Öğretmen İhtiyacına Yönelik	1	Ö34
		Sosyal Etkinlikler	2	Ö29, Ö45
		Mesleki Gelişim	3	Ö25, Ö31, Ö45
		Güncel Konular	6	Ö11, Ö15, Ö22, Ö24, Ö30, Ö44
		İlgi Çekici	2	Ö22, Ö41
Hacim	Verim Alma	Uzman Desteği	2	Ö8, Ö12
	Fazla	İçerik Çok Fazla	1	Ö3
	Az	Mesleğe Yönelik	2	Ö12, Ö17
Belirleme Biçimi	İhtiyaç Analizi	Merkezi	1	Ö35
		Talep Formu, Anket, Öğretmen Görüşü	12	Ö1, Ö2, Ö7, Ö10, Ö14, Ö19, Ö20, Ö26, Ö27, Ö30, Ö32, Ö46
		Online Anket	1	Ö42
		Yanlış İhtiyaç Analizi	1	Ö18
		Okulun Yapısına, OGYE Planına Uygun	2	Ö25, Ö38
Olumlu		Yeterli ve İyi	6	Ö6, Ö21, Ö23, Ö33, Ö39, Ö44
Olumsuz		Yetersiz	1	Ö12

Sıklık düzeylerine göre temalar incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmaların içeriğinin belirlenmesine ilişkin görüşlerinin ağırlıklı olarak belirleme biçimi ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda görüş beyan eden matematik öğretmenleri sıklıkla içerik belirlenirken talep formu, anket ya da diğer yöntemlerle öğretmen görüşü alınarak ihtiyaç analizinin yapılması gerektiğini ifade etmişlerdir. Örneğin Ö2 bu bağlamda “Öğretmenlerden istekleri üzerine talep alınmalı ve mümkün olduğunca istekler karşılanmalıdır.”, Ö7 “Öğrencilerin durumları, öğretmenlerin yaşadığı sıkıntılar göz önüne alınıp planlama yapılmalıdır.” ve Ö46 da “İlgi, tarama ve ihtiyaç anketleri yapılabilir.” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Diğer yandan matematik öğretmenlerinin içeriğin belirlenmesine yönelik

görüşlerinin sıklıkla konular ile ilgili olduğu görülmektedir. Bu bağlamda görüş beyan eden katılımcılar sıklıkla içeriğin güncel konularla zenginleştirilmesi gerektiğini ileri sürmüşlerdir. Katılımcılardan Ö11 “Kendi branşımıza uygun ayrı ayrı konularda teknolojik gelişmelere uygun eğitimlerin verilmesinin daha verimli olacağını düşünüyorum.” ve Ö22 de “Daha ilgi çekici ve günümüz şartlarına uygun konulardan içerik belirlenmeli, sürekli aynı konular seçilmemelidir.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Bununla beraber katılımcı öğretmenler sıklıkla içeriğin alan/branş dikkate alınarak belirlenmesi gerektiğini önermişlerdir. Örneğin Ö12 bu bağlamda “Alan bazında içerik ayırımına gidilmemiştir. Öğretmenin mesleki bilgisinin gelişimine yönelik içerik sayısı azdır. Mevcut içeriklerin ise alanında uzman kişilerce verilmesi olumlu yönlerden biridir.” şeklindeki görüşüyle branş bazlı içeriğe, mesleki gelişim içeriklerinin yetersiz olduğuna ve uzman desteğine işaret etmiştir.

9. Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmalardan Beklentileri

Matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmalardan beklentileri Tablo 10’da verilmiştir. Tablo 10 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmalardan beklentilerinin; “Uzmanlık”, “İçerik”, “Uygulama” ve “Sağlanan Fayda” temaları altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 10

Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmalardan Beklentileri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Katılımcı
Uzmanlık		Uzman Desteği	4	Ö1, Ö8, Ö34, Ö45
		Güncel	7	Ö1, Ö7, Ö12, Ö15, Ö25, Ö26, Ö44
İçerik	Zenginleştirme	Farklı Öğretim Yöntemleri	7	Ö2, Ö3, Ö12, Ö15, Ö20, Ö25, Ö45
		Eğlenceli, İlgi Çekici	3	Ö1, Ö9, Ö18
		İhtiyaca Yönelik	2	Ö1, Ö9
		Branş Bazlı	8	Ö10, Ö13, Ö14, Ö32, Ö35, Ö39, Ö40, Ö43
Uygulama	Planlama	Online	1	Ö9
		Yüz yüze	1	Ö45
		İsteğe Bağlı	1	Ö12
		Okul Dışı Etkinlik	2	Ö14, Ö25
	Yönetim	Özel Durumlarda Anlayış, İyi Yönetim	1	Ö11
		Süre	1 Hafta	1
	Sağlanan Fayda	Gelişim	Mesleki ve Kişisel Gelişim	14
Motivasyon ve Enerji			4	Ö16, Ö22, Ö24, Ö38
Yeni Döneme Katkı			3	Ö28, Ö33, Ö38
Verim			3	Ö5, Ö21, Ö26
Uygulama		Uygulanabilirlik	1	Ö19

Matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmalardan uzmanlık ile ilgili beklentilerinin “Uzman Desteği”, içerik ile ilgili görüşlerinin “Zenginleştirme”, uygulama ile ilgili görüşlerinin “Planlama”, “Yönetim” ve “Süre”, sağlanan fayda ile ilgili görüşlerinin ise “Gelişim” ve “Uygulama” alt başlıklarında toplandığı görülmüştür.

Sıklık düzeylerine göre temalar incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmalarından en fazla fayda sağlamayı bekledikleri görülmüştür. Bu bağlamda görüş beyan eden katılımcılar çoğunlukla mesleki ve kişisel gelişim anlamında istekli ve beklentide olduklarını belirtmişlerdir. Ayrıca motivasyonlarını ve enerjilerini artıracak ya da yeni döneme katkı sağlayacak mesleki çalışmalar konusunda beklentide olan matematik öğretmenleri de çoğunluktadır. Ö1 “İhtiyaç doğrultusunda, gelişen teknolojilere uygun, gelişimime katkı sağlayan, sıkıcılıktan uzak, yetkin kişiler tarafından verilen eğitimler...” ve Ö12 de “Öğretim yöntemlerini sorgulayıp gerektiğinde değiştirebileceğim, alana yönelik güncel içeriklere ulaşabileceğim, kapsamlı, zorlamadan uzak, bireyselliği ön plana çıkarabileceğim çalışmalar...” şeklinde görüş beyan ederek mesleki gelişime vurgu yapmışlardır. Diğer yandan Ö24’ün “Öğretmenin devamlı kendini yenilemesini sağlamasını, mesleğine tutkulu hale getirmesini ve öğretmenin de bu donanımla öğrencisiyle buluşmasını...”, Ö16’nın “Mesleki çalışmaların katkılarıyla kendimi yenileyip, motivasyon sağlamak.”, Ö38’in “Öğretmeni yeni döneme hazırlayan onların motivasyonunu arttıracak etkinlikler...” ve Ö28’in “Mesleğime ve dönem içindeki çalışmalarımıza faydalı etkinlikler...” görüşlerinde katılımcıların mesleki çalışmalardan duyuşsal gelişim ve yeni döneme katkı sağlamasını bekledikleri görülmektedir.

Bununla beraber katılımcı öğretmenlerin sıklıkla uygulamaların branş bazlı olarak planlanmasını bekledikleri görülmektedir. Örneğin Ö13 bu bağlamda “Her öğretmenin branşında kendine katkı sağlayacak çalışmaların yer alması iyi olacaktır.” şeklinde görüş beyan etmiştir. İçerik ile ilgili beyan edilen görüşler incelendiğinde ise içeriğin güncel ya da farklı öğretim yöntemlerini içerecek şekilde olması gerekliliği ön plandadır. Ö45 bu konuda “Psikolog, matematikçi gibi gerçekten kendini yetiştirmiş alanında uzman kişilerin soru yazım teknikleri, ilkyardım gibi konularda eğitim vermesi...” ve Ö25 de “Yeni eğitim yöntemlerine uygun, okul ortamı dışında farklı il ve okullarda yapılacak çalışmaların planlanması.” şeklinde görüş beyan etmiştir. Ö34 “Mesleki çalışmalar kapsamında okullara konuşmacılar gönderilmelidir.” ve Ö8 de “Alanında uzman kişilerin yer aldığı mesleki eğitim videolarının kullanılması...” görüşüyle uzmanlık beklentisini ifade etmişlerdir.

10. Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmalar Kapsamında Zümre Öğretmenler Kurulu İşleyişine İlişkin Görüşleri

Matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmalar kapsamında düzenlenen zümre kurulları ile ilgili görüşleri Tablo 11’de verilmiştir. Tablo 11 incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmalar kapsamındaki zümre öğretmenler kurulunun

işleyişine ilişkin görüşlerinin; “İçerik”, “Olumlu-Olumsuz”, “İşleyiş” ve “Sağlanan Fayda” temaları altında toplandığı görülmektedir.

Tablo 11

Matematik Öğretmenlerinin Mesleki Çalışmalar Kapsamında Zümre Öğretmenler Kurulu İşleyişine İlişkin Görüşleri

Tema	Alt Tema	Kod	f	Katılımcı
İçerik	Değişim	Zenginleştirme, Daha Kapsamlı	1	Ö5, Ö22
		Gerekli	1	Ö5
	Ortaklık	Ortak İçerik	1	Ö24
		Alan Bazlı	1	Ö6
Olumlu-Olumsuz	Olumlu	Uygun, Yeterli	7	Ö28, Ö31, Ö33, Ö38, Ö40, Ö41, Ö44
		En İşe Yarar Mekanizma	2	Ö9, Ö17
		Gerekli	1	Ö16
	Olumsuz	Online Kolay Erişim İmkânı	1	Ö46
		Formalite, İşe Yaramayan	4	Ö12, Ö20, Ö29, Ö34
		Geniş Ölçekli	1	Ö45
İşleyiş	Zümre	Zümre Başkanına Ek Ders	1	Ö15
		Yönetim Desteği	1	Ö11
		İstenilen Zamanda Toplanma	1	Ö39
		Online	2	Ö10, Ö18
		Zenginleştirme	Uzman Desteği	1
	Sağlanan Fayda	Gelişim	Mesleki Gelişim	4
Verimlilik			3	Ö23, Ö32, Ö42
Ortaklık		İş birliği, İletişim	5	Ö3, Ö4, Ö16, Ö23, Ö24
		Ortak Hareket	4	Ö3, Ö4, Ö24, Ö25

Matematik öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulunun içeriği ile ilgili görüşleri “Değişim”, “Ortaklık” ve “Alan Bazlı”, kurulun işleyişi ile ilgili görüşleri “Zümre” ve “Zenginleştirme”, kuruldan sağlanan fayda ile ilgili görüşleri “Gelişim”, “Verimlilik” ve “Ortaklık” başlıkları altında toplanmış olup ayrıca olumlu ve olumsuz görüşler de bulunmaktadır.

Temalar sıklık düzeylerine göre incelendiğinde, matematik öğretmenlerinin zümre öğretmenler kuruluna ilişkin görüşlerinin ağırlıklı fayda sağlama ile olduğu görülmektedir. Bu doğrultuda görüş beyan matematik öğretmenleri, zümre kurullarının kendilerine işbirliği ve iletişim, mesleki gelişim ve uygulamalarda ortak hareket etme fırsatı tanıdığı üzerinde durmuşlardır. Bu bağlamda Ö11 “Zümreler arası etkili iletişimin ve ortak çalışmaların önemli olduğunu ve verim getirdiğini düşünüyorum.” şeklinde, Ö16 “Zümre öğretmenler kurulunun gerekli olduğunu düşünüyorum. Hem birliktelik yaratıyor hem de ortak ya da farklı fikirler sayesinde gelişim sağlıyor.” şeklinde ve Ö24 de “Kurul öncelikle amaç birliği sağlamalıdır. Derslerin birbirine paralel olarak yürütülmesi, öğrenci ödev ve derslerinin değerlendirilip aksayan kısımlara müdahale edilmesi, mesleki eğitim alanında yeni gelişmelerin paylaşılması vb. katkılar sağlamaktadır.” şeklinde görüş beyan etmiştir.

Diğer yandan zümre öğretmen kurulunun işleyişine ilişkin olumlu ve olumsuz

görüş beyan eden öğretmenlerin bir çoğunluğu ilgili kurulları uygun ve yeterli görürken, diğer bir çoğunluğu ise işe yaramayan ve formalite olarak yapılan bir uygulama olarak görmektedir. Olumlu görüş beyan öğretmenlerden Ö44 *“İşleyişin gayet güzel şekilde devam ettiğini düşünüyorum.”*, Ö9 *“Bu süreçlerde belki en olması gerektiği gibi ilerleyen süreç zümre öğretmenler kuruludur. Kurulun iletişimi ve işleyişi düzenli ve olması gerektiği gibi.”* ve Ö17 *“Zümre öğretmenler kurulu en etkin uygulanan işleyişi en etkili olan çalışmalardır. Arttırılabilir.”* şeklinde ifade etmiştir. Diğer yandan katılımcılardan Ö20'nin *“Kâğıt üzerinde ve yüzeysel olduğunu düşünüyorum.”* ve Ö12'nin *“Mesleki çalışmalarda alan bazında sadece zümre toplantıları yapılmaktadır. Amaca hizmet etmeyen bu toplantılar her zaman bir formaliteyi yerine getirmekten ibarettir. Verimsiz ve yetersizdir. Alan bilgisine yönelik hiçbir faydası yoktur.”* şeklindeki görüşleri zümre öğretmenler kuruluna ilişkin olumsuz görüşlere örnek olarak verilebilir.

TARTIŞMA VE SONUÇ

Literatür incelendiğinde farklı (matematikten) branşlardan öğretmenlerin katılımı ile yapılan mesleki çalışmalara yönelik oldukça fazla sayıda çalışma olduğu görülmektedir. Matematik dersinin eğitim sisteminde önemli bir yere sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Bu yüzden eğitim sistemimizde öğretmenlerin mesleki gelişim süreçlerinde zaman açısından kayda değer bir yer tutan mesleki çalışma dönemlerine yönelik matematik öğretmenlerinin görüşlerinin alınması önemli görülmüştür. Bu bakımdan şimdiki çalışmada, matematik öğretmenlerinin eğitim-öğretim yılı başında, ara tatillerde ve eğitim-öğretim yılı sonunda düzenlenen mesleki eğitim çalışmaları ile ilgili görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Elde edilen sonuçlara göre, katılımcı matematik öğretmenleri eğitim-öğretim yılı başında, sonunda ve ara tatillerde yapılan mesleki eğitim çalışmalarına genel olarak olumlu bakmaktadır. Öğretmenlerin öğretim yılı başında yapılan çalışmalar ile ilgili olumlu görüşleri arasında çalışmalardan fayda sağlanması ön plana çıkmaktadır. Çalışmaların etkili olduğu ve yeterince verim alındığı, planlama ve yeni döneme hazırlık bağlamında çalışmaların önemli görüldüğü, eğitim-öğretim yılı başının belki de en önemli periyot olarak görüldüğü, uzman desteği ve online çalışmaların tekrar izleme fırsatı sağladığı öne çıkan görüşler arasındadır. Benzer şekilde ara tatillere ilişkin ifade edilen olumlu görüşler dikkate alındığında matematik öğretmenlerinin bu çalışmaları verimli ve yeterli gördüğü, Öğretmen Bilişim Ağı (ÖBA) üzerinden yapılan online eğitimleri olumlu karşıladığı ve ara tatilleri bir dinlenme fırsatı olarak gördüğü

sonucuna ulaşılmıştır. Bunlara benzer şekilde eğitim-öğretim yılı sonunda yapılan mesleki çalışmalara ilişkin olumlu görüşler arasında da çalışmalarını yeterli ve verimli görme, online çalışmalarını etkili bulma ve online çalışmaların esnek saatlerde eğitimlere ulaşma ve tekrar fırsatı sağlaması fikirleri ön plana çıkmaktadır.

Bu sonuçlarla tutarlı şekilde Kahyaoğlu ve Karataş (2019) tarafından mesleki gelişim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşlerinin incelendiği çalışmada; öğretmenlerin eğitim-öğretim için hazırlık, dönem sonunda kendini ve o yılın nasıl geçtiğini değerlendirme, ek ders alma, mesleki gelişim, öğretme ve öğrenme stratejileri açısından yeni bilgiler edinme, eğitim sistemindeki değişikliklerden haberdar olma, eğitim materyallerinin temin edilmesi, toplantılar ile yıl boyunca yapılacak işlerdeki görev dağılımının belirlenmesi, öğretmenlerin kaynaşması, yeni dönemde okutulacak ders materyallerini incelenmesi gibi konulara değinerek olumlu görüş belirttikleri tespit edilmiştir.

Diğer yandan farklı zamanlarda yapılan mesleki çalışmalara olumsuz bakan ve bu çalışmalarını etkili, verimli ve yeterli görmeyen öğretmenler de oldukça fazladır. Katılımcılar bu bağlamda çalışmaların içeriğinin amaca ve ihtiyaca yönelik ya da ilgi çekici olmadığını, verim sağlamadığını ve gereksiz olduğunu, zorunlu katılımın sıkıntılara yol açtığını, yılsonu çalışmalarının da senenin yorgunluğu nedeniyle etkisiz kaldığını dile getirmişlerdir. Literatürde öğretmenlerin mesleki çalışmalarının etkililiğine ilişkin benzer sonuçları olan çalışmalar bulunmaktadır (Albez, Yıldırım ve Ayık, 2020; Aytaç, 2018; Büyükcan, 2008; Direk, 2012; Genç, 2015; Gültekin, Güvey Aktay ve Gültekin, 2018, Kahyaoğlu ve Karataş, 2019; Sıcak ve Parmaksız, 2016; Tonbul, 2006). Bu çalışmalar da şimdiki çalışmadan da elde edilen bulgulara benzer şekilde büyük emek ve zaman harcanan çalışmaların genellikle verimli olamadığını göstermektedir.

Kahyaoğlu ve Karataş (2019)'ın çalışmasında katılımcılar mesleki gelişime yönelik eğitim seminerlerinin mevcut uygulanma biçimi ile işlevsel olmadığını, sene başında ve sene sonunda yapılmakta olan mesleki gelişim eğitim seminerlerinin genel olarak ne ifade ettiğine ilişkin katılımcıların verdikleri yanıtlar değerlendirildiğinde formalite, zaman ve para israfı, angarya, boş geçen bir süreç, evrak işleri, dedikodu ve toplantılar gibi olumsuz ifadelerden bahsettikleri görülmüştür. Aytaç (2018) ise, öğretmenlerin okulda sunulan eğitim çalışmaları ile hizmet içi eğitim programları ve seminer dönemi çalışmalarının, mesleki gelişim ihtiyaçlarını karşılamada yeterli olmadığını belirtmiştir.

Elde edilen bulgulara göre öğretmenlerin büyük bir kısmı mesleki eğitim

çalışmalarına olumlu baksa da bu çalışmalar ile ilgili olumsuz görüş beyan eden katılımcıların sayısı oldukça fazladır. Nitekim literatür incelendiğinde de öğretmenlere yönelik mesleki gelişim etkinliklerinin istenilen düzeyde verimli olmadığına ilişkin çalışmaların (Bozkuş, 2018; Ceylan, 2015; Elçiçek ve Yaşar, 2016; Kulbak, 2019; Önala 2016; Yalçın İncik ve Akbay, 2018) yanı sıra mesleki gelişim çalışmalarının öğretmenlerin gelişimine katkı sağladığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Çalışkan, 2021; Dewan Türüdü, 2020; Gültekin ve Çubukçu, 2008; Kale Özkan, 2013).

Öğretmenler ayrıca yıl başında ve ara tatillerdeki çalışmalara ilişkin görüşlerinde online eğitimlerin daha faydalı olduğunu, eylül ayı seminerlerinin yüz yüze yapılması gerektiğini ve ikinci ara tatildeki mesleki eğitim çalışmalarının olmaması gerektiğini belirterek karşılaştırmalar da yapmıştır. Öğretmenlerin üç periyoda ilişkin görüşlerinde yer alan önerilerde ise; bransa göre ihtiyaç tespitinin yapılması, ilgi alanlarının ve öğretmen görüşlerinin dikkate alınması, uygulama biçiminin online olması ve güncel mesleki gelişim konularına ve iyi örneklerle yer verilmesi ön plana çıkmaktadır.

Mesleki eğitim çalışmalarının planlanması ve uygulanmasına ilişkin matematik öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde ise çalışmaların branşlar dikkate alınarak yapılması, planlamada öğretmen görüşlerinin çeşitli araçlar da kullanılarak dikkate alınması, sosyal etkileşimi de artıracak şekilde içeriğin daha eğlenceli ve ilgi çekici hale getirilmesi, online eğitimlerden daha fazla verim sağlanması gibi fikirler ön plana çıkmaktadır. Çalışmaların değerlendirilmesi ile ilgili görüşlerden değerlendirmelerin genel anlamda verimli ve yeterli görüldüğü sonucu çıksa da değerlendirmeleri uygun ve yeterli görmeyen ve bunları formalite olarak gören, uygun araçların kullanılmadığını ifade eden katılımcı sayısı oldukça fazladır. Diğer katılımcılar ise farklı ölçüm araçları kullanılarak değerlendirmelerin yapılmasını önermişlerdir. Mesleki eğitim çalışmalarının süresi ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, katılımcıların mesleki eğitim çalışmalarının sürelerini genel anlamda yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Diğer yandan çalışmaların süresinin daha kısa (1 hafta) ya da daha uzun olması gerektiğini belirten çok sayıda katılımcı da bulunmaktadır. Çalışmaların içeriği ile ilgili öğretmen görüşleri incelendiğinde, içeriğin katılımcılara iletilen birçok soruda kendine yer bulduğu görülmektedir. Elde edilen bulgular genel anlamda, matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmalara ilişkin içeriğin branş bazında düzenlenmesi ve güncel-ilgi çekici konularla, sosyal etkinliklerle ve öğretmen ihtiyacı dikkate alınarak zenginleştirilmesi gerektiğini ve içerik belirlenirken talep formu, anket vb. araçlarla

öğretmen görüşleri de dikkate alınarak yapılacak ihtiyaç analizleri ile belirlenmesi gerektiğini düşündüklerini ortaya koymaktadır.

Şimdiki çalışmanın sonuçlarına benzer şekilde mesleki çalışmaların öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda özelleştirilmesi gerektiği sıklıkla vurgulanmaktadır (Lee ve Jang, 2012). Önala (2016), matematik öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında mesleki gelişim programlarında sunulan içeriğin çok az bir kısmının öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda planlandığını, bu nedenle öğretmenlere yönelik mesleki gelişim programlarının etkili olması için; içeriklerinin hazırlanmasında öğretmenlerin görüşlerinin alınması, yapılacak çalışmaların uygulama, içerik ve zamanlama bakımından işlevsel olması, öğretmenlerin aktif katılımlarına fırsat tanınması, eğitimi veren kişilerin alanında yetkin olmasının gerekliliğine işaret etmiştir. Bozkuş (2018) ise, öğretmenlerin mesleki gelişim uygulamalarında sorunların olduğunu, uygulanmakta olan mesleki gelişim faaliyetlerinin öğretmenlerin ihtiyaçları dikkate alınmadan, plansız şekilde ve salt bilgi aktarımı yoluyla gerçekleştirildiğini, bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin öğretmenlerin ihtiyaçları göz önünde bulundurularak düzenlenmesi, öğretmen mesleki gelişimi hususunda öğrenci gözlemlerinden de faydalanılması, mesleki gelişim faaliyetlerinin salt bilgi aktarımı yapılarak sadece kuramsal biçimde sunulmaması, etkinliklerin öğretmenlerin sınıf içindeki uygulamalarına hizmet edecek biçimde planlanması ve öğretmen mesleki gelişiminin, öğretmenlerin etkin şekilde katılımlarını sağlayabilecek şekilde uzaktan eğitim yoluyla da yapılabilmesi gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde Kulbak (2019) ise, öğretmenlerin mesleki gelişim çalışmalarında söz sahibi olmak istediklerini, mesleki gelişime ilişkin beklentilerinin karşılanamadığını ve çalıştıkları kurumların mesleki gelişimlerine katkılarının az olduğunu belirtmiştir.

Bu bağlamda mesleki eğitim çalışmalarının planlanması, uygulanması ve süreç içerik ayarlaması gibi konularda Uğurlu, Dolmacı ve Evran Acar (2018) tarafından yapılan çalışmada Güney Kore, Japonya, Singapur ve Çin (Şangay) gibi uluslararası sınavlarda yüksek başarı gösteren Uzakdoğu ülkelerinin öğretmen mesleki gelişim uygulamalarının örnek alınabileceği, Günbayı ve Taşdöğen (2012) tarafından yapılan çalışmada ise öğretmenlerin; hizmet içi eğitim programlarının fiziksel ortamlarının iyileştirilmesi, katılımın gönüllü olması, eğitimlerin alanında uzman kişiler tarafından verilmesi, sayı ve çeşitliliğinin artırılması, verilme zamanının iyi ayarlanması, uygulamalı olması, üniversitelerle işbirliği yapılarak düzenlenmesi, ayrılan sürenin

yeterli olması, eğitimi veren kişilerin iletişim becerilerine sahip olması, katılımcıların ilgi ve ihtiyaçlarına göre düzenlenmesi gerektiği ifade edilmiştir.

Çalışmadan elde edilen bulgulara benzer şekilde, Sıcak ve Parmaksız (2016) çalışmalarında Türkiye’de öğretmenlerin mesleki gelişimlerine yönelik faaliyetlerin genellikle öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda ihtiyaç analizi yapılmadan planlandığını, bu çalışmaların öğretmenlerin mesleki gelişimindeki katkısının teorik düzeyde kaldığını, bu çerçevede yapılan hizmet içi eğitim etkinliklerinde kullanılan yöntem ve tekniklerin uygun olmadığını ve çalışma sonunda yapılan değerlendirme sürecinin yetersiz olduğunu belirtmişlerdir.

Matematik öğretmenlerinin mesleki çalışmalardan beklentileri incelendiğinde ise öncelikle öğretmenlerin motivasyon ve enerjilerinin de artacak şekilde mesleki ve kişisel gelişim bağlamında fayda sağlamayı istedikleri görülmüştür. Ayrıca öğretmenler uygulamaların branş bazında planlanmasını, güncel ve farklı öğretim yöntemleriyle içeriğin zenginleştirilmesi ve uzman desteği alınabilmesini de beklemektedir. Benzer şekilde, Gültekin, Güvey Aktay ve Gültekin’in (2018) ilkokul ve ortaokulda görev yapan öğretmenlerle gerçekleştirdiği çalışmada öğretmenlerin, seminer sürelerinin kısaltılması, mesleki çalışmaların alan uzmanları eşliğinde branşlara yönelik uygulamalı şekilde yapılması, bu çalışmalarda öğrencilere, öğretime, öğretmenlikle ilgili gelişmelere yer verilmesi, çalışmaların öğretmenlerin kolaylıkla ulaşabileceği yer ve mekânlarda olması gerektiği beklentisinde oldukları tespit edilmiştir.

Turgut (2012) tarafından sınıf öğretmenleri ile yapılan çalışmada, öğretmenlerin en fazla teknolojinin eğitime entegre edilmesi konusunda hizmet içi eğitime ihtiyaç duydukları, hizmet içi eğitim uygulamalarının mesleki çalışma dönemi olan okulların açıldığı ilk haftada verilmesi, yaz mevsiminde de tatil imkanı sağlanarak hizmet içi eğitimlerin verilmesi, hizmet içi eğitime katılımın isteğe bağlı olması, bu faaliyetlerde görev alan eğitim personelinin yetkin olması, teknolojiden faydalanması, etkili iletişim kurabilmesi ve alan bilgisinin yeterli olması gerektiği tespit edilmiştir.

MEB EARGED (Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı)’in 2006 yılında yayımladığı ‘Milli Eğitim Bakanlığı Hizmet İçi Eğitim Faaliyetlerinin Değerlendirilmesi’ adlı raporun ‘Sonuçlar’ kısmında; yönetici ve öğretmenlerin hizmet içi eğitim faaliyetleri, programların planlanması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde genellikle olumsuz değerlendirme yaptıkları; hizmet içi eğitimlerin ihtiyaçlara dayalı olarak ve yetişkin ilke ve yöntemlerine uygun şekilde yürütülmesi, hizmet içi eğitimlerde görev

alan personelin yetişkin eğitimi yeterliliğine sahip olmasına özen gösterilmesi, hizmet içi eğitimlerde uzaktan öğretim, internet temelli öğretim vb. yaklaşımlar kullanılmasının eğitimlerin kapasitesini artıracakları önerilerinde bulunmaktadır. Bu bağlamda yapılan önerilerin şimdiki çalışmadan elde edilen sonuçlar ile tutarlı olduğu ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında matematik öğretmenlerinden mesleki çalışmalar kapsamında düzenlenen zümre öğretmenler kuruluna ilişkin görüşleri de alınmıştır. Nitekim zümre öğretmenler kurulu, 20. Milli Eğitim Şurası'nda 'Öğretmenlerin Mesleki Gelişiminin Desteklenmesi' başlığı altında '*Öğretmenlerin mesleki gelişim programları ihtiyaçlara göre sürdürülebilir ve yenilenebilir olarak yeniden yapılandırılmalı; yetişkin eğitim ilkelerine uygun, okul, ilçe, il eğitim kurulları ve zümreleri daha işlevsel hale getirilmelidir.*' şeklinde yer alan önemli kararlardan birisidir. Elde edilen bulgulara göre matematik öğretmenlerinin zümre öğretmenler kurulunun işleyişini genel anlamda uygun ve yeterli gördüğü sonucuna ulaşılsa da bu kurulları formalite ve işe yaramayan şekilde değerlendiren öğretmenler de bulunmaktadır. Katılımcıların bu kurullara ilişkin görüşleri genel anlamda fayda sağlama başlığı altında toplanmıştır. Öğretmenler zümre öğretmenler kurullarından mesleki gelişim, iş birliği ve ortak hareket etme gibi birçok konuda destek sağlamaktadır.

ÖNERİLER

Şimdiki çalışmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda politika uygulayıcılara; mesleki çalışmalara ilişkin içeriklerin güncel ve yeni öğretim yöntemlerini ve teknolojik gelişmeleri içerecek şekilde güncellenmesi, planlamalarda farklı ölçme araçları kullanılarak öğretmen ihtiyaç ve görüşlerinin dikkate alınması, ilgi çekici, eğlenceli ve sosyal etkinlikler ile mesleki çalışmaların zenginleştirilmesi, online ve yüz yüze yapılan çalışmalarda branşlar da dikkate alınarak alanın gerekli gördüğü konularda mesleki gelişim faaliyetlerinin düzenlenmesi, Öğretmen Bilişim AĞI (ÖBA) platformunun zenginleştirilmesi, online yapılan çalışmalardaki video izleme ve katılımı değerlendirme süreçlerinin iyileştirilmesi, çalışmaların içeriğine ve kapsamına göre bireysel ya da toplu olarak planlama yapılması, bazı bireysel çalışmalara erişim konusunda zaman açısından esneklik sağlanması, mesleki çalışmalarda iyi örneklerle ve uygulamalı etkinliklere yer verilmesi, sağlanan uzman desteğinin artırılması ve izin-ek ders gibi konularda öğretmen görüşlerinin ve yararının gözetilmesi önerilebilir.

Ayrıca araştırmacılara; farklı branşlar da dikkate alınarak çoklu durum deseninde, farklı veri toplama araçları da kullanılarak çalışmaların yapılması, okul yöneticilerinin

mesleki çalışmalar ile ilgili görüşlerinin alınması, hem matematik öğretmeni hem de okul yöneticisi olan katılımcılarla çalışmaların yürütülmesi, farklı ülkelerdeki mesleki çalışmalar ile ülkemizdeki mesleki çalışmalara ilişkin görüşlerin karşılaştırılması, farklı öğretim düzeylerinde ya da özel öğretim kurumlarında çalışmaların yapılması ya da uygulama, içerik, süre, değerlendirme, zümre öğretmenler kurulu gibi alanlar detaylandırılarak çalışmaların gerçekleştirilmesi önerilebilir.

KAYNAKLAR

- Abazaoğlu, İ. (2014). Dünyada öğretmen yetiştirme programları ve öğretmenlere yönelik mesleki gelişim uygulamaları. *Journal of Turkish Studies*, 9(5), 1-46. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.6585>
- Albez, C., Yıldırım, İ., & Ayık, A. (2020). Mesleki çalışmaların etkililiğine yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Journal of Turkish Studies*, 15(2), 611-634. <http://dx.doi.org/10.29228/TurkishStudies.39992>
- Altun, B., & Sarpkaya, B. A. (2021). Öğretmenlerin mesleki gelişimi üzerine bir durum çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, Özel Sayı*, 18, 1-44. <https://doi.org/10.26466/opus.932403>
- Arıbaş, S., & Göktaş, Ö. (2014). Ortaokul matematik dersi öğretmenlerinin alternatif ölçme değerlendirmeye yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(16), 17-42. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.589>
- Arslan, H., & Şahin, İ. (2013). Bilişim teknolojileri öğretmenlerinin hizmet içi eğitim kurslarına yönelik görüşleri. *Middle Eastern & African Journal of Educational Research*, 5, 56-66.
- Aslanargun, E., & Atmaca, T. (2017). Öğretmenlerin mesleki gelişim ihtiyaç ve beklentilerinin belirlenmesi. *Asian Journal of Instruction*, 5(2), 50-64.
- Aydın, İ. (2018). Öğretmenlik kariyer evreleri ve öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Journal of Human Sciences*, 15(4), 2047- 2065. <https://doi.org/10.14687/jhs.v15i4.5450>
- Aydın, İ. (2021). *Kamu ve özel sektörde hizmet içi eğitim el kitabı*. Ankara: Pegem A.
- Aytaç, E. Z. (2018). *Fen alanı öğretmenlerinin mesleki gelişiminin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul.
- Ayvacı, H. Ş., Bakırcı, H., & Yıldız, M. (2014). Fen bilimleri öğretmenlerinin hizmet içi

- eğitim uygulamalarına ilişkin görüşleri ve beklentileri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 357-383.
- Baştürk, R. (2012). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime yönelik algı ve beklentilerinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42(42), 96-107.
- Bilge, B., & Aslanargun, E. (2018). Öğretmenlerin mesleki gelişimleri ve okul müdürlerini katkı düzeyleri. *Süirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, 278-303.
- Bilgin, N. (2014). *Sosyal bilimlerde içerik analizi, teknikler ve örnek çalışmalar*. Ankara: Siyasal.
- Borko, H. (2004). Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher*, 33(8), 3-15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Bozkuş, K. (2018). *Öğretmenlerin mesleki gelişiminde dinamik yaklaşımın uygulanması: Bir eylem araştırması*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Buldu, M. (2014). Öğretmen yeterlik düzeyi değerlendirmesi ve mesleki gelişim eğitimleri planlanması üzerine bir öneri. *Milli Eğitim*, 204, 114-134.
- Bümen, N. T., Ateş, A., Çakar, E., Ural, G., & Acar, V. (2012). Türkiye bağlamında öğretmenlerin mesleki gelişimi: sorunlar ve öneriler. *Milli Eğitim*, 194, 31-32.
- Büyükcan, Y. (2008). *İlköğretim okullarındaki hizmet içi eğitim seminerlerinin öğretmenlere yararlılığı*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Ceylan, M. (2015). *Öğretmenlere yönelik sürekli mesleki gelişim etkinliklerinin öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre incelenmesi: Türkiye ve İngiltere örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Kırıkkale Üniversitesi, Kırıkkale.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri*. M. Bütün & S. B. Demir (Çev. Ed.). Ankara: Siyasal.
- Çakır, İ. (2013). Mesleki gelişim etkinliklerinin İngilizce öğretmenlerine olan katkısı. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, Özel Sayı*, 122-130.
- Çalışkan, H. (2021). *Exploring perspectives of EFL teachers about professional development*. Yüksek Lisans Tezi, Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Çiftçi, Ş. K. (2015). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin alan bilgilerinin öğretim materyali geliştirme temelli mesleki gelişim çalışması bağlamında incelenmesi*. Doktora Tezi,

Hacettepe Üniversitesi, Ankara.

- Demirkol, M. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. *Millî Eğitim*, 40(188), 158-173.
- Desimone, L. M. (2009). Improving impact studies of teachers' professional development: toward better conceptualizations and measures. *Educational Researcher*, 38(3), 181-199. <https://doi.org/10.3102/0013189X08331140>
- Dewan Türüdü, A. S. (2020). Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılma sebepleri ve öğretmen etkileşimi: Türk hazırlık programı vaka çalışması. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Direk, A. (2012). İlköğretim okullarında düzenlenen mesleki çalışma uygulamalarına ilişkin yönetici ve öğretmen görüşleri, algı ve beklentileri. Düzce ili örneği. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu.
- Dursun, Ş., & Dede, Y. (2004). Öğrencilerin matematikte başarısını etkileyen faktörler: Matematik öğretmenlerinin görüşleri bakımından. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 217-230.
- Eğitimi Araştırma ve Geliştirme Dairesi Başkanlığı (2006). *Millî Eğitim Bakanlığı hizmet içi eğitim faaliyetlerinin değerlendirilmesi*. Ankara: MEB.
- Elçiçek, Z., & Yaşar, M. (2016). Türkiye'de ve dünyada öğretmenlerin mesleki gelişimi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(9), 12-19.
- Erdem, A. R., & Şimşek, S. (2013). Öğretmenlere ve okul yöneticilerine verilen hizmet içi eğitimlerin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(4), 94-108.
- Erixon, E. L., & Wahlström, N. (2015). In-service training programmes for mathematics teachers nested in transnational policy discourses. *European Journal of Teacher Education*, 39(1), 94-109. <https://doi.org/10.1080/02619768.2015.1101062>
- Ergin, İ., Akseki, B., & Deniz, E. (2012). İlköğretim okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(42), 55-66.
- Işık, A., Çiltaş, A., & Bekdemir, M. (2008). Matematik eğitiminin gerekliliği ve önemi. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17, 174-184.
- İlğan, A. (2013). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim faaliyetleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, Özel Sayı*, 41-56.

- İlğan, A. (2020). Öğretmenler için etkili mesleki gelişim yaklaşımları ile bir model önerisi ve uygulama yönergesi. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi*, 11(21), 171-197.
- Genç, G. S. (2015). *Mesleki gelişim seminer çalışmalarının öğretmenler tarafından değerlendirilmesi örnekleme*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Aydın Üniversitesi, İstanbul.
- Guskey, T. R. (2002). Professional development and teacher change. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 8(3), 381-391. <https://doi.org/10.1080/135406002100000512>
- Gültekin, M., & Çubukçu, Z. (2008). İlköğretim öğretmenlerinin hizmet içi eğitime ilişkin görüşleri. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 185-201.
- Gültekin, M., Güvey Aktay, E., & Gültekin, I. (2018). İlköğretimde mesleki çalışma (seminer) dönemi uygulamaları. *Anadolu Journal of Education Sciences International*, 8(2), 482-513. <https://doi.org/10.18039/ajesi.454646>
- Günbayı, İ., & Taşdöğen, B. (2012). İlköğretim okullarında çalışan öğretmenlerin hizmet içi eğitim programları üzerine görüşleri: Bir durum çalışması. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 1(3), 87-117.
- Güneş, F. (2016). Mesleki gelişim yaklaşımları ve öğretmen yetiştirme. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(24), 1006-1041.
- Kahyaoğlu, R. B., & Karataş, S. (2019). Mesleki gelişim eğitim seminerlerine ilişkin öğretmen görüşleri. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 37, 191-220. <https://doi.org/10.30794/pausbed.536050>
- Kale Özkan, G. (2013). *Matematiksel etkinlik tasarımı üzerine hazırlanan bir mesleki gelişim programının değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Karasolak, K., Tanrıseven, I., & Yavuz Konokman, G. (2013). Öğretmenlerin hizmet içi eğitim etkinliklerine ilişkin tutumlarının belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 997-1010.
- Korkmazgil, S. (2015). *Türk İngilizce öğretmenlerinin algılanan mesleki gelişim ihtiyaçları, uygulamaları ve sorunları üzerine bir inceleme*. Doktora Tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Ankara.
- Kulbak, H. (2019). *Öğretmenlerin mesleki gelişime yönelik motivasyonları ve mesleki gelişimleri*

- önünde algıladıkları engeller: Bir karma yöntem araştırması. Yüksek Lisans Tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Lee, H. C., & Jang, M. S. (2012). On the analysis and policy alternatives of an in-service teacher training on mathematics education. *Journal of the Korean School Mathematics Society*, 15(1), 171-182.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. Ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). *Hizmet içi eğitim faaliyetleri kılavuzu*. Ankara: MEB
- Mishal, A., & Patkin, D. (2016). Contribution of mathematics in-service training course to the professional development of elementary school teachers in Israel. *Teacher Development*, 20(2), 253-274. <https://doi.org/10.1080/13664530.2016.1138997>
- Mokhele, M. L. (2017). Lesson study as a professional development model for improving teacher's mathematics education. *Journal of Social Sciences and Humanities, Special Issue 2*, 49-56.
- Oktay, A. (Ed.). (2018). *Eğitime giriş*. Ankara: Pegem A.
- Önala, S. (2016). *Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarıyla ilgili değerlendirme ve beklentileri*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Özan, M. B., Şener, G., & Polat, H. (2014). Sınıf öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitimlerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(4), 167-180. <https://doi.org/10.12780/UUSBD401>.
- Özdemir, S. M. (2016). Öğretmen niteliğinin bir göstergesi olarak sürekli mesleki gelişim. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*. 2(3), 233-244.
- Özmantar, M. F., & Önala, S. (2017). Matematik öğretmenlerinin mesleki gelişim programlarına ilişkin ihtiyaç, değerlendirme ve beklentileri. *International Journal of Field Education*, 3(1), 120-139.
- Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice* (4. Ed.). California: Sage.
- Sıcak, A., & Parmaksız, R. Ş. (2016). İlköğretim kurumlarındaki mesleki çalışmaların etkililiğinin değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 17-33. <https://doi.org/10.17679/iuefd.17144668>

- Silverman, D. (2017). *Doing qualitative research* (5. Ed.). London: Sage.
- Susam, E., & Karadağ, İ. (2024). Ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde bilgi iletişim teknolojileri kullanımına yönelik hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 6(1), 1-23.
- Şahin, M. (2017). Öğretmenlerin öğretim yılı başında ve sonunda düzenlenen mesleki çalışmalarla ilgili görüşleri. *Proceedings of 2nd International Scientific Researches Congress on Humanities and Social Sciences (IBAD-2017)*, 189-201.
- Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. (2024). *Cumhuriyetin ikinci yüzyılı olan Türkiye Yüzylında eğitim ve öğretimde öğretmenin rolü ve gelişimi*. Ankara: MEB.
- Tavşancıl, E., & Aslan, A. E. (2001). *Sözel, yazılı ve diğer materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. İstanbul: Epsilon.
- T. C. Resmî Gazete. (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu*. Kanun No: 7354. Yayımlandığı tarih: 14.02.2022. Sayı: 31750. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm>
- T. C. Resmî Gazete. (2024). *Öğretmenlik Mesleği Kanunu*. Kanun No: 7528. Yayımlandığı tarih: 18.10.2024. Sayı: 32696. Erişim adresi: <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2024/10/20241018-1.htm>
- Tedmem. (2023). *2022 eğitim değerlendirme raporu*. Ankara: Türk Eğitim Derneği.
- Tonbul, Y. (2006). İlköğretim okullarındaki mesleki çalışma uygulamalarının etkililiği ile ilgili görüşler. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(1), 13-30.
- Turgut, S. (2012). *İlköğretim sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının saptanması*. Yüksek Lisans Tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Burdur.
- Türker, Y., & Tok, T. N. (2019). Öğretmenlerin mesleki çalışmalara ilişkin metaforik algıları. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 12(1), 274-291. <https://doi.org/10.30831/akukeg.435487>
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2019). *On birinci kalkınma planı (2019-2023)*. Ankara.
- Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. (2023). *On ikinci kalkınma planı (2024-2028)*. Ankara.
- Uğurlu, F., Dolmacı, A., & Evran Acar, F. (2018). Uzakdoğu ülkelerinde öğretmenlerin

mesleki gelişim modelleri. *Journal of Turkish Studies*, 13(27), 1525-1540.
<http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14589>

Yalçın İncik, E., & Akbay, S. E. (2018). Ortaöğretim öğretmenlerine yönelik bir çalışma: Mesleki gelişim faaliyetlerine yönelik tutumları ve eğitim ihtiyaçları. *Journal of Turkish Studies*, 653-1676. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.14381>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Yapay Zekâ: Kuram Tabanlı Bir Analiz

Halük ÜNSAL

Yüklenme: 13.07.2024 Kabul: 28.08.2024

Yayınlanma: 01.12.2024

DOI: 10.30855/gjes.2024.10.03.003

Anahtar Kelimeler:

Yapay zeka,
Yapay zeka kuramları,
Makine öğrenmesi,
Derin öğrenme

Keywords:

Artificial intelligence,
Artificial intelligence
theories,
Machine learning,
Deep learning

Yazar Bilgisi:

Gazi Üniversitesi,
Gazi Eğitim Fakültesi,
Ankara, Türkiye
Orcid:
0000-0002-8380-7007
unsalh@gazi.edu.tr

ÖZET

Yapay zeka, 1950'li yıllardan itibaren tartışılan ve günümüzde ise daha geniş alanda ve daha büyük etkiyle devam eden ve gelecekte de yansımaları olabilecek ana dinamik kavramlardan birisi olarak algılanmaktadır. Yapay zekânın finans sektöründen sanayiye eğitim sektöründen ticarete kadar çok geniş bir çalışma ve uygulama alanı bulunmaktadır. Makineleriz insansılaştırılması mantığıyla ortaya çıkan yapay zekâ kavramı artık insanlara yerleştirilen çipler sayesinde insanın makineleştirilmesi olgusuna doğru yoğrulmakta ve tartışılmaktadır. Yapay zeka, gelecekte de bütün bilim alanlarını ilgilendirecek ve bütün toplum/bireylerce incelenecek, uygulanacak ve etkileri değerlendirilecek bir güçtür. Bu çalışma, yapay zekânın kavram ve kuramsal yapısını ortaya çıkarmak amacıyla hazırlanmıştır. Yapay zeka kavramı çalışması sonucunda; yapay zekanın bilgisayar, matematik ve öğrenme olmak üzere birçok bilim alanından oluştuğu; yapay zekanın büyük veri tabanı ile analizler, örüntüler, ilişkiler vs. çıkarabilecek yetenekte olduğu; zeka ve öğrenme gücüyle çözümler, akıl yürütmeler, analizler ve değerlendirmeler yapabilecek yetkinlikte olduğu; her alanı ve her bireyi etkileyerek değişim ve dönüşümü sağlayabilecek kapsamlı bir kuram olduğu bulunmuştur. Ayrıca yapay zekanın makine, derin ve gösterim öğrenmeyi içerdiği; yapay sinir ağları, Turing kuramı, bulanık mantık, uzman sistemler, büyük veri (veri madenciliği vs.) gibi birçok kuramlardan oluştuğu ortaya çıkmıştır. Bugün ve yarın her alanda ilgisini ve etkisini gösterebilecek bir güçte olan yapay zeka kavramı yansımaları için teorik ve uygulamalı çalışmaların yapılması önerilebilir.

Artificial Intelligence: A Theory-Based Analysis

ABSTRACT

Artificial intelligence is perceived as one of the main dynamic concepts that has been discussed since the 1950s and continues today in a wider area and with greater impact and may have reflections in the future. Artificial intelligence has a wide range of fields of study and application, from finance to industry, from education to trade. The concept of artificial intelligence, which started with logic of the humanization of machines, is now being kneaded and discussed towards the phenomenon of human mechanization thanks to the chips implanted in humans. Artificial intelligence is a power that will concern all fields of science in the future and it will be examined, applied and its effects evaluated by all societies/individuals. This study was prepared to reveal the conceptual and theoretical structure of artificial intelligence. As a result of the study of the concept of artificial intelligence, it was found that artificial intelligence consists of many fields of science, including computer, mathematics and learning; artificial intelligence is capable of analyzing, patterns, relationships, etc. with its large database; it is capable of making solutions, reasoning, analysis and evaluations with intelligence and learning power; it is a comprehensive theory that can provide change and transformation by affecting every field and every individual. In addition, it has been revealed that artificial intelligence includes machine, deep and demonstration learning and consists of many theories such as artificial neural networks, Turing theory, fuzzy logic, expert systems and big data (data mining, etc.). Theoretical and practical studies can be recommended for the reflections of artificial intelligence concept which has the power to show its interest and influence in every field today and tomorrow.

GİRİŞ

Önceleri yapay öğrenme ve zeki öğretim sistemi gibi farklı kavramlarla başlayan yapay zeka kavramı yıllar içerisinde farklı kavram ve tanımlamalarla günümüze kadar gelmiştir. Yapay zeka kavramı çok ilgilenilen ve çok yönlü etkileri olan, her bireyi ilgilendiren, her alanda yararlanan ve aynı zamanda da çokça tartışılan bir kavram, teori veya yaklaşım olarak adlandırılabilen bir olgudur. Bugün yapay zeka kavramı ve uygulamalarının içinde yaşamak ve bunları uygulamak nasıl zorunluysa, yarın veya gelecekte de bu olgu karşısında yaşamak, yapmak ve değerlendirmek zorunlu olacaktır.

Yapay zeka, bilgisayar veya bilgisayar tabanlı bir makinenin insana ait olan akıl yürütme, anlam çıkarma, genelleme ve deneyimlerden öğrenme gibi üstün nitelikteki zihinsel süreçlere ilişkin görevleri yapabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Nabiyev, 2005). Bunun yanında yapay zeka *"İnsani öğrenme ve akıl yürütme davranışlarını taklit eden bir dizi algoritmadır. Çoğu yapay zeka veri analizi, örüntü tanıma ve simülasyon için tasarlanır."* (TÜBİTAK, 2023, s, 236), şeklinde açıklanabilir. Ayrıca yapay zeka, karmaşık işler, birden fazla problemin çözülmesi, öğrenme ve akıl yürütme sistemler üzerine çalışmalar yürütülen bir bilim dalı olarak (Çetin ve Aktaş, 2021) da ifade edilmektedir.

Dunning'e (2017) göre yapay zeka, makine öğrenmesi ve derin öğrenme konularını içine alan bir çatı kavramdır. Henüz tam olarak işlemeyen bir kavramdır (Akt: Gürsakal, 2021). Ancak yapay zeka; alanındaki gelişmeler, uygulamalar ve etkileri sayesinde bugün çok kullanılan ve çok önemsenen bir olgu olmuştur. Yapay zeka, özünde öğrenme merkezlidir. İçerisinde birçok öğrenme yaklaşımlarını barındırmaktadır.

Genel olarak yapay öğrenme olarak adlandırılacak bu işin içinde bilgisayar makinesinin kendi büyük özellikleri ve gücü yanında büyük bilgi, akıllı ve uzman sistemler, algoritmalar, oyunlar, hesaplamalar, ilişkiler, modeller vs. içeren ve aynı zamanda yapay sinir ağları, makine öğrenmesi, derin öğrenme, gösterim öğrenme gibi insanın öğrenme ve zeka özelliklerini temele alan bir büyük kuram olduğu düşünülebilir. Yapay öğrenme, sadece bir veri tabanı uygulaması olmayıp, yapay zekanın bir parçasıdır. Değişken bir ortamdaki etmenin zeki olarak tanımlanabilmesi için deneyimlerden kendi kendine öğrenebilmesi gereklidir. Şayet bu etmen öğrenerek, ortamdan kaynaklanan değişikliklere uyum sağlayabiliyorsa, dizinin tasarlayıcısı bütün durumları dikkate alacak etmeni programlamasına gerek yoktur. Yapay öğrenme, model oluşturma açısından istatistik kuramı ve bilgisayar biliminin iş birliğiyle sağlanır. Yapay öğrenme, bilgisayarda algoritmalarla gerçekleşen bir işidir. Algoritma, girdiyi çıktıya dönüştürmek

amacıyla uygulanan bir dizi komutlar bütünüdür. Örneğin, sırlama yapılacak bir algoritma düşünüldüğünde girdi bir sayılar kümesi, çıktı ise bu sayıların artan biçimde sıralandığı bir dizisi olacaktır. Burada çeşitli algoritmalar içinden en iyisinin (en az komut, en az hafıza kullanımı ile) bulunmaya çalışılması bir algoritmadır (Alpaydın, 2011).

Yapay zekanın amacı, makinelerle insan benzeri zeka yeteneklerini sağlanmaya çalışmaktır dolayısıyla amacı daha geniştir. Novakovski'ye (2017) göre tüm yapay zeka uygulamaları birbirine benzeyerek girdi olan A ile tepki olan B den oluşur. Ng'ye (2016) göre girdi olarak "resim" varsa, tepki olarak "insan yüzü var mı? (0 veya 1)" sonucunda yapay zeka uygulaması olarak "foto etiketleme"; girdi olarak "İngilizce cümle" varsa tepki olarak "Fransızca cümle" sonucunda yapay zeka uygulaması ise "çeviri" olarak gerçekleşecektir (Akt: Gürsakal, 2021).

Yaşantılar yapay zeka uygulamaları ile dönüşüyor. Sürücüsüz otomobil, dronlar, sanal asistanlar ve çeviri yazılımları gibi birçok şey yapay zeka ile çerçevenmiş durumdadır. Yapay zeka, bilgi-işlem gücündeki artış ile yeni tedavi yöntemlerinin keşfedilmesi ve kültürel ilgileri tahmin eden algoritmalara kadar çok büyük veri erişilebilirliği ile etkileyici bir ilerleme sağlamıştır. Bu algoritmalar dijital alandaki verilerden öğrenerek makine öğrenmesini sağlayabiliyor. Makine öğrenmesiyle, otomatik keşif sayesinde zeki robotlar ve bilgisayarlar ile kendini programlayarak optimum çözümler sunulabiliyor. Apple'ın Siri'si gibi uygulamalar zeki asistanlar ile ses algılama ve soruları yanıtlamasıyla yapay zekanın gücünü göstermiştir (Schwab, 2023).

Sonuçta yapay zeka kavramı/olgusu başta bilgisayar bilimleri, matematik bilimleri, öğrenme bilimi gibi birçok bilim alanının yani disiplinlerarası ortak çalışma konusunu olmuştur. Yapay zeka, devletleri, milletleri, toplumları ve insanları her boyuttan ve doğrudan etkileyebilecek birçok avantaj veya dezavantajı içinde taşıyan bir kuram ve uygulama olarak değerlendirilebilir. İlginç olan başka bir konu ise, sibernetik ve yapay zekanın iç içe olduğunun tartışılmasıdır. Son yıllardaki yapay zeka alanındaki gelişmeler özellikle "makinelerin insanlaştırılması değil, insanların makineleştirilmesi" yönündeki eğilim değerlendirilmektedir (Nabiyev, 2005, s. 82).

Yapay zeka, sağlıktan savunmaya, finansmandan üretime çok geniş bir alanda uygulama alanı bulunabilir. Yapay zekanın uygulama alanları sınıflanarak şöyle sıralanabilir (Kaya ve Yozgat, 2021): 1. Müşteri hizmetleri, 2. Kesintileri önleme, 3. Davranışı tahmin etme, 4. Veri analizi ve yönetimi, 5. Pazarlama ve reklamcılık. Coppin'e (2004) göre ise yapay zekanın önemli uygulama alanları; 1. Makine öğrenmesi, 2. Çoklu

ajan sistemleri, 3. Yapay hayat, 4. Bilgisayar görüşü, 5. Planlama ve 6. Oyun oynama'dır.

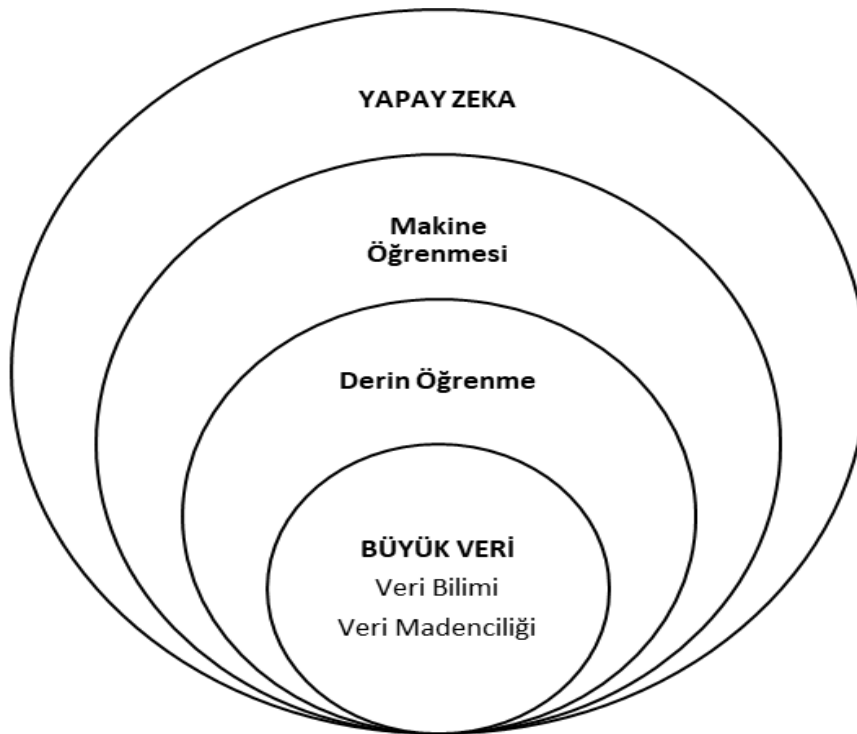
Yukarıdaki alanlarla sınırlı kalmayacak olan yapay zeka günümüzde sanayiden eğitime, tarımdan ticarete, bankacılıktan sağlık alanlarına kadar her alanda uygulama alanı bulabilmiş ve gelecek için önemli bir kavram olmuştur. Bu bağlamda çalışmanın amacı, dünü, bugünü ve yarını da etkileyebilecek olan yapay zeka kavramının kuramsal yapısını ortaya çıkartmaktır. Anlaşılacağı gibi yapay zeka kavramı içerisinde birçok teoriyi, bilimi ve alanı kapsamaktadır. Bu nedenle boyutları, etkileri ve değerlendirmeleri de önemli olacaktır. Bu amaç doğrultusunda bu derleme çalışmasında;

1. Yapay zeka kavramı nasıl açıklanabilir?
2. Yapay zeka kavramını oluşturan alt kuramlar nasıldır? soruları etrafında bilgiler derlenerek cevaplar aranmıştır.

YAPAY ZEKA KURAMI

Yapay zeka geniş bir bakış açısıyla bakıldığında, içerisinde önemli birçok alanın olduğu söylenebilir. Yapay zekaya genel bakış ve yapay zekayla ilgili olan diğer alanlar aşağıda Şekil 1'deki gibidir (Gürsakar, 2021):

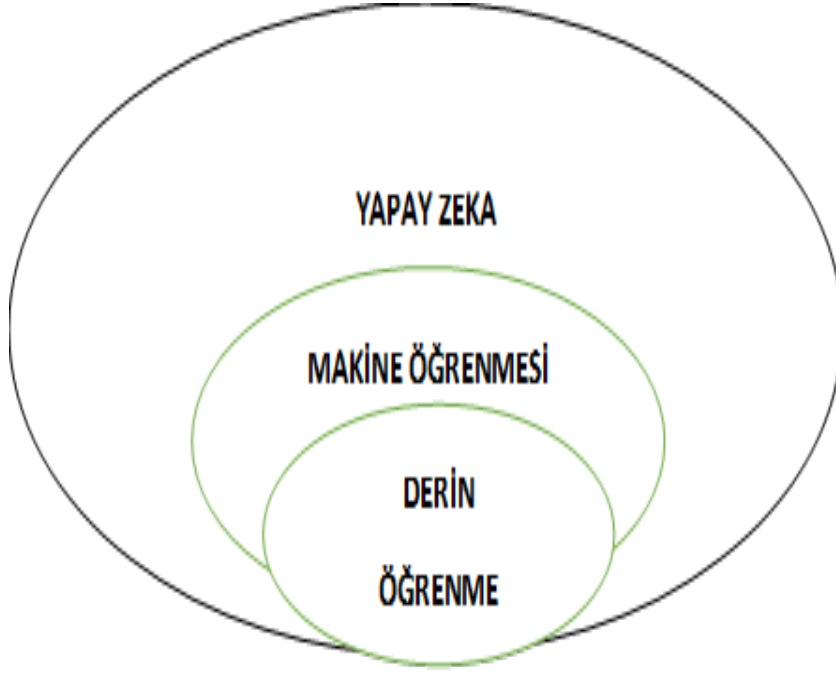
Şekil 1. *Yapay Zeka Ve Diğer Alanlarla İlişkisi*



Copeland'a (2016) göre yapay zeka "makine öğrenmesi" ve "derin öğrenme" kavramlarını kapsamaktadır. Yapay zekanın, makine ve derin öğrenme arasındaki ilişkisi

Şekil 2’de verilmiştir (Akt: Eren, 2021). Yapay zeka, karmaşık ve gelişmiş süreçleri içeren bir kavramdır. Yapay zeka; birçok teori ve teknolojiyi içine alan geniş bir kavram olarak tanımlanabilir (Aylak, Oral ve Yazıcı, 2021).

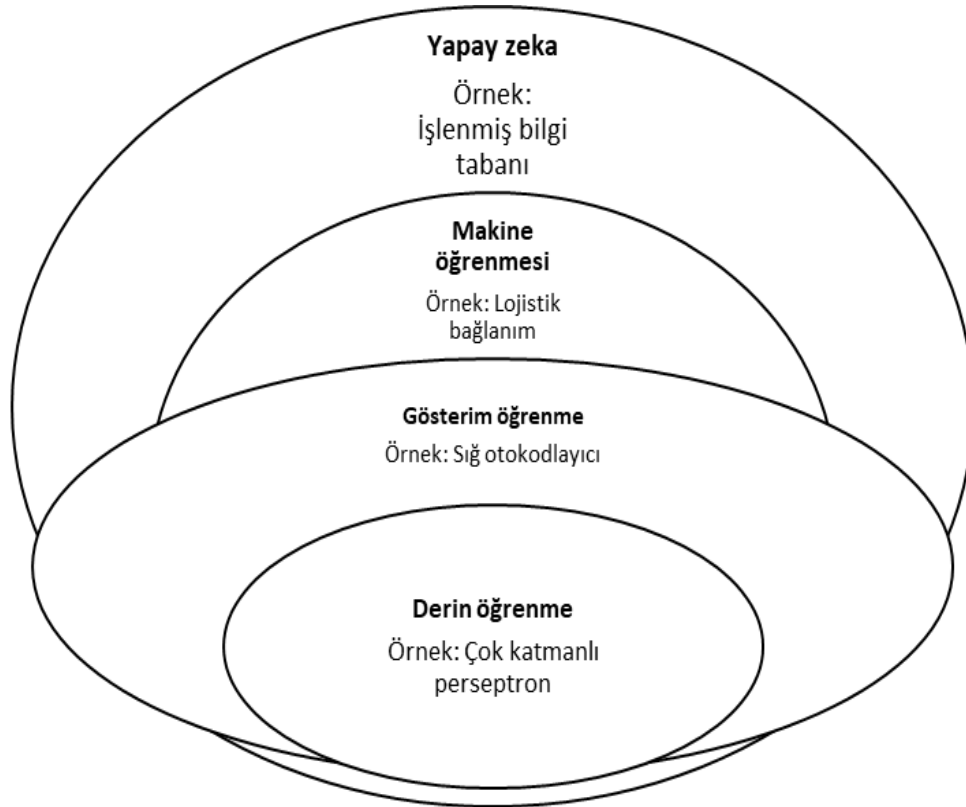
Şekil 2. Yapay Zekanın Makine Öğrenmesi ve Derin Öğrenme ile İlişkisi



Şekil 2 dikkate alındığında, yapay zekanın oldukça geniş ve olgusal bir kavram olarak hem makine hem de derin öğrenmeyi içerisine aldığı, derin öğrenmelerin makine öğrenmesini sağladığı, bütün makine öğrenmelerinin ise yapay zeka olarak tanımlanabileceği söylenebilir. Öğrenme kavramına insana özgü bir özellik olarak bakıldığında, bütün öğrenmelerin makineler tarafından da gerçekleştirilebileceği düşüncesi ve bu öğrenme uygulamalarının, yapay zekanın güçlenmesine ve günümüzde bütün sektörleri etkileyecek bir konuma erişmesine neden olduğu ileri sürülebilir.

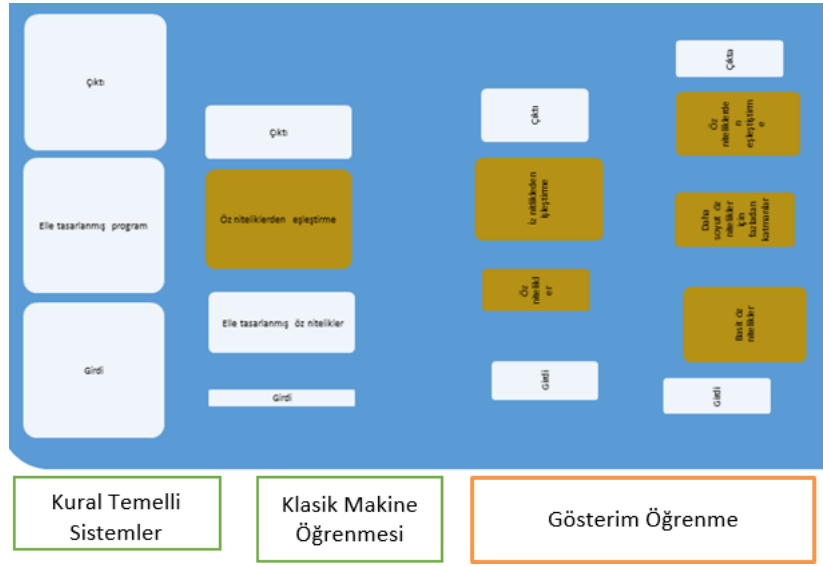
Soori, Arezoo ve Dastres’e (2023) göre yapay zeka, makine öğrenmesi ve derin öğrenme son yıllarda robotik alanda büyük bir etki oluşturmuştur. Yapay zeka, makine öğrenmesi ve derin öğrenme, robotik alanı geliştirerek robotların daha akıllı, verimli ve karmaşık görevlere ve ortamlara uyarlanabilmesini sağlamıştır. Robotik alandaki bazı uygulamalara örnek olarak, otonom navigasyon, nesne tanıma, manipülasyon, doğal dil işleme ve öngörücü bakım vb verilebilir. Bu uygulamalardan aynı zamanda insanlarla birlikte çalışabilen ve değişen ortamlara ve görevlere uyum sağlayabilen işbirlikçi robotların da geliştirilmesinde yararlanılmaktadır. Goodfellow, Bengio ve Courville’e (2021) göre yapay zekanın öğrenme alanlarıyla olan ilişkisi ise Şekil 3’te verilmiştir:

Şekil 3. Yapay Zekanın Farklı Disiplinler Arasındaki İlişkisi



Yapay zeka, kademe kademe makine öğrenmesi, gösterim öğrenme ve derin öğrenme kavramlarıyla iç içe ilişkilidir. Derin öğrenme, yapay zeka yaklaşımlarından birisidir. Özellikle bilgisayarların veri ve deneyimlerinden yararlanarak geliştirdikleri bir makine öğrenmesi çeşididir. Derin öğrenme, büyük güç ve esnekliğe sahip bir makine öğrenmesi yaklaşımıdır. Derin öğrenme, üç dalga halinde gelişmiştir. 1940-1960 yıllarında sibernetik, 1980-1990 yıllarında bağlantıcılık, daha sonra derin öğrenme kavramıyla ifade edilmiştir. Farklı yapay zeka disiplinlerindeki öğrenmeler arasındaki ilişkileri gösteren Şekil 4 aşağıdaki gibidir (Goodfellow, Bengio ve Courville, 2021):

Şekil 4. Yapay Zekanın Diğer Öğrenmelerle İlişkisi



Yapay zeka çok geniş bir kavram ve içinde makine öğrenmesi, gösterim öğrenme ve en altta derin öğrenmeyi içermektedir. *Kural temelli sistemlerde*; girdi-elle tasarlanmış program-çıkış adımları vardır. *Klasik makine öğrenmesinde*; girdi-elle tasarlanmış öz nitelikler-öz niteliklerden eşleştirme-çıkış adımları bulunur. *Gösterim öğrenmede*; girdi-öz nitelikler-öz niteliklerden eşleştirme-çıkış adımları vardır. Derin öğrenme, gösterim öğrenmenin altındadır. Derin öğrenmede; girdi-basit öz nitelikler-daha soyut öz nitelikler için fazladan katmanlar-öz niteliklerden eşleştirme-çıkış adımları bulunur. Bütün bunların farkı kural temelli sistemlerde *veriden öğrenebilen parçalar* yok iken, klasik makine öğrenmesinde, öz niteliklerden eşleştirme adımı veriden öğrenebilen parçaları işaret etmektedir. Gösterim öğrenmede, öz nitelikler ve öz niteliklerden eşleştirme adımları verilerden öğrenebilen parçaları göstermekte iken, derin öğrenmede basit öz nitelikler, daha soyut öz nitelikler için fazladan katmanlar ve öz niteliklerden eşleştirme adımları verilerden öğrenebilen parçaları vurgulamaktadır. Dolayısıyla derin öğrenme de verilerden öğrenebilen parçalar diğerlerinden daha fazladır. Yapay zekanın en ileri adımı derin öğrenme tarafından gerçekleştirilmektedir diye yorumlanabilir.

1. **Makine Öğrenmesi:** Veriler yardımıyla bilgisayarın kendini geliştirerek yeni bilgiler kazanmasına makine öğrenmesi olarak tanımlanabilir. Makine öğrenmesi aynı zamanda uzman sistemlerle ilişkilidir (Nabiyev, 2005). Makine öğrenmesi;
 - a) Herhangi bir programlama yapmaksızın, veriler sayesinde belirli bir görevde performansı iyileştirme yeteneği,
 - b) Veriden üretilen yazılım,
 - c) Verilerin arasına çizgi çizmek, sınıflama yapmak,

d) Bir amaç için programlama yerine örneklerden öğrenme biçimi olarak tanımlanabilir. Apaydın (2010)'a göre makine öğrenmesine; gelen binlerce e-postanın çöp olup olmadığına makineye öğretilmesi, makine öğrenmesine örnek olarak verilebilir (Gürsakar, 2021).

Cuzzolin, Morelli, Cîrstea ve Sahakian'a (2020) göre zihinsel öğrenme kuramları makine öğrenmesine dahil edilmesi gereklidir. Bu insanların ortamları sorunsuzca paylaşılabilmesi içidir. Makine öğrenmesinin önündeki en büyük etkeni güvenlik oluşturmaktadır. Güvenlik, makine öğrenmesinin/akıllı araçların insan davranışlarını anlayıp tahminde bulunabilmesine bağlıdır. Makine öğrenmesinin, karmaşık ve kendiliğinden oluşan insan davranışlarını tahmin etmede yeterli görünmemektedir.

Makine öğrenmesi için istatistik optimizasyon temelleri ile nicel modelleri ve bu modellerle oluşan verilerin ürün ve hizmetlere uygulamalarını sağlayan yetenekler gereklidir. İstatistik yeteneğinin yanında R ve Python gibi yazılım dilleri de önemlidir. Makine öğrenmesi için algoritmalar ve parametreler hatta hiperparametreler gereklidir. Makine öğrenmesi (Gürsakar, 2021);

- a) Çapraz doğrulama:
- b) Yanlılık-varyans ikilemi: aşırı uyum ve eksik uyum yerine optimum varyans dengesi olmalıdır.
- c) Düzenleme: Büyük veri olgusuyla değişkenleri çok iyi düşünmek ve planlamak gereklidir.

Makine öğrenmesinin iki türü vardır. Bunlar: a. Denetimli ve b. Denetimsiz öğrenme'dir. a. *Denetimli öğrenmede*; amaç belirlenir, etiketlenmiş verilerle sınıflama ve regresyonlar gerçekleştirilir. Denetimli öğrenme algoritmaları sayesinde çıktıların kontrolü yapılabilir. b. *Denetimsiz öğrenmede ise*, öğrenme algoritmasında amaç belirlenmeyerek, etiketlenmemiş verilerle kümeleme ve birliktelik analizi uygulanır. Etiketleme olmadığından denetimsiz makine öğrenmesinde, bu algoritmalarda çıktıların kontrolü yoktur. Sonuçta denetimsiz makine öğrenmesi insan öğrenmesine daha uygun görünmektedir (Gürsakar, 2021).

Fumo'ya (2017) göre makine öğrenmesinin denetimli ve denetimsiz öğrenmesinin yanında a. Yarı denetimli ve b. Takviyeli öğrenme türleri de vardır: Bunlardan a. *Yarı denetimli öğrenme*; bazı örnekler için veri etiketlemesi yapıldığında yarı denetimli öğrenme uygulanır. Kısaca iki yöntemin karışımıdır. b. *Takviyeli öğrenme ise*, bir amaca yönelen ve çevreyle etkileşime dayanan bir öğrenme türüdür. Takviyeli öğrenmede, bir ajan (*birey*)

ödülleri en üst seviyeye çıkaracak şekilde, deneme-yanılma yöntemiyle davranışta bulunur. Ajan, deneme-yanılma sonucunda öğrenecek, değerler hesaplanarak sürekli olarak güncellenip son değerlerden bir uygulama yapacaktır. Bu bilgisayarın görmesiyle ilişkilendirildiğinde *derin takviyeli öğrenme* adını alacaktır. Kısaca ajan olarak adlandırılan takviyeli öğrenme ve bu algoritma DeepMind'in go ve satranç oyunlarında, sürücüsüz otomobil uygulamalarında kullanılmaktadır. Pavlus (2017) da takviyeli öğrenmenin, çevreyi araştırarak yeni durumları keşfetmek amacıyla kullanılan *merak modelinin* olduğunu vurgulamıştır (Akt: Gürsakal, 2021).

Kuramlara dayalı son makine öğrenmesi yaklaşımları; bir gözlemciyle diğer bireylerin geçmiş ve şimdiki davranışlarını okumak ve inançlarını, hedeflerini, niyetlerini ve gelecekteki eylemlerini ortaya çıkarabileceğini göstermiştir. Bu davranışlar, karmaşık olduğunda ve uzun bir sürede hızla değişen durumlar içerdiğinden zorluklar ortaya çıkmaktadır (Nguyen, Nguyen, Le, Do, Venkatesh ve Tran, 2023).

2. Derin Öğrenme: Derin öğrenmenin daha iyi anlaşılmasını sağlayan tarihsel süreç içindeki önemli eğilimler sırayla şöyledir (Goodfellow, Bengio ve Courville, 2021):

- a) Derin öğrenmenin felsefi bakış açılara göre değişmiş uzun ve zengin bir tarihi vardır.
- b) Derin öğrenme kullanılabilir eğitim verilerinin artmasıyla daha kullanışlı olmuştur.
- c) Derin öğrenmenin model boyutları arttıkça ve derin öğrenmeye ilişkin yazılım ve donanım biçimleri geliştikçe yaygınlaşmıştır.
- d) Derin öğrenme, zaman geçtikçe daha karmaşık problemleri daha isabetli olarak çözebilmektedir.

Bütün bu eğilimlerle derin öğrenme, günümüzde bilgisayarlı görsel, konuşma ve ses işleme, doğal dil işleme, robotik, biyoenformatik, kimya, bilgisayar oyunları, arama motorları, çevrimiçi reklam ve finans gibi yazılım ve bilgisayar programlama disiplinlerinde kendini kanıtlamıştır.

Derin öğrenmenin, diğer isimlerinden birisi de yapay sinir ağları'dır. Çünkü biyolojik öğrenme modelleri, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğini açıklamak üzerinedir. Derin öğrenme modelleri, biyolojik beyinlerden ilham alınarak geliştirilmiş sistemdir. Derin öğrenme de, sinirsel bakış için iki farklı fikir vardır. Birinci, beynin zeki davranışlara ait bir örnek gösterdiği ve zeka yaratmanın en basit yolunun beynin temelindeki hesaba dayalı kuralların tersine mühendislikten geçirmek ve onun işlevselliğini tıpa tıp kopyalama görüşüdür. İkincisi ise, makine öğrenmesi modellerinin mühendislik uygulamalarının yanında beyin ve zekanın altındaki kuralların anlaşılması için gereken

temel bilim problemlerini aydınlatılabilme fikridir. Derin öğrenmenin sağladığı yararlar şöyle sıralanabilir (Goodfellow, Bengio ve Courville, 2021):

- a) “Büyük veri” sayesinde genellemenin büyük ölçüde kolaylaşması: Derin öğrenme algoritmasının 5 bin örnekten 10 milyon etiketli örnekle insan performansını aşan modeller oluşturabilmesidir.
- b) Yapay sinir ağlarının büyümesi: Bu yapay sinir ağlarının daha da büyümesi, daha karmaşık problemlerde daha isabetli sonuçlarının elde edilebilmesidir.
- c) Tanıma ve öngörüdeki gücünün tutarlı bir şekilde artması: Önceleri tek nesnelere tanınırken, çağdaş yapay sinir ağlarıyla 1000 farklı sınıf ayırtedilebilmektedir.
- d) Görsel tanıma hata oranının çok azalması: Derin öğrenmedeki ilerlemelerle hata oranı %26,1 den %3,6 ya kadar düşmüştür.
- e) Konuşmayı tanıma sisteminin gelişmesi: Derin öğrenmenin konuşma tanıma kullanılmasıyla 2000’lerden günümüze hata oranı yarı yarıya düşmüştür.
- f) Yaya saptama ve görüntü bütünlemedeki başarısı: Derin öğrenme ve yapay sinir ağları sayesinde trafik işareti tanıma probleminde başarıya ulaşılmıştır.
- g) Mantıksal bir yöntemle doğru ilerlemesi: Sinir ağları istenen davranışa ait örneklerden yararlanarak basit programları öğrenebilmektedir. Örneğin karıştırılarak verilen sayı örneklerinden sayıları sıralamayı öğrenebilir. Kendi kendine programlayan bu teknoloji yeni olsa da gelecekte bütün problemlere uygulanabilecek bir yaklaşım özelliği göstermektedir.
- h) Pekiştirmeli öğrenmeyi kullanması: Bir görevi deneme-yanılma yöntemiyle insan desteği almadan yerine getirmeye çalışmasıdır. Örneğin atari oyunlarını oynayabilmesi ve diğer oyunlarda da insanların seviyesine ulaşması dikkat çekicidir.
- i) Derin öğrenme uygulamasının karlı olması: Günümüzdeki büyük birçok firma (Google, IBM, NEC gibi) tarafından yararlanılmaktadır.
- j) Yazılım alt yapısının gelişmesini desteklemesi: PyLearn2, Caffe, MXNet gibi yazılım kütüphanelerinin araştırma proje ve ürünlerinin geliştirilmesini desteklemiştir.
- k) Diğer bilimlerin gelişmesini sağlaması: Örneğin kimya alanında ilaç yapımında moleküllerin etkileşimini öngörmede, fizik alanında atom altı parçacıkları aramada, sağlık alanında insan beyninin 3B bir haritasını çıkarmada derin öğrenme başarılı olmuştur.

Derin öğrenme, algoritmalar ile büyük veri üzerinde daha karmaşık yapılar öğrenebilen ve temsil edilebilen yapıdır. Derin öğrenme teknolojisi gerçekte sinir ağ

yapısının kendisini oluşturmaktadır. Derin öğrenme, konuşma tanıma, Go oyununda kazanma olasılığı yüksek konumları tanıma ve cisim tanıma gibi alanlarda uygulanmaktadır (Ergunalp, 2021).

Derin öğrenme, son on yıl içinde insan beyni, istatistik, uygulamalı matematik bilimlerinin etkisiyle geliştirilmiş bir makine öğrenmesi yaklaşımıdır. Son yıllarda ise derin öğrenme, daha güçlü bilgisayarlar, daha büyük veriler, derin ağlar oluşturmak için yeni tekniklerle birlikte kullanışlılık açısından gelişmiştir (Goodfellow, Bengio ve Courville, 2021).

YAPAY ZEKA ALANINI GELİŞTİREN KURAMLAR

Yapay zeka kavramı ilk kez 1955 yılında makineler hakkındaki fikirleri tartışmak için bir grup oluşturulmasıyla 1956 yılında Dartmouth College'deki bir konferansta çalışma grubundan matematikçi John McCarthy tarafından ortaya atılmış ve akademik bir disiplin olarak tartışılmaya başlanmıştır. Yapay zeka'nın ilk açıklaması "*insana özgü akılcı hareketlerin makine tarafından taklid edilmesi*" biçiminde olmuştur (Nabiyev, 2005). Yapay zeka insan ve davranışlarının bilgisayar tarafından taklit edilmesi değil, makinenin düşünme, öngörme, analiz etme ve değerlendirme gibi yetenekleri kapsayan yöntem ve süreçlerin bütünü olarak açıklanabilir (Kaya ve Yozgat, 2021).

Yapay zeka ilk yıllarda birkaç kuramsal alt disiplin alanlarıyla ve çalışmayla daha da gelişmiştir. Bunlardan birincisi 1943 yılındaki sinir bilimci McCulloch ve mantıkçı Pitts'in *yapay sinir ağı* kuramıdır. İkincisi 1949 yılında *öğrenme algoritması* kuramını ileri süren Donald Hebb olmuştur. Hebb'in kuramı ile McCulloch ve Pitts'in kuramı birlikte düşünüldüğünde öğrenme ve yapay sinir ağları arasındaki ilişki öğrenme süreci için çok önemli olmuştur. Üçüncüsü 1950'deki makinenin zekiliğinin değerlendirildiği Alan Turing'in çalışması olmuştur. Bunu 1959 yılında Arthur Samuel'in "*makine öğrenmesi*" alanındaki çalışmasıyla ve *ilk dama oyun programının* başarıyla sürmüş ardından satranç ve tavlâ oyunlarının geliştirilmesiyle devam etmiştir. 1965 yılında Lofti A. Zadeh'in *bulanık mantık* kuramının da etkisi önemli olmuştur. Yapay zekanın bir uygulama alanı sayılan interaktif bilgisayar programı olan *uzman sistemler* bir ile devam etmiştir (Kaya ve Yozgat, 2021; 246-248).

Yapay zeka aynı zamanda *sibernetikle* de direk ilişkidir. Wiener 1948 yılında "*insan ve hayvanlar arasındaki iletişim ve kontrol bilimi*" olarak ifade edilip fizik alanından bilgisayara, psikoloji alanından fizyolojiye farklı bilim alanlarını ilgilendiren *iletişim ve kontrol için ortak problemlerin öğrenilmesini* içine alan sibernetik kavramına vurgu yapmıştır.

Sibernetik ve yapay zeka arasında araştırmacılar tarafından benzerlikler görülmektedir. Sibernetiğin *"hayvan ve makineler arasında ilişki ve kontrolün"* uyumluluğunu araştıran bir bilim alanı; yapay zekanın ise *"insanlar tarafından çözülen problemlerin bilgisayarda gerçekleştirilmesi için gerekli yaklaşımların incelenmesine yönelik"* araştırma alanı olarak tanımlanabilir (Nabiyev, 2005; 81-83).

3. Yapay Sinir Ağı: Biyolojik insan beyni, nöron olarak ifade edilen büyüklük ve görünüşleri farklı ancak görevleri ortak olan 100 milyar hücreden oluşur. Bir nöron diğer nöron ile elektriksel ve kimyasal bir salgıyla sinaps bölgeleri oluşturarak iletişim kurar. Sinaps bölgeleri bilgilerin uzun süreli sağlandığı yer olarak yani uzun süreli hafıza olarak adlandırılır. Sonuçta nöron hücresinin, beynin temel sinir sistemini oluşturan, elektriksel ve kimyasal bir yolla uyarıları alan, iletin, üreten ve saklayan, iletişimi çok hızlı olan, diğer nöronlarla paralel iletişim kurabilen özelliklerinin yanında henüz bilinmeyen birçok özelliği de bulunmaktadır.

Yapay ve biyolojik sinir sistemi karşılaştırıldığında, yapay sinir ağında, bir birim, ara bağlantı, pozitif ve negatif bağlantı ağları, DC uyarı seviyesi ve sınırlı aktifleme aralığı bulunmakta iken; bir hücre, sinir eklemi, destekleyici ve yasaklayıcı giriş, değişken uyarı giriş ve hücre fiziğiyle ilgili sınırlı aktifleme aralığı vardır. Yapay ve biyolojik sinir ağlarında farklı özellikler bulunmasına rağmen nöron hücresine benzeyen modellerin oluşturulması mümkün ve önemli görünmektedir (Nabiyev, 2005). Yapay sinir ağlarının tek katmanlı, çok katmanlı, ileri ve geri beslemeli olmak üzere dört modelinin olduğu ileri sürülebilir. Bunların yanısıra yapay sinir ağlarının öğrenme, genelleme, paralel çalışma, doğrusal olmama, eksik verilerle çalışabilme ve uygulanabilirlik gibi özellikleri bulunmaktadır (Öztürk ve Şahin, 2018).

Yapay sinir ağları McCulloch ve Pitts'in tarafından *"xi giriş değeri wi sinir eklemi ağırlıklandırma katsayıları ile çarpılarak toplanır. Toplama birimi biyolojik nöronun gövdesine uygun olup ağırlıklandırılmış girişleri toplar ve net denem çıkışı verir."* olarak tanımlanmış ve $[y = \text{net} = \sum \text{xiwi} = X.W]$ formülle ifade edilmektedir. Burada eşik değerler ve ağırlık katsayıları önemli rol üstlenmektedir. Sonuçta yapay sinir ağları sadece insanların öğrenebildiklerini gerçekleştirebilmektedir. Ancak yeni öğrenmeler yeni yapay sinir ağlarının geliştirilmesini ve öğrenmesini sağlamakta ve bu döngü sürekli devam etmekte böylece en mükemmel düzeyine kadar sürmektedir. Yapay sinir ağı'nın doğrusal olmayan, çok boyutlu, gürültülü, eksik bilgili ve kesin bir algoritmanın bulunamadığı problemlerde etkili ve başarılı olduğu söylenebilir. Bu nedenle yapay sinir ağı kuramı, yapay zekanın en ilgi seçen kurumunu oluşturur (Nabiyev, 2005).

Yapay sinir ağları iki temel bileşenden meydana gelmektedir. Birincisi, öğrenme algoritması, ikinci aktivasyon fonksiyonudur. Öğrenme algoritması, biyolojik olarak sinaps bölgelerinde oluşan öğrenme yapay sinir ağında ağırlık denem bölgelerin uygun değeri almasıyla sağlanır yani öğrenme gerçekleşir. Aktivasyon fonksiyonunda, yapay sinir ağı, verilerden işlemler yaparak çıktı sonuçları hesaplanır. Bu sonuçlar birden fazla (parçalı doğrusal, hiperbolik fonksiyon gibi) aktivasyon fonksiyonunun oluşmasını sağlayacak ve dolayısıyla da performansı etkileyecektir (Öztürk ve Şahin, 2018).

Yapay sinir ağı kuramındaki yaklaşımlardan birisi BP (Back propagation) sinir ağı yaklaşımıdır. Kuram Rumelhart ve McClelland tarafından 1986 da ortaya çıkmıştır. Bu kuramın genel yapısını; bir giriş, bir gizli bir de çıkış katmanı oluşturur. BP sinir ağı yaklaşımında, girdi katmanının her bir düğümünün girdisi ve çıktısı benzerdir. Gizli ve çıkış katmanının düğümlerinde tek bir nöronun giriş/çıkış özellikleri bulunur. Biyolojik nöronların ağırlıklandırma, toplama ve aktarma olarak üç işlevi vardır. Sinir ağları topolojik bir yapıdadır. İnsan gibi zekaya sahip olmadığından öğrenme ve kurallarla desteklenmelidir. Bu nedenle öğrenme algoritması, yapay sinir ağının temel özelliğini oluşturur. Yapay sinir ağlarının kendini düzenleme yeteneğini kazanmasını sağlamak için, sinir ağlarının ağırlık katsayılarını ayarlamak gereklidir. Sonuç olarak yapay sinir ağlarının öğrenmesi, ağırlık katsayılarını değiştirme ve istenen çıktıyı alabilmesini sağlama süreci olarak tanımlanabilir (Attila, 2022).

4. Hebb'in Hücre Topluluğu ve Faz Ardışıklığı Kavramları: Beyni insanın zekasının güdülenmesinin ve öğrenmesinin merkezi olarak kabul eden Hebb, beynin çalışmasının bilinmeden öğrenmenin anlaşılamayacağını ileri sürmüştür. Bu doğrultuda beynin öğrenme öncesi ve sonrasında fizyolojik değişmelerini araştırmıştır. Bu araştırmalara dayalı olarak *hücre topluluğu ve faz ardışıklığı* kavramlarının önemini vurgulayarak *beyin temelli öğrenme* kuramının sistematik yapısını oluşturmuştur. Burada *hücre topluluğu ve faz ardışıklığı* kavramları şöyle açıklanabilir (Goldstein, 1994, Akt: Özden, 2005):

Hücre topluluğu: Hebb'e göre bireyin beyinde, çevresinde herhangi bir nesneyle karşılaştığında birbiriyle ilişkili birçok nörondan oluşan karmaşık bir sistem olan hücre topluluğu kimyasal ve elektriksel olarak harekete geçer. Hücre topluluğu, nesnelere bağlı olarak büyük ya da küçük olabilir. Bir bilgisayar ile bir kalemin beyinde oluşan hücre topluluğu bir değildir. Hücre topluluğu, iç ve dış uyarıcılara ya da her ikisinin ortak etkisine bağlı olarak hareket eden nöron yumağının adıdır. Hebb, hücre topluluğunun bir fikir veya düşüncenin nörolojik temeli olduğunu ileri sürmüştür.

Faz ardışıklığı: Hebb faz ardışıklığının, birbiriyle bağlantılı hücre topluluklarının oluşturduğu seri olarak tanımlamıştır. Bir defa bu seri oluştuğunda bir uyarıcıyla kimyasal ve elektriksel olarak harekete geçebilir. Hücre topluluklarının kendi kombinasyonlarından birisinin harekete geçmesiyle bir faz ardışıklığı yaşanarak zihinde bir düşünce serisi oluşabilir. Bir parfüm kokusu uyarınının bir insanın zihnindeki anıları canlandırması faz ardışıklığı olarak açıklanabilir. Bunların yanında Hebb' çocukluk döneminde hücre topluluğu sürecinin; yetişkinlik döneminde ise faz ardışıklığı'nın harekete geçtiğini ileri sürmüştür. Sonuçta Hebb, öğrenmenin önce hücre toplulukları ile çerçeve oluşturmaya başladığını, daha sonraki yıllarda ise faz ardışıklığı ile iç görü ve yaratıcılığın geliştiğini belirtmiştir.

5. Turing Kuramı: Alan Turing, 1950 yılında insan-makine arasındaki sınırı belirlemek için bir test geliştirmiştir. Turing testi olarak ifade edilen bu test kısaca şöyledir: *Bir bilgisayar, ona bir insan tarafından yönetilen yazılı sorulara verilen yazılı cevapları insandan mı yoksa bilgisayardan mı? geldiğini ayırt etme durumudur.* Eğer bir bilgisayar bunu ayırt edemiyorsa Turing testinde geçmiş demektir. Buna ilaveten Norvig ve Russell (2010), bir bilgisayarın Turing testinden geçebilmesi için (Gürsakar, 2021) şunların olması gerektiğini ileri sürmüşlerdir:

- Doğal dil işleme:* İngilizceyle doğal bir iletişim kurmalı
- Bilgi gösterimi:* Bilgisayarın okuduklarını hafızasında saklamalı
- Otomatize edilmiş mantık:* Bilgisayarın hafızasında saklanan bilgileri sonuçlar ulaşımda kullanmalı
- Makine öğrenmesi:* Yeni şartlara uyarlanabilmeli ve yeni destekler belirleyebilmeli.

Turing testiyle belli bir uzmanlık alana ait istatistikî bilgiler kullanılarak geçerli programların yazılması olasıdır. Yani hazırlanan programlarla tahmini taklitler yapılabilmektedir. Stratejik oyun programları, doğal dil emirleri, psikiyatri gibi programlarda bilgisayara insani taklitler yaptırmak mümkün görünmektedir (Nabiyev, 2005).

6. Bulanık Mantık: Klasik mantıkta bir önerme ya doğru ya da yanlış olarak belirtilir. Ancak gerçek hayatta bu olayın ne derece doğru veya yanlış olduğunun bir seviyesi gereklidir. Bu nedenle *bulanıklık* 1965 yılında Zadeh'in "Fuzzy sets" adlı çalışmasında vurguladığı *niteliği tam anlaşılamayan veya tam olarak seçilemeyen* anlamında teknik bilim alanında bulanık kümeler açıklamasıyla ortaya çıkarılmıştır. Bir kümede, kümeye dahil olmayan elemanların değeri (0), dahil olanların değeri (1) olarak belirlenir. Kümeye dahil

olup olmadığı belirsiz olan elemanları değer ise 0 ile 1 arasında belirlenir. Aslında küme teorisinde, belirsiz eleman bulunmamaktadır (Altaş, 1999:80-85; Nabiyev, 2005). Bulanık kümeler teorisi, önerilerin doğru (1) ile yanlış (0) değerleri arasında oransal olarak (az, orta, çok, daha çok gibi) verilerin modellenmesi ifade eder. Günlük hayattaki olayların modellenmesiyle gerçekçi ve doğala yakın sonuçlara ulaşılması *bulanık mantıkla* sağlanabilir. Kurallar bulanık mantık modellenmesiyle tanımlandığından bulanık kümeler kendi içinde öğrenebilirler. Sonuçta bulanık mantıkla bir kümedeki her eleman, kümede bir üyelik değeri taşımaktadır. Bunun yanında bulanık çıkarımlar için bulanık ilişkilerin belirlenmesi gerekmektedir. İki bulanık küme arasındaki bulanık ilişkinin matematiksel olarak hesaplanması yararlı olacaktır (Nabiyev, 2005).

Bulanık mantık ve bulanık kümelerden yararlanılarak makinelerin insanlara benzer bir şekilde karar alması sağlanmaktadır. Bulanık mantık kuramının yapay sinir ağları ve algoritmalarla desteklenmesiyle genetik, nörolojik bulanık sistemler yani nöral/genetik-bulanık (neural fuzzy, fuzzy logic vs.) sistemler ortaya çıkmaya başlamış ve böylece akıllı sistem çalışmaları da hızlanmıştır. Bulanık mantık, doğrusal olmayan denetim için bir yaklaşımdır. Bulanık mantığın sistemlerde kullanılmasıyla, *kurallar, üyelik fonksiyonları ve sonuca varma işlemi* gibi özelliklerin yardımıyla sistemin performansı artacak, işlemler basitleşecek ve maliyet azalacaktır (Altaş, 1999). Bu bağlamda, öğretmenlerin performansı Matlab programı yardımıyla bulanık mantık temelli kurulan tasarımla belirlenmiş ve sonuçta iki yöntem (klasik ve bulanık mantık yöntemi) arasındaki ilişkinin pozitif ve yüksek olduğu bulunmuştur (Arslan ve Zırhlıoğlu, 2021).

Bulanık mantık açısından bulanık çıkarım ve bulanık denetim sistemi, insan düşüncesi temel alınarak düzenlenir ve genellikle matematiksel modeli kurulamayan sistemlerde bu tasarlanır. Bu üç aşamada gerçekleştirilir. Birinci aşamada *bulanıklaştırma* (kesin giriş değerleri bulanıklaştırılır), ikinci aşamada *bulanık sonuçlandırma* (bulanık kuralları sağlayan bilgi tabanı için gerekli bulanık değerler ortaya çıkarılır), ve son aşamada *durulaştırma* (bulanık sonuç değerleri bir durulama yönteminden birisiyle kesinleştirilir) ile tamamlanır (Nabiyev, 2005).

Bulanık mantık sonuçta, Zadeh'in bilimsel anlamda ortaya çıkardığı, günümüzde zor ve karmaşık problemlerin çözümünde yararlanılan; tıp, psikoloji ve birçok mühendislik alanlarında çok geniş bir uygulama alanı olan, gelecekte de oda ışığının ayarlanmasından insülin miktarını dengeleyecek mikro aygıtlara kadar birçok teknoloji bulanık mantıkla üretilmeye çalışılacaktır (Keskenler ve Keskenler, 2017). Bulanık mantık

eğitim alanında da yararlanılmaktadır. Bulanık mantığın eğitimle ilişkili araştırmaları incelendiğinde daha çok performans belirleme, başarı belirleme, farklı öğrenme stilleri karşılaştırma, alan seçimi ve oyun seçimi gibi alanlarda yapıldığı anlaşılmaktadır (Özdemir ve Kalınkara, 2020).

7. Uzman Sistemler: Uzman sistem kavramı, 1960 yılında Lederberg'in spektrograf verilerini bilgisayarla yorumlamaya çalışmasıyla başlamıştır. Uzman sistemler *"belirli konuda uzman olan bir veya birçok insanın yapabildiği muhakeme ve karar verme işlemlerini modelleyen bir yazılım sistemi"* olarak tanımlanabilir. Bir sistemin uzman sistem olması demek, kullanıcı hatalarını algılama, bulma ve kullanıcıyı yönlendirme gücüne sahip olması demektir. Uzman sistemler, savunma alanında (ADEPT: savaşta taktik öneriler veren uzman sistem), mühendislik alanında (SACON: inşaat yapılarının analizini yapan uzman sistem), tıp alanında (ANNA: kalp-damar hastalıklarını teşhis eden uzman sistem) uygulamaları vardır (Nabiyev, 20005).

Bir uzman sistemin; tanılama, izleme, analiz ve öğrenme konularında da uygulamaları olabileceği gibi, uzman kişilerin bulunmadığı durumlarda çalışma verimini ve kalitesini artırabilme aynı zamanda sorunların hızlı ve doğru bir şekilde çözülebilmesini amaçlayabilme özelliği bulunmaktadır. Uzman sistemlerde bilginin işlenmesi ve düzenlenmesi için bir yazılım gerekir. Bu doğrultuda birçok yazılım ve program geliştirilmiştir. Bu yazılım ve programlar, uzman bilgisini düzenleyerek bilgi tabanına aktararak, bilgi tabanındaki bilgilerden yararlanılmasıyla problemin çözümü sağlanır. Ayrıca bilgi tabanında problemler için çözüm stratejileri ve sonuç çıkarma mekanizmaları da vardır (İçen ve Günay, 2014).

Bir uzman sistem, bir kullanıcıyı dikkatle dinleyen, kolayca bilgi aktarabilen ve kararlar veren bir özelliğe sahiptir. Bunun yanında uzman sistem insan ile karşılaştırıldığında; daha sabit, bilgiyi nakletmesi basit, bilgiyi işlemesi sade, dayanıklı, ucuz ve uzun ömürlü bir özelliği vardır (Nabiyev, 2005). Uzman sistemlerin birçok alanda etkili bir şekilde kullanılmasının yanında verimlilik ve kalite artışı, tutarlılık, esneklik, kapsamlılık ve güvenilirlik gibi yararları özelliklere sahiptir (İçen ve Günay, 2014).

8. Büyük Veri: Veri, bilgisayarlarca kaydedilen, işlenen, depolanan ve gerektiğinde sürekli kullanılabilen bilgi topluluğu olarak tanımlanabilir (TÜBİTAK, 2023). Günümüzde özellikle dijital ortamda milyonlarca kişi milyonlarca hatta milyarlarca veri üretmektedir. Her geçen gün de bu verilere yenileri eklenmekte ve büyük veri yığını oluşurmaktadır. Marr'e (2017) göre her gün 2,5 exabyte veri üretilmekte, günün her dakikasında 3.2 milyar

kişi internet ortamında veri üretimine devam etmektedir. Economist (2017) dergisi “dünyanın en değerli kaynağı artık petrol değil, veri” diye vurguluyor (Akt: Gürsakal, 2021). Çünkü bütün bilim alanlarının en temel unsuru “veri” lerden oluşmaktadır. Hem hayatımız için hem de ilerleme ve gelişme için bu veriler çok önemlidir.

Devasa boyutlardaki büyük veri, çok hızlı ve geometrik olarak büyüyen, çeşitlilik gösteren dijital veriler anlamına gelmektedir. Büyük verinin; *hacim* (veri miktarı, 40 gigabyte), *hız* (anında yakalama ve işleme, Terrabyte), *çeşitlilik* (yapılanmış ve yapılanmamış veri, örgünveri vs.) *doğruluk/gerçeklik* (belirsizlik, karmaşıklık ve düzensizlik gibi entropik nitelikler) ve *değer* (hangi alanda ise orada değerli) özelliklerine sahip olması gerekir. Bunların yanında büyük verinin güvenle saklanması, işlenmesi ve işleme yöntemleri de önemlidir. Büyük verinin anlamı, disiplin alanlarına göre çeşitlilik göstermektedir (Ergunalp, 2021). Yukarıdaki büyük verinin özelliklerine; oynaklık, geçerlik, hassaslık, değişkenlik ve görselleştirme özellikleri ilave edilerek, büyük verinin anlamı daha da genişlemiştir (Atalay ve Çelik, 2017).

Milyarlarca veri; *veri merkezleri* ve *bulut biliş* diye adlandırılan yerlerde depolanmaktadır. Verilerin saklandığı ana yerler, *veri merkezi* olarak tanımlanmakta ve on binlerce sunucu bu merkeze bağlanmaktadır. Örneğin Amazon Web Services (AWS) bir büyük veri merkezidir. Bunun gibi dünyada veri merkezleri vardır. Ancak yarısına yakını ABD ve Çin’de bulunmaktadır. *Bulut bilişim ise*, bu ana veri merkezlerinden veri saklamak için hizmet alınmasıdır. Örneğin Amazon, Dropbox, Tesco, Tinder, Netflix gibi firmalar AWS den hizmet almaktadırlar (Gürsakal, 2021).

Büyük veri (BigData), bütün dünyanın veri merkezlerinde ve bulut bilişim sistemleriyle ortaya çıkan olağanüstü veriye ifade etmektedir. Bu büyük verinin hem yapay zeka için hem makine ve derin öğrenme için çok önemli bir yeri vardır. Yani bu veriler olmaz ise yapay zeka ve onunla yapılabilecekler gerçekleşemeyecektir.

Veri madenciliği ise, yapay öğrenmenin büyük veri tabanlarına uygulanmasına denir. Örneğin, nasıl bir madenden çok miktarda toprak, az miktarda değerli maden çıkarılıyorsa, veri madenciliğinde de çok miktarda veri analiz edilerek, işe yarayan az miktarda bilginin ortaya çıkarılması yani basit bir modelin oluşturulmaya çalışılmasıdır. Üretim, pazarlama, tıp ve haberleşme gibi alanlarda veri madenciliği çalışmaları yapılmaktadır (Alpaydın, 2011). Veri madenciliğinin yanında Tan ve Yu’a (2003) göre metin ve web madenciliği de vardır. *Metin madenciliği*; belgelerin analizi, kavramlararası ilişkiler, metinsel verilerde gizli kalıpların ve anlamlı bilgilerin ortaya çıkarılmasını içerir.

Web madenciliği ise; web içerik, sayfa ve bağlantı istatistiklerini kapsayan ve web verilerinin analizi için yapılan çalışmalardır. Fikir/duygu madenciliğini de buraya ilave edilebilecek temel kavramlardandır. Fikir madenciliği Falcon'a (2010) göre, verilen bir konuda görüş sahibinin fikirlerinin tanımlanması ve sınıflandırılmasını içeren istatistiksel model ve yazılımların kullanılmasıdır. Forum, blog ve haber sitelerindeki görüş sahibinin düşünce, yorum ve davranışlarının analizinin yapılması fikir madenciliğine örnek olarak verilebilir (Atalay ve Çelik, 2017). Günümüzde veri madenciliği kapsamında metin, web, fikir gibi birçok türünün yanında verinin alan veya çeşidine göre eğitim, ticaret ve sanayi madenciliği veya görüntü, ses, çoklu medya madenciliği gibi çeşitlerinin olabileceği söylenebilir. Veri madenciliğinin, davranış türlerine göre bilişsel, duyuşsal ve psikomotor madenciliği gibi türleri de olabilir. Daha da ileri giderek bilişsel madenciliği; kavram, olay, olgu ve işlemler; hatırlama, uygulama ve yaratma gibi detaylı bir veri madenciliği kavramı olarak ortaya çıkabilir.

SONUÇ

Yapay zeka kavramının/olgusunun/kuramının 1950'li yıllarında başlayan geçmişinden sonraki yıllara kadar geleceği olacak bu kavram hep önemseneyecektir. Yapay zekanın tanımı, yapay zekayla ilgili kuramlar analiz edilerek ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve ulaşılan sonuçlar madde madde aşağıda verilmiştir.

- a) Yapay zeka kavramı 1950'li yıllarda ortaya çıkmış "makinelere insanlar gibi düşünebilir mi?" sorusuyla başlamış ve günümüze kadar gelmiş önemli bir kavram olmuştur. Yapay zeka, basit anlamda bilgisayar veya bilgisayar tabanlı makinelerin insan gibi işlem yapması, problem çözmesi ve kararlar vermesi gibi kolay olandan zor olanlara doğru bir uygulama gerçekleştirilmesi işidir. Günümüzde ise makinelerin insan özelliği taşımaya başlamasıyla; zor ve karmaşık işlerin planlanması, farklı problemlerin çözülmesi için öğrenme ve akıl yürütme sistemlerinin geliştirilmesi ve uygulanması için birçok kuramı içine alan ve birçok disiplinden oluşan yeni bir bilim alanı olmuştur.
- b) Yapay zeka yıllar içerisinde sürekli gelişen bir özellik göstermiştir. Özellikle makine ve insan etkileşimi arasındaki gelişmeler sayesinde bu hız artmıştır. Makinelerin (güçlü bilgisayarların) insan gibi öğrenmeye başlayan uygulamalarıyla bu hız çok daha da artmıştır. Günümüzde güçlü bilgisayarların büyük verilerle (bilgi, ses, görüntü, vs.) derinlemesine sayısız ağların bağlanması sayesinde yeni teknik ve modellerin tasarlanmasıyla büyük gelişmeler sağlanmıştır. Bugün yapay zekanın

özünü “öğrenme” kavramı oluşturmaktadır. Çünkü bilgisayarlar insanlardan daha hızlı ve daha farklı etkileşim kurabilme özelliklerine sahip olacak şekilde modellenebilmekte ve tasarlanabilmektedir.

- c) Yapay zeka birçok kuramı içerisinde barındırmıştır. Bu kuramların temelini makine öğrenmesi ve derin öğrenme kavramları oluşturmuştur. Bu iki kavramın temelinde ise; yapay sinir ağı, Turing, bulanık mantık, uzman sistemler ve büyük veri kuramları bulunmaktadır. Bunlara ilaveten, öğrenme (gösterim öğrenme vs.) veri bilimi, veri madenciliği, sistem düşüncesi gibi yaklaşımlarında olduğu söylenebilir.
- d) Bugün her sektörde (ticaretten tarıma, savunmadan siyasete kadar) ve her bilim alanında (matematikten eğitime, mühendislikten hukuğa) yapay zeka fark edilmekte, tartışılmakta, denenmekte, uygulanmakta ve geliştirilmeye çalışılmaktadır.

Geçmişte ve günümüzde yapay zeka kavramı/olgusu/kuramı önemli bir konu olmuştur. Bugün ise her alanda ve herkes tarafından daha çok düşünülen, tartışılan ve merak edilen bir kavram olmuştur. Bugün yapay zeka kuram ve uygulamalarının geldiği son nokta ve tartışmalar kısaca şöyle sıralanabilir.

Birinci önemli nokta; Elan Musk’ın engelli bir bireyin beynine telepati denen çipin yerleştirilmesiyle başlayan beyin bilgisayar arayüzü (BBA) uygulaması ve engelli bireyin düşünerek bir bilgisayar imlecini hareket ettirmesi büyük bir dönüşümü ve beraberinde etik, güvenlik ve rekabet sorunları ve tartışmaları günümüze taşımıştır.

İkinci önemli nokta; yapay zekanın dil modelleri uygulaması olan Google’nin Gemini Pro 1.5’i ile, OpenAI’nın GPT-4o ile verileri işleme kapasite, hız ve ekonomikliği ile büyük bir değişim ve rekabet başlamıştır. Artık sadece metin, görüntü verileri değil, ses, video ve imaj gibi farklı veri tiplerini işlemesi yapay zekanın gücünü göstermiştir (TÜBİTAK, 2024a).

Üçüncü önemli nokta; OpenAI’nın gerçekçi videolar oluşturulmasını sağlayan yapay zeka uygulaması olan Sora’dır. Sora, metin formatındaki “prompt/komut” ları izleyerek bir dakikalık videolar oluşturabiliyor. Ayrıca sabit bir görüntüdeki unsurları hareketlendirerek yeni bir videoya dönüştürebiliyor (TÜBİTAK, 2024b, 14-15).

Dördüncü önemli nokta; yapay zekanın önemli bir teknoloji olduğu ve hatta bunun bugüne kadar keşfedilen en önemli teknoloji olarak görüp savunan Demis Hassabis, Sundar Pichai, Robin Li, Ray Kurzweil gibi olumlu bir tarafı bulunurken yapay zekanın doğuracağı sonuç ve amaçların doğru belirlenmediğini ve insanlığın geleceğini tehdit eden ve endişelendiren kötü niyetli bir teknoloji olabileceğini söyleyen Bill Gates ve Elon

Musk gibi olumsuz bir tarafı da bulunmaktadır (Acemoğlu ve Johnson, 2023). Ayrıca yapay zekanın iş alanını, insan beynini ve hayatı dönüştürecek bir araç olacağının iddia edilmesinin (Kwik, 2024); yanında yapay zekanın birçok alanda uygulamalarından dolayı denetleme, kontrol ve güvenme tehlikeleri gibi nedenlerle insanlık çağının sonunu getirebilecek bir teknoloji olduğu da savunulmaktadır (Barrat, 2020).

Yukarıda belirtilen yapay zeka kavram/olgu/kuramının önemli vurgu ve uygulamaları bunlarla sınırlı değildir. Yapay zeka kavramının hızı, etkileyciliği, etik değerleri, finansal yönden tartışılacak bir geleceğe doğru gideceği söylenebilir. Teknolojik ve öğrenme alanındaki gelişmelerin heyecan vereceği bir boyutta olacağı anlaşılmaktadır. Sonuçta insan ve teknoloji/bilgisayar/yapay zeka arasındaki etkileşim ve işbirliğinin yanında kimyasal olarak tanımlanan karbon ve silikon mücadelesi de devam edecek gibi görünmektedir. Yapılacak araştırmalar için kuram ve uygulama merkezli yukarıdaki önemli görülen noktalar ve tartışılacak konuların çalışılması önerilebilir.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu makale, araştırma sürecinde herhangi bir canlıdan herhangi bir yolla veri elde edilmediğinden dolayı etik kurul iznine gerekli olmayan makaleler kategorisinde yer almaktadır.

KAYNAKLAR

- Acemoğlu, D., & Johnson, S. (2023). *What is wrong with ChatGPT?* 6 Şubat 2024 tarihinde, <https://www.projectsyndicate.org/commentary/chatgpt-ai-big-tech-corporate-america-investing-in-eliminating-workers-by-daron-acemoglu-and-simon-johnson-2023-02/> den alınmıştır.
- Alpaydın, E. (2011). *Yapay öğrenme*. İstanbul: Boğaziçi Üniversitesi Yayınevi.
- Altaş, İ. (1999). Bulanık mantık: Bulanıklık kavramı. *Enerji, Elektrik, Elektronik*, 3e; (e-versiyon), 62, 80-85.
- Arslan, M., & Zırhlıoğlu, G. (2021). Öğretmen performanslarının bulanık mantık yöntemiyle değerlendirilmesi. *Yüzüncüyıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 569-594.
- Atalay, M., & Çelik, E. (2017). Büyük veri analizinde yapay zeka ve makine öğrenmesi uygulamaları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(22), 155-172.
- Attila, Ş. A. (2022). *Yapay zeka, teknoloji ve uygulamaları*. İstanbul: Dikeyksen Yayın Dağıtım.
- Aylak, L. B., Oral, O., & Yazıcı, K. (2021). Yapay zeka ve makine öğrenmesi tekniklerinin lojistik sektöründe kullanımı. *El-Cezeri Fen ve Mühendislik Dergisi*, 8(1), 74-93.
- Barrat, J. (2020). *Son icadımız*. (Çev. Levent Tayla). İstanbul: Pegasus Yayınları.
- Coppin, B. (2004). *Artificial intelligence illuminated*. MA: Jones and Bartlett Pub.
- Cuzzolin, F., Morelli, A., Cirstea, B., & Sahakian, B.J. (2020). Knowing me, knowing you: Theory of mind in AI. *Psychological Medicine*, 50, 1057-1061. Doi: <https://doi.org/10.1017/S0033291720000835>
- Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Yapay zeka ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS-Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim bilimleri özel sayısı), 4225-4268.
- Eren, Z. (2021). Eğitimde yapay zeka uygulamaları ve geleceğe ilişkin yönelimler. (Ed. Ö. İyigün ve M. K. Yılmaz) içinde: *Yapay zeka güncel yaklaşımlar ve uygulamalar* içinde, İstanbul: Beta Kitap.
- Ergunalp, H. A. (2021). *Sibernetik düşünme. Karmaşık sistemlerde yönetimi anlamak*. Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.

- Goodfellow, I., Bengio, Y., & Courville, A. (2021). *Derin öğrenme*. (Çev: Fatoş Yarman Vural, Ramazan Gökberk Cinbiş ve Sinan Kalkan). Ankara: Buzdağı Yayınevi.
- Gürsalak, N. (2021). *Büyük veri*. İstanbul: Dora Yayınları.
- İçen, D., & Günay, S. (2014). Uzman sistemler ve istatistik. *İstatistikçiler Dergisi: İstatistik & Aktüerya*, 7, 37-45.
- Kaya, M., & Yozgat, U. (2021). Yapay zekanın akademik ve ticari alanda gelişimi: Türkiye için bir literatür taraması. (Ed. Ö. İyigün ve M. K. Yılmaz): *Yapay zeka güncel yaklaşımlar ve uygulamalar içinde*, İstanbul: Beta Kitap.
- Keskenler, F. M., & Keskenler, F. E. (2017). Bulanık mantığın tarihi gelişimi. *Takvim-i Vekayi*, 5(1), 1-10.
- Kwik, J. (2024). *Sınırsız* (Genişletilmiş versiyon). İstanbul: Parola Yayınları.
- Nabiyev, V. V. (2005). *Yapay zeka: Problemler-yöntemler-algoritma* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Nguyen, D., Nguyen, P., Le, H., Do, K., Venkatesh, S., & Tran, T. (2023). Memory-augmented theory of mind network. *Proceedings of the AAAI Conference on Artificial Intelligence*, 37(10), 11630-11637. Doi: <https://doi.org/10.1609/aaai.v37i10.26374>
- Özdemir, O., & Kalınkara, Y. (2020). Bulanık mantık: 2000-2020 yılları arası tez ve makale çalışmalarına yönelik bir içerik analizi. *Acta infologica*, 4(2), 155-174.
- Özden, Y. (2005). *Öğrenme ve öğretme* (7. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Öztürk, K., & Şahin, E. M. (2018). Yapay sinir ağları ve yapay zekâ'ya genel bir bakış. *Takvim-i Vekayi*, 6(2), 25-36.
- Schwab, K. (2023). *Dördüncü sanayi devrimi* (Çev. Zülfü Dicleli). İstanbul: Optimist.
- Soori, M., Arezoo, B., & Dastres, R. (2023). Artificial intelligence, machine learning and deep learning in advanced robotics, a review. *Cognitive Robotics*, 3, 54-70. Doi: <https://doi.org/10.1016/j.cogr.2023.04.001>
- Tan, A. H., & Yu, P. S. (2003). Guest editorial: Text and web mining. *Applied Intelligence*, 18, 239-241.
- TÜBİTAK. (2023). *Adım adım bilgisayar bilimi*. Ankara: Popüler Bilim Kitapları.
- TÜBİTAK. (2024a). *Bilim ve teknik: Aylık popüler bilim dergisi*. 57(677).

TÜBİTAK. (2024b). *Bilim ve teknik: Aylık popüler bilim dergisi*. 57(680).

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Eğitim Bilimleri Alanında STEM Araştırmalarının Bibliyometrik Analizi

Ahmet Turan ORHAN

Yüklenme: 30.07.2024 Kabul: 30.11.2024

Yayınlanma: 01.12.2024

DOI: 10.30855/gjes.2024.10.03.004

Anahtar Kelimeler:

Eğitim bilimleri,
STEM,
STEM eğitimi,
Bibliyometrik analiz

Keywords:

Educational sciences,
STEM,
STEM education,
Bibliometric analysis

Yazar Bilgileri:

Sivas Cumhuriyet
Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Sivas, Türkiye
Orcid:
0000-0001-9613-3761
aturanorhan@cumhuriyet.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, eğitim bilimleri alanında WOS veri tabanında yer alan STEM makalelerinin yıllara göre dağılımını, anahtar kelimelerini ve etkin kavramlarını, etkin ülkelerini, toplam atıf sayılarına göre etkin ülkelerini, atıf ortalamalarına göre etkin ülkelerini, etkin yazarlarını, yerel atıf sıralamasına göre etkin yazarlarını, küresel atıf sıralamasına göre etkin araştırmalarını, makale sayılarına göre etkin dergilerini, h_index değerlerine göre etkin dergilerini, etkin kurumlarını, ülke-yazar-anahtar kelime ağını ve yıllara göre popüler olan konularını belirlemektir. Araştırmada nicel yaklaşımlar arasında yer alan bibliyometrik analiz kullanılmıştır. Veri setini, WOS veri tabanından çekilen, 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında yayınlanan, eğitim bilimleri alanındaki 10896 STEM makalesi oluşturmuştur. Verilerin analizinde "R" programlama dili "Biblioshiny" paket programı kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, eğitim bilimleri alanında STEM makaleleri dikkate alındığında; yıllık büyüme oranının %14.03 olduğu, anahtar kelimelerin en çok sırasıyla bilim, eğitim, öğrenci, bilgi, başarı, matematik, performans, cinsiyet, teknoloji, etki, deneyim, öğretmen, inanç, model, motivasyon, okul ve öz yeterlik kavramlarından oluştuğu, etkin ülkelerin ABD, Çin, Birleşik Krallık, Avustralya, Türkiye, İspanya, Kanada, Almanya, İrlanda ve İsrail olduğu, ülkelerin atıf sıralamasında ABD'nin açık ara önde olduğu, atıf ortalamalarına göre Hollanda'nın ABD'yi geçerek ilk sırayı aldığı, Linn M.C.'nin en etkin yazar olduğu, yerel atıf sıralamasında Hazari Z.'nin ilk sırada olduğu, küresel atıf sıralamasında Blickenstaff J.C.'nin ilk sırada olduğu, "International Journal of STEM Education" dergisinin en etkin dergi olduğu, Michigan Eyalet Üniversitesi'nin en etkin kurum olduğu ve son yıllarda 21. yüzyıl becerileri ve iklim değişikliği gibi konuların popüler olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Eğitim bilimleri alanında ve farklı alanlarda STEM araştırmalarını içeren yeni bibliyometrik çalışmalar yapılması ve bu çalışmaların karşılaştırılması önerilmektedir.

Bibliometric Analysis of STEM Research in Educational Sciences

ABSTRACT

This study aims to determine the distribution of STEM articles in the WOS database in the field of education by years, keywords and active concepts, active countries, active countries by the total number of citations, active countries by citation averages, active authors, active authors by local citation rankings, active researches by global citation rankings, active journals by article numbers, active journals by h_index values, active institutions, country-author-keyword network, and popular topics by years. Bibliometric analysis, one of the quantitative approaches, was used in the study. The dataset consisted of 10896 STEM education articles published between 1972 and 1 July 2024, retrieved from the WOS database. The "R" programming language "Biblioshiny" package was employed for the purpose of data analysis. According to the research results, if we consider STEM articles in the field of education, the annual growth rate is 14.03%, the keywords are science, education, student, knowledge, achievement, mathematics, performance, gender, technology, impact, experience, teacher, belief, model, motivation, school, and self-efficacy. The active countries are USA, China, UK, Australia, Turkey, Spain, Canada, Germany, Ireland and Israel, the USA is far ahead in the citation ranking of the countries, according to the citation averages, the Netherlands overtook the USA and took the first place, Linn M. C. is the most influential author, Hazari Z. is the first in the local citation ranking. C. is the most influential author, Hazari Z. is first in the local citation ranking, Blickenstaff J.C. is first in the global citation ranking, "International Journal of STEM Education" is the most influential journal, Michigan State University is the most influential institution. In recent years topics such as 21st century skills and climate change have become popular. It is recommended that new bibliometric studies, including those pertaining to STEM research in the field of educational sciences, be conducted and compared with existing studies in different fields.

GİRİŞ

STEM kavramı tarihsel olarak ilk defa ABD Ulusal Bilim Vakfı tarafından fen, matematik, mühendislik ve teknoloji kavramlarının kısaltması olarak SMET şeklinde ele alınmış fakat İngilizce karalamak anlamına gelen kelimeyi çağrıştırdığı için 2001 yılında STEM şeklinde kullanılmıştır (Hanover, 2011; Sanders, 2009). STEM kavramı fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini birlikte ele alır (Bybee, 2010; Lou, Shih, Diez ve Tseng, 2011; Meng, Idris ve Eu, 2014). Giderek karmaşık hale gelen gerçek dünya sorunlarının tek bir disiplin ile çözümünün imkânsız olması, eğitimde disiplinler arası çalışmaları daha popüler hale getirmiş ve gerçek dünya problemleriyle karşı karşıya kalan öğrencilerin farklı disiplinlerdeki bilgi, beceri ve kapasiteleri bütünleştirmelerini amaçlayan STEM eğitimine daha fazla önem verilmesine sebep olmuştur (Li, Wang, Xiao ve Wilson, 2022; Shen, 2023).

STEM eğitimi, eğitim uygulamalarını ayrı ayrı güçlendirmenin yanında fen, teknoloji, mühendislik ve matematik disiplinlerini birleştirerek günlük yaşamdaki gerçek problemlerin çözümüne daha fazla odaklanan bir eğitim yaklaşımıdır (Nugroho, Permanasari, Firman ve Riandi, 2021). STEM eğitimi, öğrencilere modern dünyada başarı için gereken kritik becerileri geliştiren çok yönlü bir eğitim sağlamak için fen, teknoloji, mühendislik ve matematiği birleştirmektedir (Cheng, 2023; He, 2022).

Eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmaları, fen, teknoloji, mühendislik ve matematik eğitimine odaklanan birçok çalışmayı kapsamaktadır. STEM eğitimi disiplinler arası bir yaklaşım olması, süreç odaklı olması, becerileri geliştirmesi, mühendislik tasarımlarına fırsat vermesi, farklı çözüm yollarını içermesi, gerçek hayatla ilişkilendirilebilmesi, grup çalışmasını ve akran değerlendirmesini içermesi gibi birçok önemli özelliğe sahiptir (Elmas ve Adıgüzel Ulaş, 2022). STEM eğitimi öğrenci katılımı ve öğrenme çıktıları üzerinde olumlu etkilere sahiptir (Bryan ve Guzey, 2020; English, 2016).

STEM uygulamaları öğrencilerin akademik başarılarını, bilimsel süreç becerilerini, problem çözme yeteneklerini, motivasyonlarını, yaratıcılıklarını, teknolojik okuryazarlıklarını, öz yeterlik algılarını ve derse yönelik tutumlarını geliştirmede son derece önemlidir (Eren ve Dökme, 2022; Gülen ve Yaman, 2018, 2019; Stohlmann, Moore ve Roehrig, 2012; Richner, 2023). Aynı zamanda STEM eğitimi, öğrencilerin bilişsel gelişimini teşvik etme, eleştirel düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini

geliştirmenin yanı sıra duygusal ve ruhsal sağlıklarını iyileştirme potansiyeline sahiptir (Cheng, 2023).

Eğitim alanında STEM konulu bilimsel yayınlarda büyük bir artış görülmektedir (Li, 2022). Bilimsel yayınların artan hacmi, daha verimli ve etkili literatür tarama süreçlerine ihtiyaç doğurmuştur ve bibliyometrik analiz ile bu mümkün hale gelmiştir (Chen, Tsang ve Wu, 2023). Bibliyometrik analiz, bilgi ve kütüphane bilimi çalışmaları alanında yaygın olarak kullanılan ve yayınlanmış akademik çalışmaları analiz etmek için istatistiksel araçlar kullanan bir araştırma tekniğidir (Jaradat, Alia, Masoud, Manasrah, Jebreil, Garaibeh ve Al-Arasi, 2022).

Dünya’da ve Türkiye’de eğitim bilimleri alanında artan STEM araştırmalarına rağmen bu konuda sayılı bibliyometrik çalışma (Kurtuluş ve Yılmaz, 2022; Ma ve Hui, 2023; Özkaya, 2019; Putri, Krisnaningsih, Suprpto, Deta ve Dwikoranto, 2021; Zhan, Shen, Xu, Niu ve You, 2022) yer almaktadır. Kurtuluş ve Yılmaz (2022), 2004-2021 yılları arasında Web of Science veri tabanında yayımlanmış STEM eğitimi alanında 975 makalenin bibliyometrik analizini yapmışlardır. Ma ve Hui (2023), 2008-2022 yılında STEM eğitiminde tutumlara ilişkin 173 makalenin bibliyometrik analizini incelemişlerdir. Özkaya (2019), STEM eğitimi ile ilgili 1992-2017 yılları arasında yayımlanan 2313 çalışmayı içeren bibliyometrik analiz gerçekleştirmiştir. Putri ve diğerleri (2021), 2016-2020 yılları arasında gerçekleştirilen 1169 proje tabanlı STEM araştırmasının bibliyometrik analizini ortaya koymuştur. Zhan ve diğerleri (2022) ise, 2004-2021 yılları arasında STEM eğitimi alanındaki 1718 çalışma üzerinden bibliyometrik analiz yapmışlardır. Genel olarak literatürde yer alan çalışmaların zaman aralığı olarak ve incelenen çalışma sayısı olarak sınırlı olduğu görülmektedir.

Literatür incelendiğinde eğitim bilimleri alanında STEM araştırmalarına yönelik daha kapsamlı bir bibliyometrik çalışmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu araştırmanın amacı, eğitim bilimleri alanında Web of Science (WOS) veri tabanında 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında yer alan 10896 STEM araştırmasının yıllara göre dağılımını, anahtar kelimelerini ve etkin kavramlarını, etkin ülkelerini, toplam atıf sayılarına göre etkin ülkelerini, atıf ortalamalarına göre etkin ülkelerini, etkin yazarlarını, yerel atıf sıralamasına göre etkin yazarlarını, küresel atıf sıralamasına göre etkin araştırmalarını, makale sayılarına göre etkin dergilerini, h_index değerlerine göre etkin dergilerini, etkin kurumlarını, ülke-yazar-anahtar kelime ağını ve yıllara göre popüler olan konularını belirlemektir.

YÖNTEM

Araştırmanın Yöntemi

Bu araştırma eğitim bilimleri alanında STEM araştırmalarının yıllara göre dağılımını, ülkelere göre dağılımını, atıf sıralamasını, anahtar kelime ağını, etkin dergileri, etkin araştırmacıları ve etkin kurumları ortaya koymayı amaçlayan bibliyometrik analiz çalışmasıdır. Bibliyometri, yayınların matematiksel ve istatistikler analizini kapsayan nicel bir yöntemdir (Pritchard, 1969). Bibliyometrik analiz, belirli bilgi alanlarındaki yayın kalıplarını ve eğilimleri belirlemek için araştırma çalışmalarından elde edilen bibliyografik verileri analiz etmeye yönelik nicel bir yaklaşımdır (Chen vd., 2023). Ayrıca, bibliyometrik analiz, atıf verilerinin çeşitli özet istatistiklerinin yanı sıra, atıflar ve frekans analizi yöntemlerine dayalı olarak dergilerin, yazarların, kurumların, ülkelerin ve anahtar kelimelerin ağ analizini içerir (Jaradat vd., 2022).

Veri Seti

Veri setinin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. 1972 ve 2024 yılları arasında eğitim bilimleri alanında STEM ile sınırlı tutulması ve WOS veri tabanında yer alan makaleler ölçüt olarak belirlenmiştir. Ayrıca bu makaleler belirlenirken makale başlığında veya anahtar kelimeler arasında "STEM" kavramının olmasına dikkat edilmiş ve çalışmalar; eğitim, disiplinler arası eğitim, sosyal bilimler ve özel eğitim alanları ile sınırlandırılmıştır. Araştırmanın verileri, bilimsel araştırmalarla ilgili atıf indeksleri içinde en güçlü platformlardan biri olduğu ve bu veri tabanında yer alan çalışmalar nitelikli bilimsel içeriklere sahip olarak kabul edildiği için Clarivate Analytics tarafından üretilen WOS veri tabanından alınmıştır. Veri setinde, 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında eğitim bilimleri alanında STEM makalelerinin yer aldığı 10896 çalışma yer almıştır.

Verilerin Analizi

Veriler bibliyometrik analiz ile incelenmiştir. Bibliyometrik analiz ilgili alandaki araştırmacıları, ülkeleri, dergileri, kurumları, anahtar kavramları ve yönelimleri belirlemektedir (Lim ve Kumar, 2024). Veri setinin analizinde "R" programlama dili "Biblioshiny" paket programı kullanılmış olup bu programın kullanılmasında atıf verme zorunluluğu bulunmaktadır (Aria ve Cuccurullo, 2017).

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırmada eğitim bilimleri alanında STEM makalelerinin bibliyometrik analiz çalışması gerçekleştirilmiş olup doküman incelemesi yapılmıştır. Bu nedenle bu çalışma için etik kurul iznine gerek bulunmamaktadır.

BULGULAR

WOS veri tabanından çekilen eğitim bilimleri alanında STEM araştırmalarına yönelik temel bilgiler Tablo 1’de yer almaktadır.

Tablo 1

WOS Veri Tabanında Yer Alan STEM Araştırmalarına Yönelik Temel Bilgiler

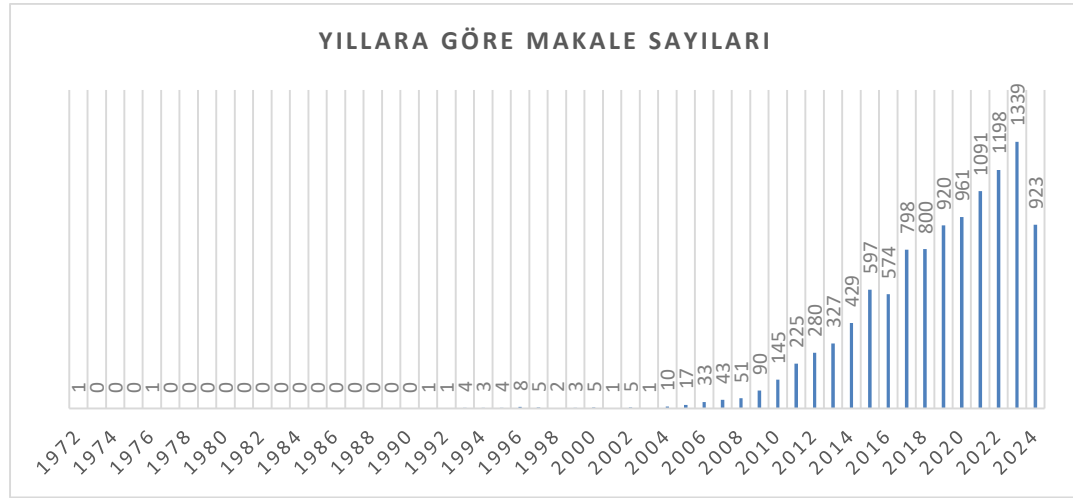
Araştırmalarla İlgili Temel Bilgiler	Sonuçlar
Yıl Aralığı	1972-2024
Araştırma Sayısı	10896
Yıllık Büyüme Oranı (%)	14,03
Araştırma Başına Ortalama Atıf Sayısı	14,28
Araştırmalarda Kullanılan Toplam Referans Sayısı	302478
Toplam Yazar Sayısı	24062
Tek Yazar Sayısı	1407
Tek Yazarlı Araştırma Sayısı	1644

Tablo 1 incelendiğinde 1972-2024 yıl aralığında 10896 STEM araştırmasının yer aldığı görülmektedir. Ayrıca bulgular arasında yıllık büyüme oranının %14.03, makale başına ortalama atıf sayısının 14.28, makalelerde kullanılan toplam referans sayısının 302478, toplam yazar sayısının 24062 ve tek yazarlı makale sayısının 1407 olduğu ifade edilebilir.

WOS veri tabanında 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında eğitim bilimleri alanında STEM araştırmalarının yıllara göre dağılımı Şekil 1’de yer almaktadır.

Şekil 1

STEM Araştırmalarının Yıllara Göre Dağılımı



Şekil 1 incelendiğinde 1972 yılında 1 araştırma ile başlayan eğitim alanındaki STEM araştırmalarının özellikle 2010 yılından sonra önemli şekilde artışlar göstererek 2018 yılında 800, 2019 yılında 920, 2020 yılında 961, 2021 yılında 1091, 2022 yılında 1198, 2023 yılında 1339 ve 2024 yılının ilk yarısında 923 araştırma ile giderek arttığı görülmektedir.

WOS veri tabanında 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında yer alan eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmalarında İngilizce anahtar kelimelere göre kelime bulutu Şekil 2’de yer almaktadır.

Şekil 2

STEM Araştırmalarında Anahtar Kelimelere Göre Kelime Bulutu

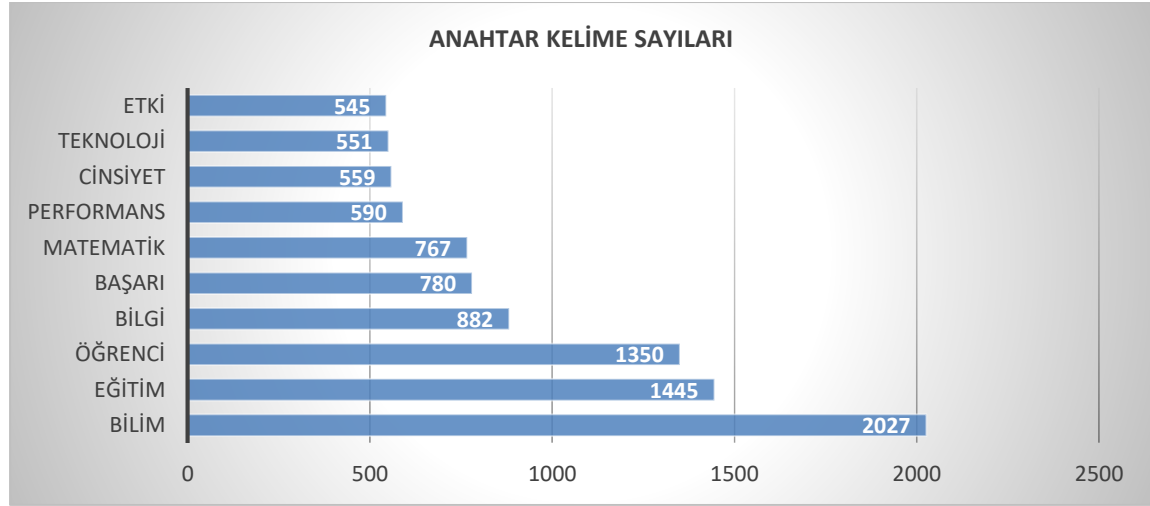


Şekil 2 incelendiğinde STEM araştırmalarında yer alan anahtar kelimeler arasında; bilim, eğitim, öğrenci, bilgi, başarı, matematik, performans, cinsiyet, teknoloji, etki,

deneyim, öğretmen, inanç, model, motivasyon, okul ve öz yeterlik gibi kavramlar arasında daha fazla vurgulandığı görülmektedir. Şekil 3'te ise STEM araştırmalarında ilk 10 anahtar kelime ve kullanım sıklığı yer almaktadır.

Şekil 3

STEM Araştırmalarında İlk 10 Anahtar Kelime ve Kullanım Sıklığı

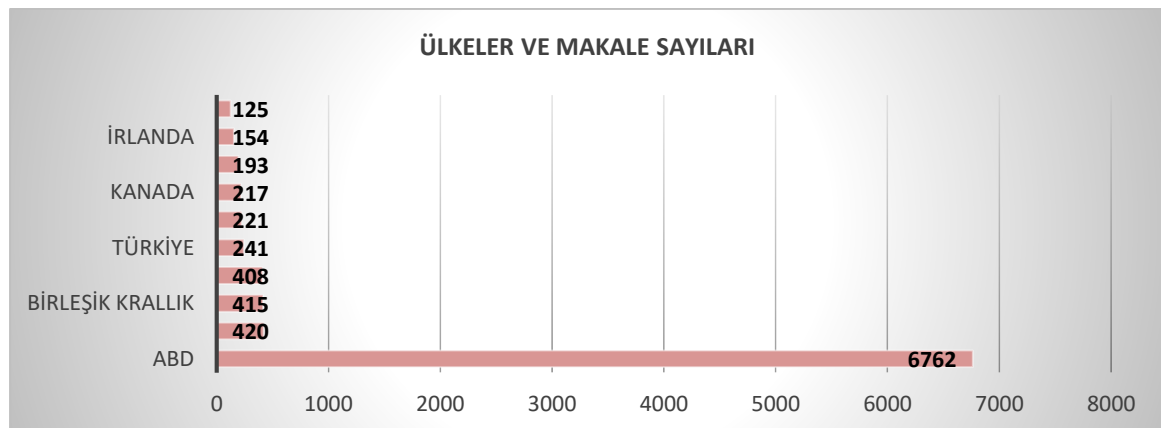


Şekil 3 incelendiğinde STEM araştırmalarında yer alan anahtar kelimeler arasında 2027 kullanım sıklığı ile bilim ilk sırada, 1445 kullanım sıklığı ile eğitim ikinci sırada ve 1350 kullanım sıklığı ile öğrenci üçüncü sıradadır. STEM araştırmalarında yer alan anahtar kelime kullanım sıklık sıralaması 882 bilgi, 780 başarı, 767 matematik, 590 performans, 559 cinsiyet, 551 teknoloji ve 545 etki şeklindedir.

WOS veri tabanında 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında yer alan eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmalarının etkin ilk 10 ülkeye göre dağılımı Şekil 4'te yer almaktadır.

Şekil 4

STEM Araştırmalarının Etkin İlk 10 Ülkeye Göre Dağılımı

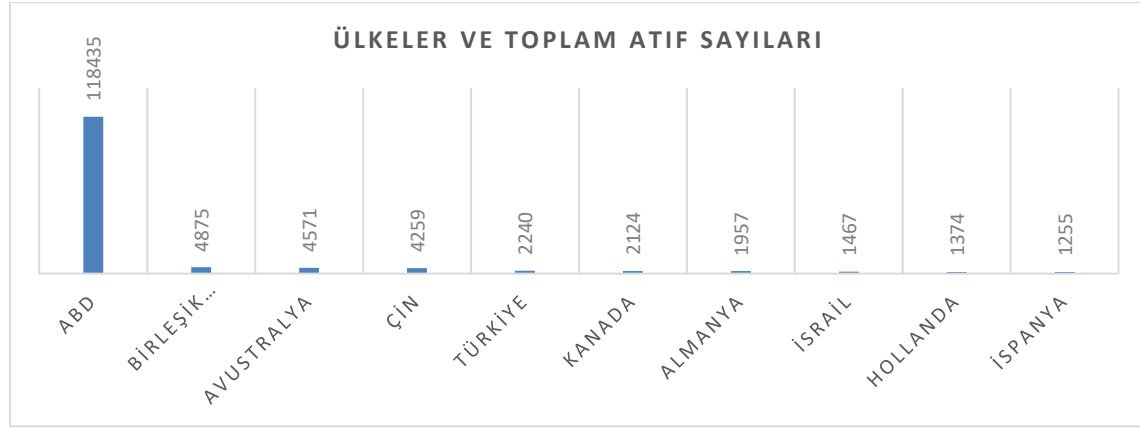


Şekil 4 incelendiğinde eğitim bilimleri alanında STEM araştırmalarının ilk 10 ülkenin ABD, Çin, Birleşik Krallık, Avustralya, Türkiye, İspanya, Kanada, Almanya, İrlanda ve İsrail olduğu görülmektedir. Makale sayılarında ABD'nin 6762 makale ile tüm makaleler içinde %62 oranına sahip olduğu görülmektedir. Çin'in 420 makale ile ikinci ve Birleşik Krallık'ın 415 makale ile üçüncü sırada yer almasıdır. Bir diğer bulgu ise Türkiye'nin 241 makale ile beşinci sırada olmasıdır.

WOS veri tabanında 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında yer alan eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmalarında toplam atıf sayılarına göre etkin ülkeler Şekil 5'te yer almaktadır.

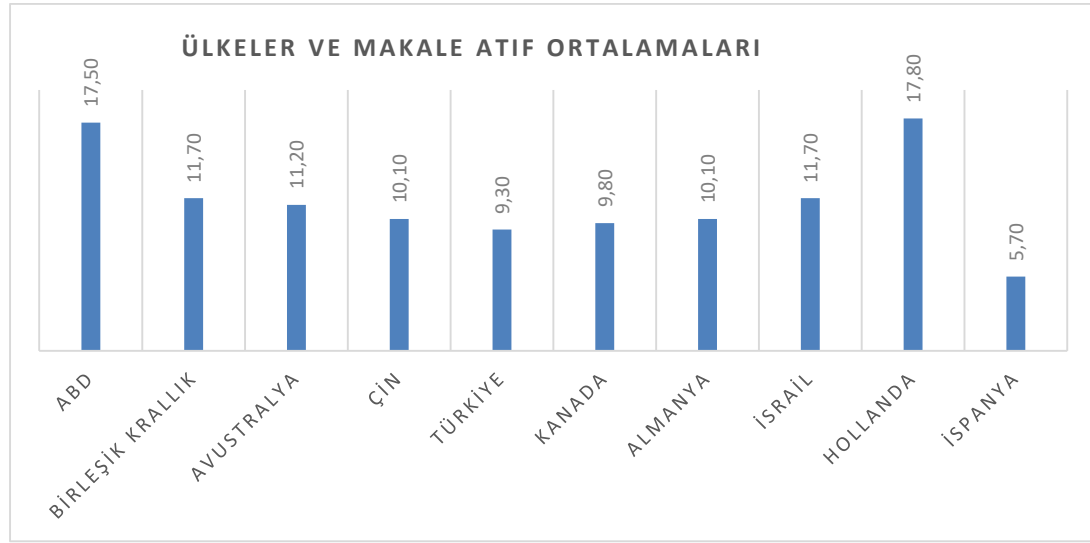
Şekil 5

STEM Araştırmalarında Toplam Atıf Sayılarına Göre Etkin Ülkeler



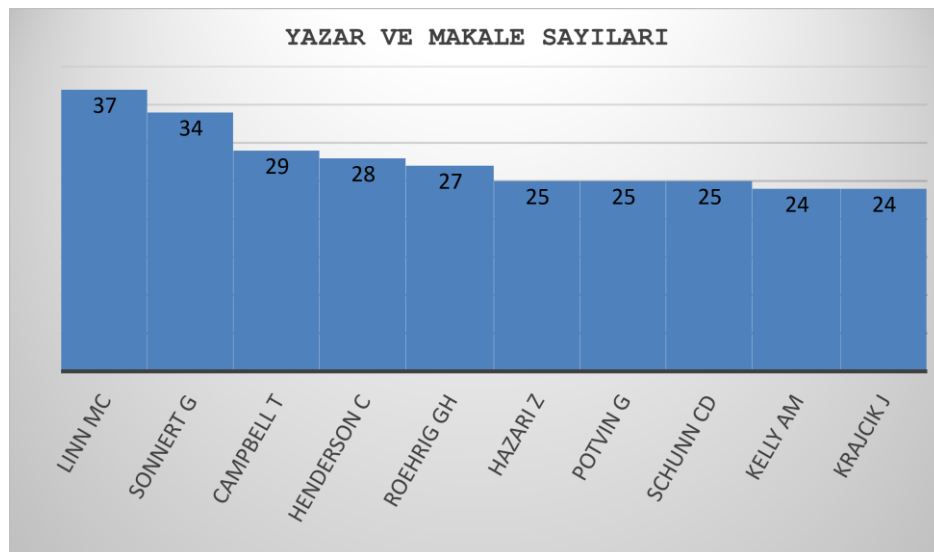
Şekil 5 incelendiğinde eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmalarında toplam atıf sayılarına göre etkin ülkeler sıralamasında 118435 atıf sıralaması ile ABD açık ara en ilk sırada yer almaktadır. Bu rakam toplam makalelerin %62'sine sahip olan bir ülke için olağan bir sonuçtur. Toplam atıf sıralaması Birleşik Krallık 4875, Avustralya 4571, Çin 4259, Türkiye 2240, Kanada 2124, Almanya 1957, İsrail 1467, Hollanda 1374 ve İspanya 1255 şeklindedir.

WOS veri tabanında 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında yer alan eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmalarında atıf ortalamalarına göre etkin ülkeler Şekil 6'da yer almaktadır.

Şekil 6*STEM Araştırmalarında Atıf Ortalamalarına Göre Etkin Ülkeler*

Şekil 6 incelendiğinde eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmalarında atıf ortalamalarına göre etkin ülkeler içinden Hollanda 17.80 atıf ortalaması ile ilk sırada olduğu ve ABD 17.50 atıf ortalaması ile hemen arkasından ikinci sırada olduğu görülmektedir. Ayrıca Birleşik Krallık 11.70, Avustralya 11.20, Çin 10.10, Türkiye 9.30, Kanada 9.80, Almanya 10.10, İsrail 11.70 ve İspanya 5.70 atıf ortalamasına sahiptir.

WOS veri tabanında 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında yer alan eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmalarında etkin ilk 10 yazar ve makale sayıları Şekil 7'de yer almaktadır.

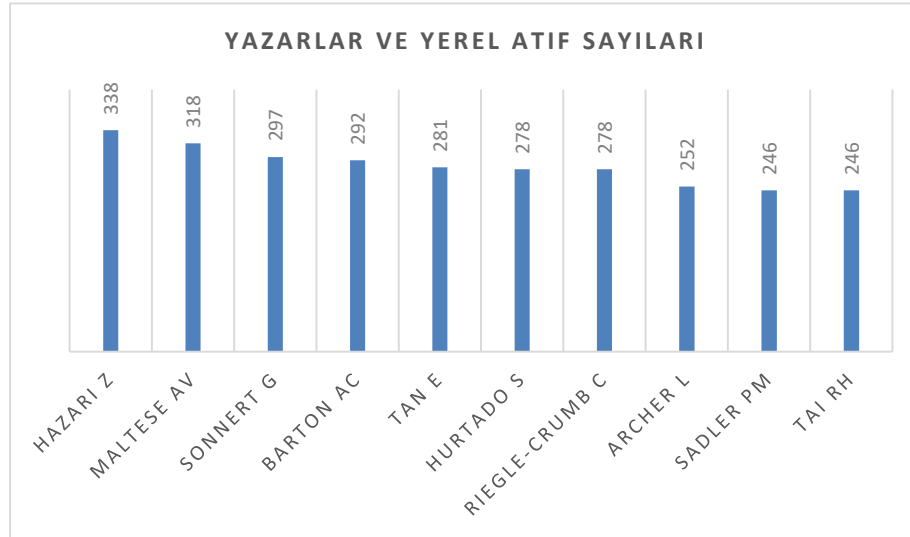
Şekil 7*STEM Araştırmalarında Etkin İlk 10 Yazar ve Makale Sayıları*

Şekil 7 incelendiğinde STEM araştırmalarında etkin yazarların 37 makale ile Linn M.C., 34 makale ile Sonnert G., 29 makale ile Campbell T., 28 makale ile Henderson C., 27 makale ile Roehrig G.H., 25 makale ile Hazari Z., 25 makale ile Potvin G., 25 makale ile Schunn C.D., 24 makale ile Kelly A.M. ve 24 makale ile Krajcik J. şeklinde sıralandığı görülmektedir.

WOS veri tabanında 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında yer alan eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmalarının yerel atıf sıralamasına göre etkin 10 yazar sıralaması Şekil 8’te yer almaktadır.

Şekil 8

STEM Araştırmalarının Yerel Atıf Sıralamasına Göre Etkin 10 Yazarı



Şekil 8 incelendiğinde yerel atıf sıralamasında 338 atıf ile Hazari Z. ilk sırada, 318 atıf ile Maltseve A.V. ikinci sırada ve 297 atıf ile Sonnert G. çnc sırada olduğu görülmektedir. Sonrasındaki sıralama ise Barton A.C. 297 atıf, Tane E. 281 atıf, Hurtado S. 278 atıf, Riegle-Crumb C. 278 atıf, Archer L. 252 atıf, Sadler P.M. 246 atıf ve Tai R.H. 246 atıf şeklinindedir.

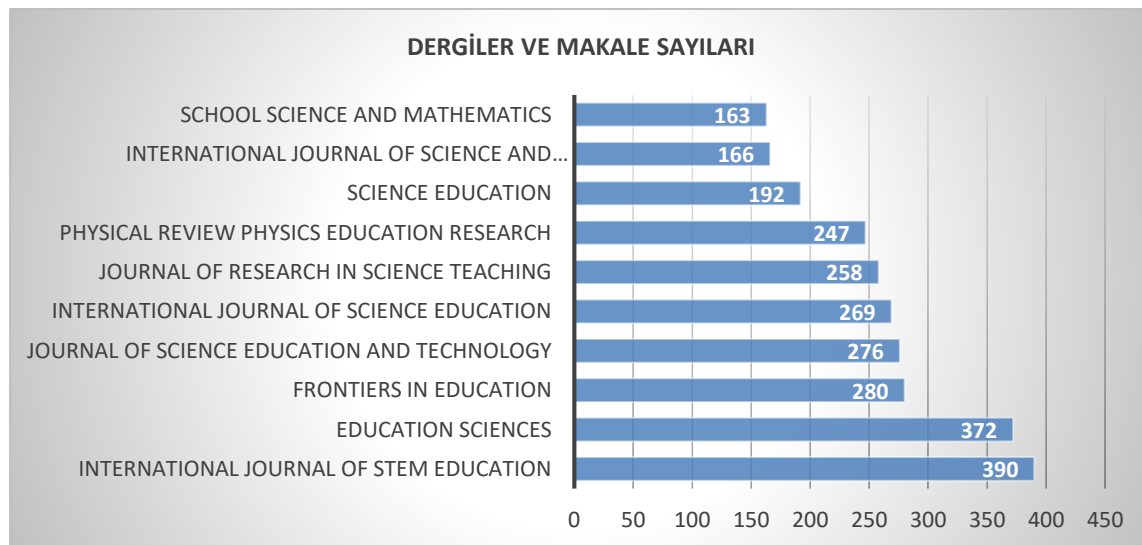
WOS veri tabanında 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında yer alan eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmalarının toplam küresel atıf sıralamasına göre ilk 10 makalesi ve bilgileri Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2*STEM Araştırmalarının Toplam Küresel Atıf Sıralamasına Göre İlk 10 Makalesi ve Bilgileri*

Yazar, Yıl, Dergi Adı	Doi	Toplam Atıf
Blickenstaff JC, 2005, Gend Educ	10.1080/09540250500145072	815
Weintrop D, 2016, J Scı Educ Tech	10.1007/s10956-015-9581-5	624
Maltese AV, 2011, Scı Educ	10.1002/sce.20441	515
Ong M, 2011, Harv Educ Rev	10.17763/haer.81.2.t022245n7x4752v2	486
D'mello S, 2012, Learn Instr	10.1016/j.learninstruc.2011.10.001	447
Potkonjak V, 2016, Comput Educ	10.1016/j.compedu.2016.02.002	432
D'mello S, 2014, Learn Instr	10.1016/j.learninstruc.2012.05.003	396
Sadler PM, 2012, Scı Educ	10.1002/sce.21007	344
Alibali MW, 2012, J Learn Scı	10.1080/10508406.2011.611446	339
Bang M, 2010, Scı Educ	10.1002/sce.20392	329

Tablo 2 incelendiğinde toplam küresel atıf sıralamasına göre 815 atıf ile Blickenstaff J.C. 2005 yılında "Gender and Education" dergisinde yayınlanan makalesi ile birinci sırada yer aldığı görülmektedir. Küresel atıf sıralamasının Weintrop D. 624 atıf, Maltese A.V. 515 atıf, Ong M. 486 atıf, D'mello S. 447 atıf, Potkonjak V. 432 atıf, D'mello S. 396 atıf, Sadler P.M. 344 atıf, Alibali M.W. 339 atıf ve Bang M. 329 atıf şeklinde devam etmektedir.

WOS veri tabanında 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında yer alan eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmalarında etkin ilk 10 dergi ve makale sayıları Şekil 9'da yer almaktadır.

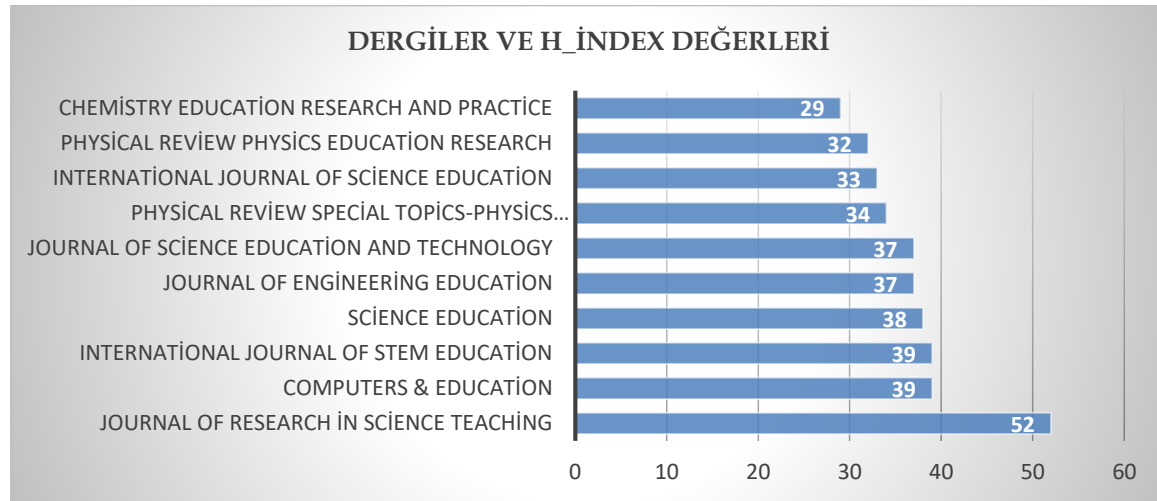
Şekil 9*STEM Araştırmalarında Etkin İlk 10 Dergi ve Makale Sayıları*

Şekil 9’da STEM araştırmalarında etkin ilk derginin 390 makale ile “International Journal of STEM Education” dergisi olduğu görölmektedir. Bu sıralamayı 372 makale ile “Education Sciences” dergisi, 280 makale ile “Frontiers in Education” dergisi, 276 makale ile “Journal of Science Education and Technology” dergisi, 269 makale ile “International Journal of Science Education” dergisi, 258 makale ile “Journal of Research in Science Teaching” dergisi, 247 makale ile “Physical Review Physics Education Research” dergisi, 192 makale ile “Science Education” dergisi, 166 makale ile “International Journal of Science and Mathematics Education” dergisi ve 163 makale ile “School Science and Mathematics” dergisi takip etmektedir.

WOS veri tabanında 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında yer alan eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmalarında h_index değerine göre etkin dergiler Şekil 10’da yer almaktadır.

Şekil 10

STEM Araştırmalarında H_Index Değerine Göre Etkin Dergiler

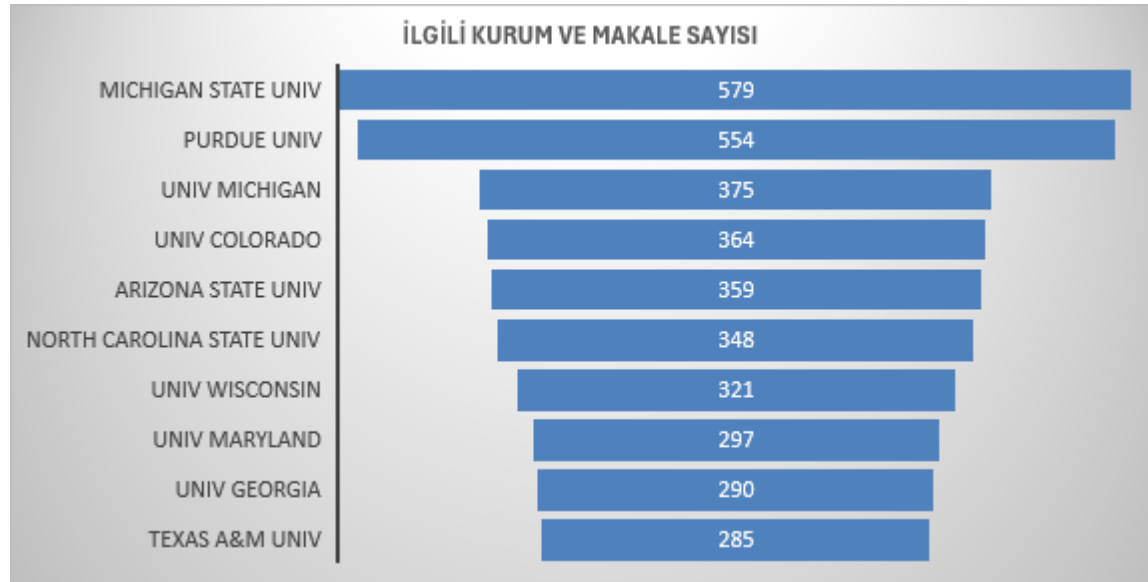


Şekil 10 incelendiğinde STEM araştırmalarında h_index değerine göre en etkin derginin 52 h-index değerine ile “Journal of Research in Science Teaching” dergisi olduğu görölmektedir. Sıralamada diğer dergiler 39 h-index değerine ile “Computers & Education” dergisi, 39 h-index değerine ile “International Journal of STEM Education” dergisi, 38 h-index değerine ile “Science Education” dergisi, 37 h-index değerine ile “Journal of Engineering Education” dergisi, 37 h-index değerine ile “Journal of Science Education and Technology” dergisi, 34 h-index değerine ile “Physical Review Special Topics-Physics Education Research” dergisi, 33 h-index değerine ile “International Journal of Science Education” dergisi, 32 h-index değerine ile “Physical Review Physics Education Research” dergisi ve 29 h-index değerine ile “Chemistry Education Research and Practice” dergisi şeklindedir.

WOS veri tabanında 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında yer alan eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmalarında etkin ilk 10 kurum ve makale sayıları Şekil 11’de yer almaktadır.

Şekil 11

STEM Araştırmalarında Etkin İlk 10 Kurum ve Makale Sayıları

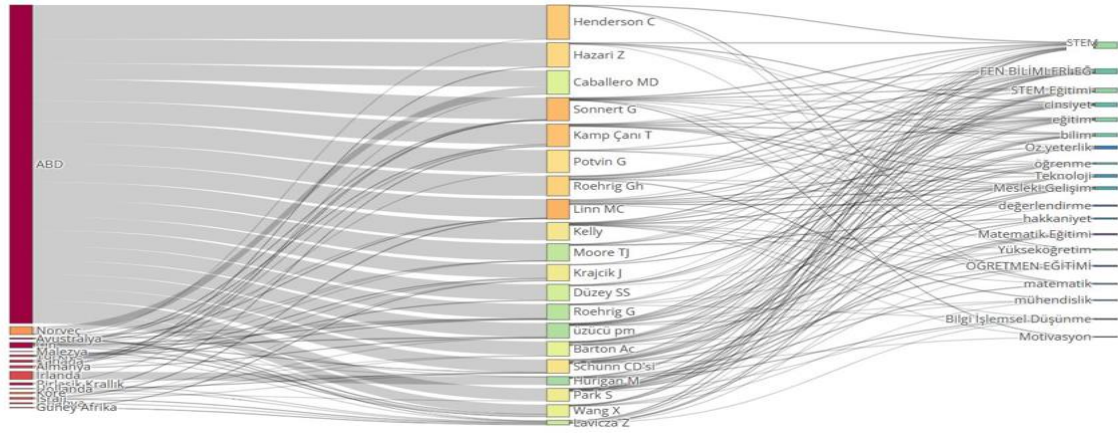


Şekil 11 incelendiğinde STEM araştırmalarında etkin ilk 10 kurumun tamamının ABD yer alan üniversitelerden oluştuğu görülmektedir. Bu sıralama 579 makale ile Michigan Eyalet Üniversitesi, 554 makale ile Purdue Üniversitesi, 375 makale ile Michigan Üniversitesi, 364 makale ile Colorado Üniversitesi, 359 makale ile Arizona Eyalet Üniversitesi, 348 makale ile Kuzey Carolina Eyalet Üniversitesi, 321 makale ile Wisconsin Üniversitesi, 297 makale ile Maryland Üniversitesi, 290 makale ile Georgia Üniversitesi ve 285 makale ile Texas A&M Üniversitesi şeklindedir.

WOS veri tabanında 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında yer alan eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmalarında etkin ülkeler, etkin yazarlar ve etkin anahtar kelimeler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan üç alan şeması Şekil 12’de yer almaktadır.

Şekil 12

Üç Alan Şeması; Ülke (Sol), Yazar (Orta) ve Anahtar Kelime (Sağ)

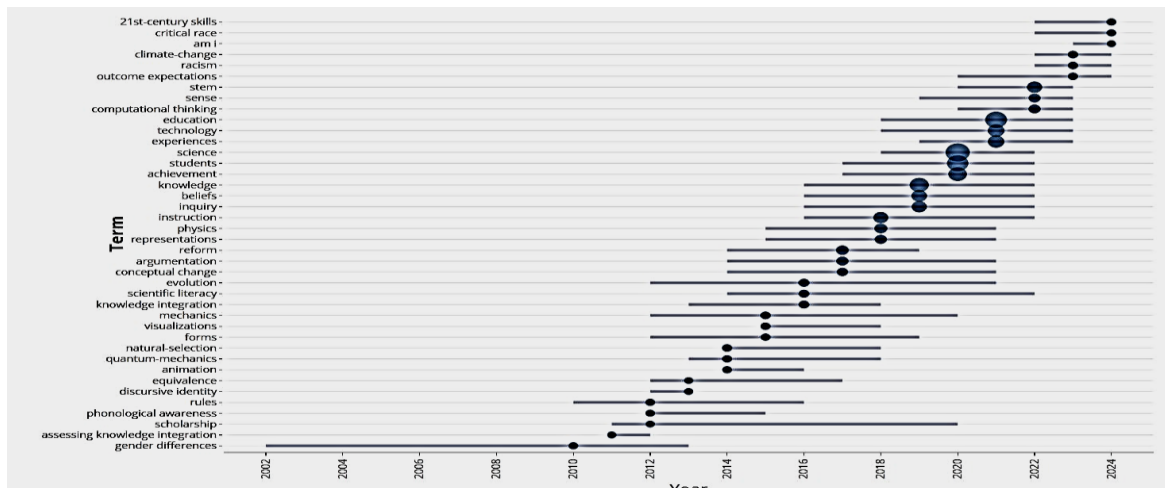


Ülkeler, etkin yazarlar ve etkin anahtar kelimeler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan üç alan şemasının yere aldığı Şekil 12 incelendiğinde ülke olarak ABD, yazar olarak Henderson C. ve anahtar kavram olarak STEM kavramının en üste yer aldığı ve en yüksek frekansa sahip oldukları görülmektedir. Şekil 12’de ortada yer alan etkin yazarların sağda yer alan anahtar kavramları kullanma durumlarını ve solda yer alan ülkelerle iş birliğini özetlemektedir. Örneğin Henderson C. çalışmalarının büyük çoğunluğu ABD kapsamında olmakla beraber Norveç ile bağlantılı çalışmalara sahip, STEM anahtar kelimesinin yanında matematik eğitimi ve matematik anahtar kavramlarını da kullandığı görülmektedir.

WOS veri tabanında 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında yer alan eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmalarında yıllara göre popüler olan konular Şekil 13’te yer almaktadır.

Şekil 13

STEM Araştırmalarında Yıllara Göre Popüler Olan Konular



Şekil 13'te yer alan STEM araştırmalarındaki kavramların çizgileri sınırlayan yıllarda daha popüler olduğunu göstermektedir. Çizgiler üzerinde yer alan daireyi kapsayan yıl en popüler olarak kullanıldığı yılı, dairenin büyüklüğü ise bu konunun popülerlik durumunu yansıtmaktadır. Buna göre Şekil 13 incelendiğinde 2019 ve 2020 yıllarının en popüler konuları kapsadığı görülmektedir. Bu konular 2019 yılı için bilim, öğrenci ve başarı iken 2020 yılı için eğitim, teknoloji ve deneyim şeklinde görülmektedir. 2024 yılı için STEM araştırmalarında 21. yüzyıl becerilerini ve 2023 yılı için iklim değişikliği konularını popüler olarak ele almıştır.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu araştırmada WOS veri tabanında 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasında yer alan 10896 eğitim bilimleri alanında STEM makaleleri incelenmiş ve yıllık büyüme oranının %14.03 olduğu görülmektedir. Zhan ve diğerleri (2022) araştırmalarında STEM eğitiminin giderek daha fazla akademik ilgi gördüğünü aynı zamanda disiplinler arası, alanlar arası ve bölgesel iş birlikleri yapılarak geliştiğini vurgulamışlardır. Benzer şekilde Li (2022), STEM konulu bilimsel yayınlarda büyük bir artış görüldüğünü belirtmiştir. Bu araştırmadan yola çıkarak eğitim bilimleri alanında STEM araştırmalarının önemli bir ivme kazandığı vurgulanabilir.

STEM araştırmalarında yer alan anahtar kelimeler dikkate alındığında ise sırasıyla bilim, eğitim, öğrenci, bilgi, başarı, matematik, performans, cinsiyet, teknoloji, etki, deneyim, öğretmen, inanç, model, motivasyon, okul ve öz yeterlik kavramları daha fazla vurgulandığı görülmüştür. Benzer şekilde Shen (2023) STEM eğitimindeki araştırmaları ve eğilimleri incelemiş olup çalışmasında eğitim, bilim, öğrenci, STEM eğitimi, yüksek öğrenim, başarı, performans, kadın, matematik, cinsiyet, etki, bilgi, deneyim, model, teknoloji, tutum, fen eğitimi, okul, STEM ve motivasyon anahtar kelimelerinin sıklıkla kullanıldığını belirtmiştir. Özkaya (2019) ise STEM eğitimi alanında en fazla kullanılan kelimeleri eğitim, STEM, bilim, öğrenci, STEM eğitimi, matematik, cinsiyet, yükseköğrenim, başarı ve mühendislik eğitimi olarak sıralamıştır.

Bu çalışmanın diğer bir sonucu, eğitim bilimleri alanında STEM araştırmalarının ilk 10 ülkenin ABD, Çin, Birleşik Krallık, Avustralya, Türkiye, İspanya, Kanada, Almanya, İrlanda ve İsrail olduğudur. Makale sayılarında ABD'nin 6762 makale ile tüm makaleler içinde %62 oranına sahiptir. Türkiye ise 241 makale ile beşinci sırada yer almıştır. Putri ve diğerleri (2021) araştırmalarında proje tabanlı STEM çalışmalarında ABD'nin ilk sırada yer aldığını vurgulamışlardır. Benzer şekilde Ma ve Hui (2023), ABD'nin STEM konusunda

en fazla yayına sahip olduğunu ifade etmişlerdir. Zhan ve diğerleri (2022) STEM eğitimi alanındaki yayınlardan ABD'nin toplam yayının %56.79'unu oluşturduğunu ve dünyada ilk sırada yer aldığını belirtmişlerdir. STEM kavramının tarihsel gelişiminde baş rol oynayan ve bu kavramı literatüre kazandıran ABD eğitim alanındaki STEM çalışmalarını daha da artırarak %62 oranına çıkarmıştır.

Bu çalışmada makale başına ortalama atıf sayısının 14.28 olarak belirlenmiştir. Eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmalarında toplam atıf sayılarına göre etkin ülkeler sıralamasında 118435 atıf sıralaması ile ABD açık ara en ilk sırada yer almaktadır. Bu rakam toplam makalelerin %62'sine sahip olan bir ülke için olağan bir sonuçtur. Toplam atıf sıralaması Birleşik Krallık, Avustralya, Çin ve Türkiye şeklinde devam etmiştir. Zhan ve diğerleri (2022) ise araştırmalarında STEM atıf sıralamasını ABD, Çin, Avustralya, Türkiye ve İngiltere olarak sıralamışlardır.

Eğitim bilimleri alanındaki STEM araştırmalarında atıf ortalamalarına göre etkin ülkeler içinden Hollanda 17.80 atıf ortalaması ile ilk sırada olduğu ve ABD 17.50 atıf ortalaması ile hemen arkasından ikinci sırada yer almıştır. Birleşik Krallık, Avustralya, Çin ve Türkiye bu sıralamayı takip etmiştir. Bu sonuç diğer bulgular ile yorumlandığında makale sayısına göre ilk 10'da yer almayan Hollanda'nın atıf ortalamasında birinci sırayı alması eğitim bilimleri alanındaki STEM çalışmalarının dikkat çektiğini ve önemli çalışmalar gerçekleştirdiğini göstermektedir. Türkiye için ise makale sayısında beşinciyken atıf ortalamasında bir sıra gerileyerek altıncılığa düşmüş olması bu konuda daha önemli çalışmaları gerçekleştirmesi gerektiği konusunda bir uyarı niteliği taşımaktadır.

Bu çalışmada STEM araştırmalarında etkin yazarlar Linn M.C., Sonnert G., Campbell T., Henderson C., Roehrig G.H., Hazari Z., Potvin G., Schunn C.D., Kelly A.M. ve Krajcik J. şeklinde sıralanmıştır. Yerel atıf sıralamasında ise sıralama Hazari Z., Maltseve A.V., Sonnert G., Barton A.C., Tane E., Hurtado S., Riegle-Crumb C., Archer L., Sadler P.M. ve Tai R.H. şeklindedir. Küresel atıf sıralamasına göre de 815 atıf ile Blickenstaff J.C. 2005 yılında "Gender and Education" dergisinde yayınlanan makalesi ile birinci sırada yer almıştır. Küresel atıf sıralaması Weintrop D., Maltese A.V., Ong M., D'mello S., Potkonjak V., D'mello S., Sadler P.M., Alibali M.W. ve Bang M. şeklinde devam etmiştir. Küresel atıf sıralamasında ilk 10 içinde iki farklı çalışma ile D'mello S.'nin yer aldığı görülmektedir.

STEM araştırmalarında etkin ilk derginin 390 makale ile "International Journal of STEM Education" dergisi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sıralamanın diğer dergileri; "Education Sciences", "Frontiers in Education", "Journal of Science Education and Technology", "International Journal of Science Education", "Journal of Research in Science Teaching", "Physical Review Physics Education Research", "Science Education", "International Journal of Science and Mathematics Education" ve "School Science and Mathematics" şeklinde-dir. STEM araştırmalarında h_index değerine göre en etkin dergi 52 h-index değer-i ile "Journal of Research in Science Teaching" dergisidir. Sıralamada diğer dergilerin "Computers & Education", "International Journal of STEM Education", "Science Education", "Journal of Engineering Education", "Journal of Science Education and Technology", "Physical Review Special Topics-Physics Education Research", "International Journal of Science Education", "Physical Review Physics Education Research" ve "Chemistry Education Research and Practice" olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu konuda etkin olan dergiler sıralamasında 6. sırada olan fakat h_index sıralamasında çok yüksek bir değer ile ilk sırada olan "Journal of Research in Science Teaching" dergisine STEM konulu önemli araştırmaların gönderilebileceği düşünülebilir.

Bu çalışmada ulaşılan bir diğer sonuç da STEM araştırmalarında etkin ilk 10 kurumun tamamının ABD yer alan üniversitelerden oluşmuş olmasındır. Bu sıralama; Michigan Eyalet Üniversitesi, Purdue Üniversitesi, Michigan Üniversitesi, Colorado Üniversitesi, Arizona Eyalet Üniversitesi, Kuzey Carolina Eyalet Üniversitesi, Wisconsin Üniversitesi, Maryland Üniversitesi, Georgia niversitesi ve Texas A&M niversitesi şeklinde-dir.

lkeler, etkin yazarlar ve etkin anahtar kelimeler arasındaki ilişkiyi ortaya koyan üç alan şemasının incelendiği bu çalışmada ülke olarak ABD, yazar olarak Henderson C. ve anahtar kavram olarak STEM kavramının en üste yer aldığı ve en yüksek frekansa sahip olduğu görülmüştür. Bu çalışmada yıllara göre popüler ve trend olan konular incelenmiş olup en sıklıkla çalışılan ve en popüler olan konuların 2019 ve 2020 yıllarında zirve yaptığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu konular 2019 yılı için bilim, ğrenci ve başarı iken 2020 yılı için eğitim, teknoloji ve deneyim şeklinde-dir. Son yıllar dikkate alındığında ise 2024 yılı için STEM araştırmalarında 21. yüzyıl becerileri ve 2023 yılı için iklim değişikliği konularını popüler olan konular arasında yer almıştır.

STEM eğitiminin 1972 ve 1 Temmuz 2024 tarihleri arasındaki araştırmaların geldiği noktayı özetleyen ve bu araştırmalarda etkin olan ülkeler, anahtar kelimeler, yazarlar,

makaleler, kurumlar, popüler konular gibi durumları ele alan bu çalışmanın gelecekteki çalışmalar için faydalı bir temel oluşturması beklenmektedir. Ayrıca araştırmacılara eğitim alanının dışında kalan STEM çalışmaları için bibliyometrik analizlerin yapılması önerilmektedir.

KAYNAKLAR

- Aria, M., & Cuccurullo, C. (2017). Bibliometrix: An R-tool for comprehensive science mapping analysis. *Journal of Informetrics*, 11(4), 959-975. <https://doi.org/10.1016/j.joi.2017.08.007>
- Bryan, L., & Guzey, S. (2020). K-12 STEM education: an overview of perspectives and considerations. *Hellenic Journal of STEM Education*, 1(1), 5-15. <https://doi.org/10.51724/hjstemed.v1i1.5>
- Bybee, R. W. (2010). Advancing STEM education: A 2020 vision. *Technology and engineering teacher*, 70(1), 30-35.
- Chen, H., Tsang, Y. P., & Wu, C. H. (2023). When text mining meets science mapping in the bibliometric analysis: A review and future opportunities. *International Journal of Engineering Business Management*, 15 (January), 1-15. <https://doi.org/10.1177/18479790231222349>
- Cheng, X. (2023). Flipped learning model: an effective approach to primary school STEM education. *Science Insights Education Frontiers*, 15(1), 2145-2146. <https://doi.org/10.15354/sief.23.co044>
- Elmas, R., & Adıgüzel Ulaş, M. (2022). STEM eğitimi yaklaşımı. M. Akarsu, N. Okur Akçay & R. Elmas (Eds.), *STEM eğitimi yaklaşımı içinde* (1. Baskı, s. 1-14). Pegem Akademi.
- English, L. (2016). STEM education k-12: perspectives on integration. *International Journal of STEM Education*, 3(3), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s40594-016-0036-1>
- Eren, E., & Dökme, İ. (2022). Fen eğitiminde kullanılan STEM uygulamalarının değerlendirilmesi. *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi*, 9(2), 669-681. <https://doi.org/10.21666/muefd.1080617>
- Gülen, S., & Yaman, S. (2018). The opinions of sixth grade students about ABSL approach activities based on STEM. *OPUS International Journal of Society Researches*, 8(15), 1293-1322. <https://doi.org/10.26466/opus.439638>
- Gülen, S., & Yaman, S. (2019). The effect of integration of STEM disciplines into toulmin's

- argumentation model on students' academic achievement, reflective thinking, and psychomotor skills. *Journal of Turkish Science Education*, 16(2), 216-230.
- Hanover, R. (2011). *Successful K-12 STEM education. Identifying effective approaches in sciences, technology, engineering and mathematics*. Washington. DC. US: National Academies Press.
- He, P. (2022). The effects of stem education on mathematics, science, and English language development skills. *Journal of Education Humanities and Social Sciences*, 6, 220-228. <https://doi.org/10.54097/ehss.v6i.4427>
- Jaradat, Y., Alia, M., Masoud, M., Manasrah, A., Jebreil, I., Garaibeh, A., & Al-Arasi, S. (2022). A bibliometric analysis of the international journal of advances in soft computing and its applications: research influence and contributions. *International Journal of Advances in Soft Computing & Its Applications*, 14(2), 167-184. <https://doi.org/10.15849/IJASCA.220720.12>
- Kurtuluş, M. A., & Yılmaz, S. (2022). STEM eğitim çalışmalarına farklı bir bakış: Bibliyometrik haritalama. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 10(2), 386-405. <https://doi.org/10.56423/fbod.1172514>
- Li, Y. (2022). Eight years of development in welcoming and engaging diverse scholars to share and promote STEM education research worldwide. *International Journal of STEM Education*, 9(69), 1-10. <https://doi.org/10.1186/s40594-022-00385-5>
- Li, Y., Wang, K., Xiao, Y., & Wilson, S. (2022). Trends in highly cited empirical research in STEM education: A literature review. *Journal for Stem Education Research*, 5(3), 303-321. <https://doi.org/10.1007/s41979-022-00081-7>
- Lim, W. M., & Kumar, S. (2024). Guidelines for interpreting the results of bibliometric analysis: A sensemaking approach. *Global Business and Organizational Excellence*, 43(2), 17-26. <https://doi.org/10.1002/joe.22229>
- Lou, S. J., Shih, E. C., Diez, C. R., & Tseng, K. H. (2011). The impact of problem-based learning strategies on STEM knowledge integration and attitudes: An exploratory study among female Taiwanese senior high school students. *International Journal of Technology and Design Education*, 21(2), 195-215. <https://doi.org/10.1007/s10798-010-9114-8>
- Ma, K., & Hui, B. H. (2023). A bibliometric analysis of literature on attitudes in STEM

- education in 2008-2022. *Journal of Baltic Science Education*, 22(6), 1038-1049.
<https://doi.org/10.33225/jbse/23.22.1038>
- Meng, C. C., Idris, N., & Eu, L. K. (2014). Secondary students' perceptions of assessments in science, technology, engineering, and mathematics (STEM). *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 10(3), 219-227.
<https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1070a>
- Nugroho, O. F., Permanasari, A., Firman, H., & Riandi, R. (2021). The importance of STEM based education in Indonesia curriculum. *Pedagonal: Jurnal Ilmiah Pendidikan*, 5(2), 56-61. <https://doi.org/10.33751/pedagonal.v5i2.3779>
- Özkaya, A. (2019). Bibliometric analysis of the publications made in STEM education area. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 8(2), 590-628.
<https://doi.org/10.14686/buefad.450825>
- Pritchard, A. (1969). Statistical bibliography or bibliometrics? *Journal of Documentation*. 25(4), 348-349. <https://doi.org/10.1108/eb026482>
- Putri, M. A. N., Krisnaningsih, E., Suprpto, N., Deta, U. A., & Dwikoranto, D. (2021). Project-based learning (PjBL)-STEM: Bibliometric analysis and research trends (2016- 2020). *Berkala Ilmiah Pendidikan Fisika*, 9(3), 368-380.
<https://doi.org/10.20527/bipf.v9i3.11184>
- Richner, J. (2023). The influence of a STEM/STEAM education based high school on students of the ivoti institute. *SFU Educational Review*, 15(1). 127-136.
<https://doi.org/10.21810/sfuer.v15i1.6169>
- Sanders, M. E. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher*, 68(4), 20-26.
- Shen, Q. (2023). From theory to practice: research and trends in STEM education. *Proceedings of the 2022 2nd International Conference on Modern Educational Technology and Social Sciences (ICMETSS 2022)* (s. 876-887). Atlantis Press SARL.
https://doi.org/10.2991/978-2-494069-45-9_106
- Stohlmann, M., Moore, T., & Roehrig, G. (2012). Considerations for teaching integrated STEM education. *Journal of Pre-College Engineering Education Research (J-Peer)*, 2(1), 28-34. <https://doi.org/10.5703/1288284314653>
- Zhan, Z., Shen, W., Xu, Z., Niu, S., & You, G. (2022). A bibliometric analysis of the global

landscape on STEM education (2004-2021): Towards global distribution, subject integration, and research trends. *Asia Pacific Journal of Innovation and Entrepreneurship*, 16(2), 171-203. <https://doi.org/10.1108/APJIE-08-2022-0090>

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, İletişim Becerileri ve Empatik Eğilimleri¹

Ufuk Şahin^a, Recep Çakır^b

Yükleme : 10.06.2024

Kabul : 29.11.2024

Yayınlanma : 01.12.2024

DOI: 10.30855/gjes.2024.10.03.005

Anahtar Kelimeler:

Uzaktan eğitim,
Uzaktan eğitime yönelik
tutum,
İletişim becerileri,
Empatik
Eğilim

Keywords:

Distance education,
Attitude towards distance
education,
Communication skills,
Empathy tendencies

Yazar Bilgileri:

a. Amasya Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Amasya, Türkiye
Orcid: 0000-0003-2243-0784
ufukmeh@gmail.com
Sorumlu Yazar

b. Amasya Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Amasya, Türkiye
Orcid: 0000-0002-2641-5007
recepçakir@gmail.com

ÖZET

Bu çalışmanın amacı sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları empatik eğilimleri ve iletişim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesidir. Nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama araştırma modeli kullanılmıştır. Çalışma Malatya ilinde görev yapan 266 sınıf öğretmeniyle yürütülmüş olup (145 erkek, 121 kadın) katılımcılara uzaktan eğitime yönelik tutumları, iletişim becerileri ve empatik eğilimleri ölçekleri uygulanmıştır. Verilerin analizi için araştırma sorularına uygun olarak bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), Pearson korelasyon ve basit regresyon analizleri kullanılmıştır. Katılımcıların uzaktan eğitime yönelik tutumlarının orta düzeyde, empatik eğilimleri ve iletişim becerilerinin ise yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca erkek sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanlarının, kadın öğretmenlere göre daha düşük çıktığı ve erkek sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının, kadın sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum ile empatik eğilim arasında negatif yönde düşük düzeyde, uzaktan eğitime yönelik tutum ile iletişim becerilerinde de negatif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuş olup; empatik eğilim ile iletişim becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde ilişki bulunmuştur. Empatik eğilimin uzaktan eğitime yönelik olan tutumu anlamlı düzeyde yordadığı fakat iletişim becerilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu anlamlı düzeyde yordamadığı görülmüştür. Araştırma sonuçları doğrultusunda benzer çalışmaların nitel araştırma desenleri kullanılarak yapılması, araştırmanın sadece sınıf öğretmenleriyle sınırlı tutulmayarak diğer branş öğretmenleri, öğrenci ve velileri de kapsayacak şekilde yapılması önerilebilir.

1. Bu çalışma, Prof. Dr. Recep ÇAKIR danışmanlığında Ufuk ŞAHİN tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Şahin, U., & Çakır, R. (2024). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, iletişim becerileri ve empatik eğilimleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(3), 397-432.

DOI: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2024.10.03.005>

Classroom Teachers' Attitudes Towards Distance Education, Their Communication Skills and Empathic Tendencies

ABSTRACT

The purpose of this study was to examine the relationship between classroom teachers' attitudes toward distance education, their empathic tendencies and communication skills. Correlational survey model, one of the quantitative research methods, was used as the method of the study. For this purpose, the scales of classroom teachers' attitudes towards distance education, communication skills and empathic tendencies were applied to 266 classroom teachers (145 male, 121 female) working in Malatya province. Independent sample t test, one-way analysis of variance (ANOVA), Pearson correlation and simple regression analyzes were used to analyze the data in accordance with the research questions. As a result of the analysis, it was concluded that the participants' attitudes towards distance education were at a medium level, and their empathic tendencies and communication skills were at a high level. In addition, it was concluded that the empathic tendency scores of male classroom teachers were lower than those of female teachers and that the attitude scores of male classroom teachers towards distance education were significantly higher than those of female classroom teachers. It was determined that there was a negative low-level significant relationship between the attitudes of the classroom teachers participating in the study towards distance education and their empathic tendencies, and a negative low-level significant relationship between distance education and communication skills. It was found that there was a positive and moderately significant relationship between empathic tendency and communication skills. It was seen that empathic tendency predicted the attitude towards distance education at a significant level, but communication skills did not predict the attitude towards distance education at a significant level. In this research, it is suggested that qualitative research design can be included in this research and the research can be carried out more comprehensively by conducting the research not only with classroom teachers.

GİRİŞ

Moore ve Kearsley'e (2011) göre uzaktan eğitim; öğrenci ile öğretmenin farklı yerlerde buldukları, buna bağlı olarak alternatif teknoloji kullanımının olduğu planlı olan bir eğitim-öğretim sürecidir. Uzaktan eğitim zaman ve mekân fark etmeksizin bütün insanların bilgiyi öğrenmelerine imkân sağlamaktadır. Bu süreçte eğitimde ve sosyal hayatta var olması gereken dinamiklerin, düzenli bir şekilde uzaktan eğitim süreci içerisinde var olmaya devam etmesi ve öğrenciye her yönüyle eğitim imkanı sunulması önemlidir. Öğrencilerin kendilerini eğitimin yapıldığı ortama ait olarak düşünmelerinin eğitim- öğretim süreçlerine etkisi kaçınılmazdır. Bundan dolayı öğrenmenin gerçekleştiği ortamın ulaşılabilir olması ve kullanımının basit olması sayesinde öğrenci bu ortam içerisinde kaybolmamaktadır (Kurt, Kandemir ve Çelik, 2021). Bunlarla beraber uzaktan eğitim sürecinde öğrencinin isteklilik hali ve uzaktan eğitim sürecini verimli kullanmak için yeterli bilgi ve beceriye sahip olması uzaktan eğitim sürecinin verimliliğini artırır (Yıldırım, Yıldırım, Çelik ve Karaman, 2014). Uzaktan eğitim günümüzde özellikle ismini covid-19 salgın hastalığı döneminde adından çokça söz ettiren eğitimin her kademesinde kullanılabilen bir eğitim modeli olarak karşımıza çıkmaktadır. Uzaktan eğitim öğrencinin bilgi sahibi olma sürecindeki performansını artırma imkânı veren, internetin kullanıldığı bireye yönelik bir eğitim biçimi olarak da ifade edilmektedir (Rosenberg ve Foshay, 2002) Kaya (2002) da uzaktan eğitimin farklı bir eğitim seçeneği sunduğunu ve bireye öğrenme sorumluluğu kazandırdığını belirtmiştir. Uzaktan eğitim süreçlerinde web tabanlı uzaktan eğitim insanların hayatına girmeye başlaması ile öğretmenlerin rolleri bilgi kaynağı olmanın yanında öğretmenler kaynak sağlayıcı, öğretimi tasarlayıcı, iletişimde, teknolojide ve değerlendirmede uzman olan birçok role bürünmüştür (Gökmen, Duman ve Horzum, 2016). Dolayısı ile teknoloji geliştikçe uzaktan eğitim ortamlarını geleneksel sınıf ortamlarından farklılaştırdığı ve etkili bir uzaktan öğrenme için bu ortamlarda görev alan öğretmenlerin sahip olması gereken yeni roller ve yeterlilikler olduğu görülmektedir (Bektaş ve Çakır, 2021). Bunların başında ise empati ve iletişim gibi yeterlilik ve rollerin geldiği söylenebilir.

Uzaktan eğitim sürecinde iletişim ve empati oldukça önemli iki kavram olarak karşımıza çıkmaktadır. Empati ve iletişim kavramları insanlara hayat içerisinde insani değerleri korumak ve insanlarla sağlıklı iletişim kurmak amacıyla yardımcı olacak kavramlardır. Empati; bir toplumun huzurla yaşaması için gerekli olan bir düşünme biçimi olmakla beraber, insanların birbirlerini anlamak için ihtiyaç duyduğu bir düşünme

biçimi olarak tanımlanabilir. Başka bir ifade ile, empati bireyin kendini karşısındakinin yerine koyması ve onun düşüncesini ya da ne düşüneceğini anlamasıdır (Dökmen, 2020). Bu bakımdan empati sadece eğitim açısından önemli değil, bütün insanların birbirini anlaması ve düşüncelere değer vermesi açısından da gerekli olmaktadır. Birey önceden aklında olmadığı içsel yaşantısını fark eder, sorunlarının kaynağını görür ve çözüm yolları üretmeye başlar. Empati bu yönüyle kişinin problemleri çözmesini sağlamaktadır (Özcan, Oflaz ve Türkbay, 2003).

Eğitim-öğretim faaliyetleri öğrenen ile öğretene arasındaki iletişime dayanmaktadır. Holmberg'e (1995) göre uzaktan eğitimin içerisinde öğretim iletişiminin önemli bir yeri vardır ve iletişim bilgilerin paylaşıldığı bir faaliyettir. Elcil ve Şahiner'e (2014) göre iletişimin bozucu engelleri tutarsızlık, isteksizlik, yetersiz dinleme, yaş, cinsiyet vb. faktörler olabilir. Ayrıca iletişimde kişisel engeller de bulunmaktadır. Elcil ve Şahiner iletişimde, anlatımda yaşanan güçlükler, dinleme yetersizlikleri vb. engelleri kişisel engeller olarak açıklamıştır. Sınıfta lider konumunda olan öğretmen öğrencileri ile etkili bir iletişim ağı oluşturmalıdır (Üstünel, 2011). Eğitim- öğretim genel anlamda bir iletişim sürecidir (Pehlivan, 2005), dolayısı ile etkili yapılan iletişim kalıcı ve etkin bir öğrenme için önemlidir. Uzaktan eğitim süreçlerinde öğrenci ve öğretmenin ayrı yerlerde olduğu durumlarda empati ve iletişim daha da bir önem kazanmaktadır.

Uzaktan Eğitim Sürecinde Empati

Empati insanların kendilerini karşısındakinin yerine koyması ile o kişinin duygularını ve düşüncelerini algılayabilme becerisidir. Empatik anlayış sayesinde bireyler diğer bireyler tarafından anlaşıldığını ve önemli olduklarını hissederler (Dökmen, 2020). Okul ortamında da empati çok büyük bir öneme sahiptir. Kalabalık bir sınıf ortamındaki öğrencilerin bir arada bulunması ve her bireyin farklı düşünce şekillerinin olması öğretmen için önemli bir zorluktur. Empati yapabilen öğretmenler öğrenci davranışlarını anlayabilmede daha hassas olmakta ve yaşanan sorunlar için çözümler üretmekte daha başarılı olurlar (Genç ve Kalafat, 2008). Covid 19 Pandemisi sürecinde zorunluluklar nedeniyle okulların kapatılması birçok öğrencide olumsuz duygular yaşanmasına neden olmuş ve bu durum empati pedagojisinin önemini göstermiştir (Bozkurt, 2020). Bir uzaktan eğitim sürecinin etkili olabilmesi için öğrenenlerin sadece öğrenme içeriklerinde değil; empati duygularına karşılık bulabilecekleri bir öğrenme ortamında olmalıdır (Bozkurt, 2020). Buna göre uzaktan eğitim sürecinde empati yapmak, açık bir şekilde iletişim kurabilmek, onlara anlaşılıp önemsendiklerini göstermek, değerli

olduklarını hissetmelerini sağlamak çok önemlidir (Bozkurt, 2020). Öğretmenler öğrencilerine karşı empatik yaklaşması, etkili bir iletişim içerisinde olmaları; onlarla etkin bir şekilde iletişim içerisinde olmalarını sağlayacak, öğrencilerdeki olumlu benlik gelişimine katkıda bulunacak, çevresine uyumlu kişilik özellikleri edinecek ve de kendini gerçekleştirecek başarılı bireyler olmasını sağlayacaktır (Çelik ve Aysel, 2010).

Uzaktan Eğitim Sürecinde İletişim

Yüz yüze eğitimde iletişimin doğru yapılması öğrencilerde olumlu yönde etki sağlamaktadır (Pehlivan, 2005). Sınıf öğretmeni sadece sınıf içi değil, sınıf dışında yaşadıklarında da bir kılavuz olarak çocuğun aklında olur ve bu da öğretmen öğrenci arasındaki iletişim ile gerçekleşir (Başar, Doğan, Şener, Uzun ve Topal, 2018). Hayatın her evresinde çok önemli olan iletişimin eğitim- öğretim süreçlerinde de önemli bir etkiye sahiptir. Benzer şekilde uzaktan eğitim sürecinde doğru bir öğretim sistemi belirlemek için iletişimsel sorunların belirlenerek üstesinden gelinmesi gerekmektedir (Akca, 2006). Uzaktan eğitim sürecinde yaşanabilecek iletişim sorunları eğitim öğretimin aksatacak ve verimi düşürecektir (Elcil ve Şahiner, 2014). Uzaktan eğitimin öğrencilerin video izlemelerinden farkının olması gerekir, bu durum öğretmenin öğrenci ile ve de öğrencinin öğrenci ile kaliteli bir şekilde iletişiminin ve etkileşiminin olması ile mümkündür (Kara, Kukul ve Çakır, 2021; Sarı 2021). Uzaktan eğitimde öğreten kişi rolü süreç içerisinde kaliteli eğitimi kolaylaştırmalı ve teşvik etmelidir (Kaysi ve Aydemir, 2017). Moore ve Kearsley'e (2011) göre uzaktan eğitimde öğrenen ile öğreten arasındaki mesafe iletişimsel sorunlar oluşturabilmekte ve yanlış anlaşılmanın oluşabileceği psikolojik bir boşluk oluşturabilmektedir. Bu oluşan boşluğa "transaksyonel uzaklık" ismi verilmiştir. Fakat bu teorem ortaya atıldığında henüz teknoloji yeteri kadar gelişmemiş olup daha sonradan ortaya çıkan yeni teknolojik gelişmeler bu oluşan uzaklık hissini azaltarak iletişimin daha verimli sağlanmasına katkı sağlamıştır (Sarı, 2021). Kurnaz vd. (2020) yaptıkları çalışmada uzaktan eğitimde iletişim sorunları ve etkileşim eksikliği yaşandığı belirtilmiştir.

Uzaktan eğitimin etkili öğrenme sağlaması ve öğretmene zaman kazandırması, çok yönlü öğrenme imkânları sunması, bağımsız öğrenme becerilerini geliştirmesi, zamandan tasarruf ve mekân esnekliği sağlanmasından dolayı öğretmenlerin düşünceleri ve tutumlarının olumlu olması gerekmektedir (Kıymet ve Çakır, 2023). Uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlerdeki empatik yaklaşımın ve doğru iletişimin öğrencinin derse karşı tutumunu ve ilgisini etkileyeceğinden (Pehlivan Baykara, 2005); bu süreçlerde

öğretmenlerdeki iletişim ve empatik yaklaşımın nasıl olduğunu anlamaya çalışmak önemli görülmektedir.

Problem Durumu

Öğretmen eğitim sırasında kendini öğrencinin yerine koymalı, öğrenci açısından bakmalı ve öğrencinin duygularını anlamalıdır (Mozakoğlu, 2015). Empati, eğitim süreci içerisinde öğretmenin kendini öğrencinin yerine koymasını ve olaylara öğrenci gözünden bakabilmesini sağlar. İletişim üretme, aktarma ve bunların harmanlanarak anlamlandırılması süreci olarak görülmektedir. Bu tanımlamalardan hareketle uzaktan eğitime yönelik tutum, empati ve iletişim değişkenlerinin bir arada bulunması ve yorumlanması bu çalışmanın problem durumunun aşağıdaki şekliyle oluşmasını sağlamıştır.

Bu çalışmadaki ana problem “sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları empatik eğilimleri ve iletişim becerileri arasında bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap aramaktır. Bu bağlamda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

1) Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri ne düzeydedir?

2) Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişimdeki becerileri çeşitli demografik özellikleri (cinsiyet, hizmet yılı, uzaktan eğitime yönelik hizmet içi kurs veya seminer alması, görev yaptığı yer, internette kalma süresi, öğrenim durumları, okuttukları sınıf düzeyi) açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

3) Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmakta mıdır?

4) Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları empatik eğilimlerini ve iletişim becerilerini ne düzeyde yordamaktadır?

YÖNTEM

Bu çalışmada amaca uygun olarak nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma modelinde iki ya da daha fazla değişkenin ilişkisi ve değişkenlerin birlikte değişimleri değişkenlere müdahale edilmeden incelenmektedir. İlişkisel tarama; araştırmaları değişkenler arası ilişkilerin ortaya çıkmasında, değişkenler arasındaki ilişkilerin düzeylerinin belirlenmesinde etkilidir. İlişkilerle ilgili ipuçları vermektedir ve bu araştırmalar üst düzeyde araştırmalar yapılması

için önemli olan araştırmalar olarak görülmektedir (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2013).

Çalışma Grubu

Araştırmanın evrenini, Malatya il merkezindeki ve ilçelerindeki devlet okullarında ve özel okullarda görev yapan 2653 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmada örneklem için ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı yakındaki ve erişmesi basit olan bir durum seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Buna göre, Malatya ilindeki bütün ilkokullar bu araştırmada evren kabul edilmiş ve bu evrendeki sınıf öğretmenlerinden 266 tanesi ile araştırma uygulanmıştır. Çalışmaya katılan öğretmenlerin demografik bilgilerine ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir:

Tablo 1

Sınıf Öğretmenlerinin Demografik Bilgilerine İlişkin Bilgiler

Demografik Bilgiler	Değişken	N	%
Cinsiyet	Erkek	145	54,5
	Kadın	121	45,5
Hizmet Süresi	0-10 Yıl	18	6,8
	11-15 Yıl	57	21,4
	16-20 Yıl	70	26,3
	21 Yıl ve Üstü	121	45,5
Uzaktan Eğitimle İlgili Eğitim Aldı mı?	Evet	154	57,9
	Hayır	112	42,1
Görev Yeri	Köy	53	19,9
	İlçe Merkezi	33	12,4
	İl Merkezi	180	67,7
İnternette Günlük Kalma Süresi	1-3 Saat	216	81,2
	4 Saat ve Üstü	50	18,8
Eğitim Durumu	Ön lisans	14	5,3
	Lisans	209	78,6
	Lisans Üstü	43	16,2
Okutulan Sınıf	1.Sınıf	61	22,9
	2.Sınıf	58	21,8
	3.Sınıf	67	25,2
	4.Sınıf	63	23,7
	Birleştirilmiş Sınıf	17	6,4
Toplam		266	100

Tablo 1 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin demografik bilgilerinin cinsiyet, hizmet süresi, uzaktan eğitimle ilgili eğitim alma durumu, görev yeri, internette günlük kalma süresi, eğitim durumu ve okutulan sınıf değişkenlerine göre ele alındığı

görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin %54.5'i erkek, %45.5'i kadındır. Hizmet süresinin aralığı 0-10 yıl olanlar %6.8, 11-15 yıl olanlar %21.4, 16-20 yıl olanlar %26.3 ve 21 yıl ve üstü olanların oranı ise %45.5'tir. Uzaktan eğitimle ilgili eğitim aldığını belirtenlerin oranı %57.9, almadığını belirtenlerin oranı ise %42.1 olarak belirlenmiştir. Köyde görev yapanlar %19.9, ilçe merkezinde görev yapanlar %12.4, il merkezinde çalışanlar ise %67.7'dir. İnternette günlük 1-3 saat zaman geçirenlerin oranı %81.2, 4 saat ve üstünde vakit geçirenlerin oranı ise %18.8 olduğu görülmektedir. Eğitim durumu ön lisans olan sınıf öğretmenleri tüm öğretmenlerin %5.3'ünü, lisans olanlar %78.6'sını ve lisans üstü olanlar ise %16.2'sini oluşturmaktadır. 1.sınıf öğrencilerini okutanlar %22.9, 2.sınıf öğrencilerini okutanlar %21.8, 3.sınıf öğrencilerini okutanlar %25.2, 4.sınıf öğrencilerini okutanlar %23.7, birleştirilmiş sınıf öğrencilerini okutmakta olan öğretmenlerin oranı ise %6.4 olarak belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Uzaktan Eğitim Tutum Ölçeği: Deniz (2021) tarafından öğretmenlerin uzaktan eğitim sürecindeki tutumlarını ölçmek amacı ile geliştirilmiştir. Ölçek 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte uzaktan eğitimin faydaları ve uzaktan eğitimin sınırlılıkları olarak iki faktör kullanılmıştır. Cronbach Alfa değeri bütün faktörler toplamında .86 çıkmış ve .70 değerinin üzerindeki sonuçların yeterli kabul edilmekte olmasından ölçeğin güvenilir ve geçerli olduğu söylenebilmektedir.

İletişim Becerileri Değerlendirme Ölçeği (İBDÖ): Korkut (1996) tarafından bireylerdeki iletişim becerilerini değerlendirmek amacıyla geliştirilmiştir. 5'li Likert tipi bir ölçektir. İlk çalışmalarda 0-4 şeklinde puanlanan ölçek (Korkut, 1997), son çalışmalarda 1-5 şeklinde puanlanmıştır. Ölçek 25 ifadeden oluşmakta varyans analiz sonuçları ölçeğin tek boyutlu olduğunu göstermektedir. Ölçekteki güvenilirlik katsayısı .76 olarak elde edilmiş ve iç tutarlılık katsayısı bakımından alfa değeri .80 bulunmuştur Korkut (1996)

Toronto Empati Ölçeği: Spreng vd (2009) tarafından geliştirilmiş ve Totan, Dogan ve Sapmaz, (2012) tarafından Türkçe'ye uyarlanmıştır. On altı maddeden (sekizi olumlu, sekizi olumsuz olarak puanlanmış) beşli Likert tipi bir ölçektir. Araştırmanın yapısal geçerlilik çalışmasında açıklayıcı faktör analizi ve doğrulayıcı faktör analizi kullanılmıştır. Yapılan çalışmalar sonucunda uyarlama çalışmasında kullanılan araştırma verileri istatistiksel analizler için yeterli olup geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları yapılmıştır. Ölçeğin iç tutarlılık güvenilirlik katsayısı .79 bulunmuştur. Test tekrar test yöntemiyle ulaşılan güvenilirlik katsayısı ise .73 bulunmuştur (Totan, Dogan ve Sapmaz, 2012).

Verilerin Analizi

Verilerin analizinin yapılması aşamasında SPSS paket programı kullanılmıştır. Araştırmada parametrik olan testlerin kullanılıp kullanılmayacağını belirlemek için yapılan normallik testleri sonucunda değişkenlerin Kolmogrov Smirnov anlamlılık değerleri ($p > .05$) ve çarpıklık ve basıklık değerleri incelenmiş ve normal dağılım özelliği gösterdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2003). Verilerin analizi için araştırma sorularına uygun olarak parametrik testlerden bağımsız örneklem t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA), pearson korelasyonu ve basit regresyon kullanılmıştır. Araştırmada anlamlılık düzeyi .05 kabul edilerek yorumlama yapılmıştır.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu araştırma Amasya Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulunun 06.12.2021 tarihli ve E-30640013-108.01-11855 sayılı toplantısında alınan kararla etik yönden uygun bulunmuştur.

BULGULAR

Normallik varsayımı karşılandığı için parametrik testlerden faydalanılmıştır. Araştırma soruları esas alınarak yapılan analizler aşağıda verilmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri ne düzeydedir?

Bu araştırma sorusuna yönelik, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, empatik eğilimlerinin ve iletişim becerilerinin düzeylerini ifade eden betimsel bilgiler Tablo 2’te yer almaktadır.

Tablo 2

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, Empatik Eğilimleri ve İletişim Becerilerine İlişkin Betimsel Bilgiler

Boyutlar	N	\bar{X}	S.S.
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	266	2.51	.61
F1: Uzaktan Eğitimin Avantajları	266	2.95	.82
F2: Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	266	1.98	.70
Empatik Eğilim	266	4.17	.60
İletişim Becerileri	266	4.28	.43

Tablo 2 incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının (\bar{X} =2.51; 5 üzerinden), uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu puanlarının (\bar{X} =2.95), uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu puanlarının ise (\bar{X} =1.98) olduğu görülmektedir. Aynı tabloda sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanları (\bar{X} =4.17), iletişim becerileri puanları ise (\bar{X} =4.28) olarak bulunmuştur. Buna göre sınıf öğretmenleri en düşük puanı uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutunda, en yüksek puanı ise iletişim becerilerinden aldığı söylenebilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri cinsiyete göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, empatik eğilimlerinin ve iletişim becerilerinin cinsiyete göre farklılaşma durumunu ifade eden bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, Empatik Eğilimleri ve İletişim Becerileri Puanlarının Cinsiyet Açısından Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

Boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	S.S.	sd	t	p
Uzaktan Eğitime	Erkek	145	2.54	.53	264	-.815	.001
Yönelik Tutum	Kadın	121	2.48	.69			
F1: Uzaktan Eğitimin	Erkek	145	2.94	.76	264	.259	.005
Avantajları Alt Boyutu	Kadın	121	2.96	.89			
F2: Uzaktan Eğitimin	Erkek	145	2.06	.71	264	-1.981	.871
Sınırlılıkları Alt Boyutu	Kadın	121	1.89	.67			
Empatik Eğilim	Erkek	145	4.05	.58	264	3.70	.751
	Kadın	121	4.32	.59			
İletişim Becerileri	Erkek	145	4.24	.43	264	1.52	.639
	Kadın	121	4.32	.42			

$p < .05$

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarına, empatik eğilimlerine ve iletişim becerilerine yönelik puanlarının cinsiyet açısından değerlendirilmesi amacıyla bağımsız örneklem t testi yapılmıştır. Tablo 3 incelendiğinde erkek sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının (\bar{X} =2.54), kadın sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarına (\bar{X} =2.48) göre daha yüksek olduğu ve erkekler lehine anlamlı bir farklılık gösterdiği görülmektedir ($t(264)=-.815$; $p < .05$). Sınıf öğretmenlerinin

uzaktan eğitimin avantajları alt boyutunda da puanlarının cinsiyet açısından farklılaştığı kadın sınıf öğretmenlerinin puanlarının ($\bar{X}=2.96$), erkek sınıf öğretmenlerinin puanlarına ($\bar{X}=2.94$) göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmektedir ($t(264)=.259$; $p<.05$). Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu puanlarının cinsiyet açısından anlamlı farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t(264)=-1.981$; $p>.05$). Bununla birlikte, erkek sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanı ($\bar{x}=4.05$), kadın sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanı ise ($\bar{x}=4.32$) olduğu belirlenmiştir. Kadınların empatik eğilim puanları erkeklerin empatik eğilim puanlarına göre daha yüksek olmasına rağmen bu farklılığın anlamlı olmadığı görülmektedir ($t(264)=3.70$; $p>.05$). Analiz sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri puanları cinsiyet değişkenine göre de istatistiki olarak anlamlı bir farklılık oluşturmadığı görülmektedir. ($t(264)=1.52$; $p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri uzaktan eğitime yönelik hizmet içi kurs veya seminer almasına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, empatik eğilimlerinin ve iletişim becerilerinin uzaktan eğitime yönelik hizmet içi kurs veya seminer almasına göre farklılaşma durumunu ifade eden bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime, Empatik Eğilime ve İletişim Becerilerine Yönelik Puanlarının Uzaktan Eğitime Yönelik Eğitim Alma Açısından Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

Boyutlar	Uzaktan Eğitimle İlgili Eğitim Aldı mı?	N	\bar{X}	S.S.	Sd	t	p
Uzaktan Eğitime	Evet	154	2.56	.64	264	1.606	.243
Yönelik Tutum	Hayır	112	2.44	.57			
F1: Uzaktan	Evet	154	3.01	.84	264	1.365	.537
Eğitimin Avantajları	Hayır	112	2.87	.79			
F2: Uzaktan	Evet	154	2.02	.73	264	1.167	.300
Eğitimin Sınırlılıkları	Hayır	112	1.92	.64			
Empatik Eğilim	Evet	154	4.18	.59	264	.158	.410
	Hayır	112	4.17	.61			
İletişim Becerileri	Evet	154	4.28	.46	264	.301	.280

Hayır 112 4.27 .383

Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri puanlarının uzaktan eğitime yönelik eğitim alma durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Buna göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik eğitim alıp almaması uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarını, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri anlamlı düzeyde etkilememektedir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri internette kalma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, empatik eğilimlerinin ve iletişim becerilerinin günlük internet kullanım süresine göre farklılaşma durumunu ifade bağımsız örneklem t testi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime, Empatik Eğilime ve İletişim Becerilerine Yönelik Puanlarının Günlük İnternet Kullanımı Açısından Bağımsız Örneklem t testi Sonuçları

Boyutlar	Günlük İnternet Kullanım Süresi	N	\bar{X}	S.S.	sd	t	p
Uzaktan Eğitim	1-3 Saat	216	2.49	.58	264	-1.270	.039
	4 Saat Üstü	50	2.61	.74			
F1: Uzaktan Eğitimin Avantajları Alt Boyutu	1-3 Saat	216	2.91	.78	264	1.426	.019
	4 Saat Üstü	50	3.10	.99			
F2: Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları Alt Boyutu	1-3 Saat	216	1.97	.71	264	-.426	.802
	4 Saat Üstü	50	2.02	.66			
Empatik Eğilim	1-3 Saat	216	4.18	.57	264	.472	.035
	4 Saat Üstü	50	4.14	.69			
İletişim Becerileri	1-3 Saat	216	4.31	.40	264	2.254	.009
	4 Saat Üstü	50	4.16	.52			

$p < .05$

Bağımsız örneklem t testi analizi sonuçlarına göre, günlük internet kullanım süresinin sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları üzerinde günlük 4 saat ve üstü internet kullananlar lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmektedir ($t(264)=-1.270$; $p<.05$). Sınıf öğretmenlerinin günlük internet kullanım süresi açısından uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu puanları anlamlı düzeyde farklılaşmaktadır ($t(264)=1.426$; $p<.05$). Bu farklılaşmanın 4 saat ve üstünde internet kullanan sınıf öğretmenlerinin lehine olduğu söylenebilir ($\bar{X}=3.10$). Uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu puanlarının günlük kullanım süresi açısından istatistiki olarak anlamlı bir farklılık belirlenmiştir ($t(264)=-.426$; $p>.05$).

Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanlarının günlük internet kullanım süreleri açısından elde edilen analiz sonuçlarına göre, günlük internet kullanım süresi daha az olan öğretmenlerin empatik eğilim puanlarının daha yüksek olduğu ve daha fazla süre ile (4 saat üstü) internet kullananlara göre istatistiki olarak farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($t(264)=.472$; $p<.05$). Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri puanları günlük internet kullanım süreleri bakımından incelendiğinde 1-3 saat günlük internet kullananların lehine istatistiki olarak anlamlı bir farklılık görülmektedir ($t(264)=2.254$; $p<.05$).

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin hizmet süresi açısından farklılaşma durumunu belirlemeden önce betimsel analizler yapılmıştır. Sınıf öğretmenlerinin hizmet süresine göre betimsel bilgilerinin yer aldığı tablo aşağıda verilmiştir.

Tablo 6

Sınıf Öğretmenlerinin Hizmet Süresine Göre Uzaktan Eğitim, Empatik Eğilim ve İletişim Becerilerine İlişkin Betimsel Bulgular

Boyutlar	Hizmet Süresi	N	\bar{X}	SS
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	0-10 Yıl	18	2.58	.51
	11-15 Yıl	57	2.60	.65
	16-20 Yıl	70	2.49	.68
	21 Yıl ve Üstü	121	2.47	.57
Uzaktan Eğitimin Avantajları Alt Boyutu	0-10 Yıl	18	3.13	.54
	11-15 Yıl	57	3.07	.87
	16-20 Yıl	70	2.96	.82
	21 Yıl ve Üstü	121	2.86	.83
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları Alt Boyutu	0-10 Yıl	18	1.91	.69
	11-15 Yıl	57	2.02	.68
	16-20 Yıl	70	1.92	.72
	21 Yıl ve Üstü	121	2.01	.70
Empatik Eğilim	0-10 Yıl	18	4.17	.47
	11-15 Yıl	57	4.13	.68
	16-20 Yıl	70	4.25	.57
	21 Yıl ve Üstü	121	4.15	.59
İletişim Becerileri	0-10 Yıl	18	4.19	.40
	11-15 Yıl	57	4.25	.45
	16-20 Yıl	70	4.35	.45
	21 Yıl ve Üstü	121	4.26	.413

Tablo 6 incelendiğinde en yüksek puanların hizmet süresine göre bilgileri şu şekildedir: uzaktan eğitime yönelik tutum puanı 11-15 yıl arasında hizmet süresi olan sınıf öğretmenlerinde ($\bar{X}=2.60$); uzaktan eğitimin avantajları alt boyutu puanı 0-10 yıl hizmet süresi sınıf öğretmenlerinde ($\bar{X}=3.13$); uzaktan eğitimin sınırlılıkları alt boyutu puanı 11-15 yıl hizmet süresi olan sınıf öğretmenlerinde ($\bar{X}=2.02$); empatik eğilim puanı 16-20 yıl hizmet süresi olan sınıf öğretmenlerinde ($\bar{X}=4.25$); iletişim becerileri puanı 16-20 yıl hizmet süresi olan sınıf öğretmenlerinde ($\bar{X}=4.35$) olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, empatik eğilimlerinin ve iletişim becerilerinin

hizmet yılı açısından farklılık gösterip göstermediğini anlamak için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır.

Tablo 7

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim, Empatik Eğilim ve İletişim Becerileri Puanlarının Hizmet Süresi Açısından Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uzaktan Eğitime	Gruplar arası	.73	3	.24	.645	.587
Yönelik Tutum	Gruplar içi	98.63	262	.37		
	Toplam	99.36				
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplar arası	2.49	3	.83	1.234	.298
	Gruplar içi	176.41	262	.67		
	Toplam	178.90				
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar arası	.58	3	.19	.397	.755
	Gruplar içi	127.66	262	.49		
	Toplam	128.24				
Empatik Eğilim	Gruplar arası	.63	3	.21	.583	.627
	Gruplar içi	93.78	262	.36		
	Toplam	94.40				
İletişim Becerileri	Gruplar arası	.64	3	.21	1.155	.327
	Gruplar içi	48.46	262	.19		
	Toplam	49.10				

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının [$F(3, 262)=.645, p>.05$], empatik eğilim puanlarının [$F(3, 262)=.583, p>.05$] ve iletişim becerileri puanlarının [$F(3, 262)=1.155, p>.05$] hizmet sürelerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri görev yaptığı yere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin görev yaptığı yere göre betimsel bilgiler aşağıda Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yerine Göre Uzaktan Eğitim, Empatik Eğilim ve İletişim Becerilerine İlişkin Betimsel Bilgiler

Boyutlar	Görev Yeri	N	\bar{X}	S.S.
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Köy (1)	53	2.58	.73
	İlçe Merkezi (2)	33	2.45	.66
	İl Merkezi (3)	180	2.50	.57
Uzaktan Eğitimin Avantajları Alt Boyutu	Köy	53	3.01	.81
	İlçe Merkezi	33	2.96	1.06
	İl Merkezi	180	2.93	.78
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları Alt Boyutu	Köy	53	2.06	.80
	İlçe Merkezi	33	1.84	.79
	İl Merkezi	180	1.98	.64
Empatik Eğilim	Köy	53	4.26	.55
	İlçe Merkezi	33	4.39	.39
	İl Merkezi	180	4.11	.63
İletişim Becerileri	Köy	53	4.23	.49
	İlçe Merkezi	33	4.38	.46
	İl Merkezi	180	4.27	.40

Köyde görev yapan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanı ($\bar{x}=2.58$), uzaktan eğitimin avantajları puanı ($\bar{x}=3.01$), uzaktan eğitimin sınırlılıkları puanı ($\bar{x}=2.06$) ile ilçe ve il merkezinde görev yapanlara göre daha yüksek bulunmuştur. İlçede görev yapan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanı ($\bar{x}=4.39$), iletişim becerileri puanı ($\bar{x}=4.38$) ile köyde ve il merkezinde görev yapanlara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, empatik eğilimlerinin ve iletişim becerilerinin görev yaptığı yer açısından farklılaşma durumunu ifade eden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 9

Sınıf Öğretmenlerinin Görev Yerine Göre Uzaktan Eğitim, Empatik Eğilim ve İletişim Becerileri Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Gruplar arası	.37	2	.18	.490	.613	
	Gruplar içi	98.99	263	.38			
	Toplam	99.36					
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplar arası	.24	2	.12	.178	.837	
	Gruplar içi	178.66	263	.68			
	Toplam	178.90					
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar arası	.99	2	.49	1.025	.360	
	Gruplar içi	127.25	263	.48			
	Toplam	128.24					
Empatik Eğilim	Gruplar arası	2.66	2	1.33	3.819	.023	2>3
	Gruplar içi	91.74	263	.35			
	Toplam	94.40					
İletişim Becerileri	Gruplar arası	.51	2	.25	1.370	.256	
	Gruplar içi	48.58	263	.19			
	Toplam	49.10					

$p < .05$

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının ve iletişim beceriler puanlarının görev yerine göre anlamlı bir farklılık göstermediği görülmektedir. Bununla birlikte, sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanları görev yeri değişkenine göre istatistiki olarak farklılık göstermektedir $F(2, 263)=1.370, p>.05$. Bu farklılaşmanın hangi görev yeri lehine olduğunu belirlemek için Levene testi yapılmış homojenlik varsayımının karşılandığı görülmüş ve bunun üzerine post hoc Tukey HSD testi yapılmıştır. Buna göre ilçe merkezinde çalışan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim

puanlarının il merkezinde çalışan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanlarından anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin öğrenim durumları açısından betimsel bilgileri Tablo 10'da aşağıda sunulmuştur.

Tablo 10

Sınıf Öğretmenlerinin Öğrenim Durumuna Göre Uzaktan Eğitim, Empatik Eğilim ve İletişim Becerilerine İlişkin Betimsel Bilgiler

Boyutlar	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	S.S.
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Önlisans (1)	14	2.47	.48
	Lisans (2)	209	2.48	.61
	Lisansüstü (3)	43	2.70	.63
Uzaktan Eğitimin Avantajları Alt Boyutu	Önlisans	14	2.60	1.01
	Lisans	209	2.91	.81
	Lisansüstü	43	3.25	.74
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları Alt Boyutu	Önlisans	14	2.31	.88
	Lisans	209	1.95	.69
	Lisansüstü	43	2.04	.64
Empatik Eğilim	Önlisans	14	3.96	.66
	Lisans	209	4.18	.58
	Lisansüstü	43	4.20	.35
İletişim Becerileri	Önlisans	14	4.52	.42
	Lisans	209	4.28	.49
	Lisansüstü	43	4.27	.40

Öğrenim durumu lisansüstü olan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanı ($\bar{X}=2.70$), uzaktan eğitimin avantajları puanı ($\bar{X}=3.25$), empatik eğilim puanı ($\bar{X}=4.20$) ile diğer öğrenim durumuna sahip öğretmenlere göre daha yüksek bulunmuştur. Öğrenim durumu önlisans olan sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitimin sınırlılıkları puanı ($\bar{X}=2.30$) ve iletişim becerileri puanı ($\bar{X}=4.52$) lisans ve lisansüstü öğrenim durumuna sahip öğretmenlere göre daha yüksek olarak belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan

eğitime yönelik tutumlarının, empatik eğilimlerinin ve iletişim becerilerinin öğrenim durumuna göre farklılaşma durumunu ifade eden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) tablosu aşağıda verilmiştir.

Tablo 11

Sınıf Öğretmenlerinin Eğitim Durumuna Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Empatik Eğilim ve İletişim Becerileri Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Fark
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Gruplar	1.83	2	.92	2.47	.086	
	arası	97.53	263	.37	4		
	Gruplar içi	99.36					
	Toplam						
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplar	5.77	2	2.89	4.38	.013	3>1
	arası	173.13	263	.66	5		
	Gruplar içi	178.90					
	Toplam						
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar	1.89	2	.95	1.97	.141	
	arası	126.35	263	.48	0		
	Gruplar içi	128.24					
	Toplam						
Empatik Eğilim	Gruplar	.71	2	.36	1.00	.368	
	arası	93.69	263	.36	3		
	Gruplar içi	94.40					
	Toplam						
İletişim Becerileri	Gruplar	.86	2	.43	2.33	.098	
	arası	48.25	263	.18	9		
	Gruplar içi	49.10					
	Toplam						

p<.05

Yapılan Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik genel tutum puanları, empatik eğilim puanları ve iletişim becerileri puanları öğretmenlerin eğitim durumlarına göre istatistiki olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin uzaktan eğitimin avantajları alt faktörü

puanlarının eğitim durumuna göre farklılaşma durumu incelendiğinde bu değişkenin puanlar üzerinde anlamlı farklılık oluşturduğu görülmüştür [$F(2, 263)=4.385, p<.05$]. Bu farklılığın hangi değişken lehine olduğunu belirlemek için post hoc Tukey HSD testi yapılmıştır. Tukey HSD sonuçlarına göre lisansüstü eğitim yapmış olanların uzaktan eğitimin avantajları puanları önlisans mezunu sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde daha yüksek olduğu görülmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf açısından betimsel bilgilerinin yer verildiği tablo aşağıda sunulmuştur.

Tablo 12

Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıf Açısından Uzaktan Eğitim, Empatik Eğilim ve İletişim Becerilerine İlişkin Betimsel Bilgiler

Boyutlar	Okutulan Sınıf	N	\bar{X}	S.S.
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Birinci Sınıf	61	2.51	.61
	İkinci Sınıf	58	2.49	.64
	Üçüncü Sınıf	67	2.53	.59
	Dördüncü Sınıf	63	2.53	.62
	Birleştirilmiş Sınıf	17	2.48	.66
Uzaktan Eğitimin Avantajları Boyutu	Birinci Sınıf	61	2.88	.78
	İkinci Sınıf	58	2.93	.91
	Üçüncü Sınıf	67	2.96	.77
	Dördüncü Sınıf	63	3.03	.84
	Birleştirilmiş Sınıf	17	2.91	.85
Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları Boyutu	Birinci Sınıf	61	2.07	.70
	İkinci Sınıf	58	1.94	.74
	Üçüncü Sınıf	67	2.01	.69
	Dördüncü Sınıf	63	1.91	.66
	Birleştirilmiş Sınıf	17	1.94	.68

Tablo 12*Devam*

Empatik Eğilim	Birinci Sınıf	61	4.15	.60
	İkinci Sınıf	58	4.06	.60
	Üçüncü Sınıf	67	4.19	.62
	Dördüncü Sınıf	63	4.23	.59
	Birleştirilmiş Sınıf	17	4.40	.46
İletişim Becerileri	Birinci Sınıf	61	4.31	.43
	İkinci Sınıf	58	4.27	.44
	Üçüncü Sınıf	67	4.27	.45
	Dördüncü Sınıf	63	4.26	.43
	Birleştirilmiş Sınıf	17	4.28	.35

Uzaktan eğitime yönelik tutum puanının üçüncü ve dördüncü sınıf okutanlarda (\bar{X} =2.53), uzaktan eğitimin avantajları puanının dördüncü sınıf okutanlarda (\bar{X} =3.03), uzaktan eğitimin sınırlılıkları puanının birinci sınıf okutanlarda (\bar{x} =2.07), empatik eğilim puanının birleştirilmiş sınıf okutanlarda (\bar{X} =4.40), iletişim becerileri puanının birinci sınıf okutanlarda (\bar{X} =4.31) ile diğer sınıfları okutanlara göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının, empatik eğilimlerinin ve iletişim becerilerinin okutulan sınıf açısından farklılaşma durumunu ifade eden tek yönlü varyans analizi (ANOVA) Tablo 14’te sunulmuştur.

Tablo 13

Sınıf Öğretmenlerinin Okuttukları Sınıfa Göre Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum, Empatik Eğilim ve İletişim Becerileri Puanlarının Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) Sonuçları

Boyutlar	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum	Gruplar arası	.08	4	.02	.055	.994
	Gruplar içi	99.28	261	.38		
	Toplam	99.36				
Uzaktan Eğitimin Avantajları	Gruplar arası	.75	4	.19	.274	.894
	Gruplar içi	178.15	261	.68		
	Toplam	178.90				

Tablo 13*Devam*

Uzaktan Eğitimin Sınırlılıkları	Gruplar arası	.94	4	.23	.479	.751
	Gruplar içi	127.30	261	.49		
	Toplam	128.24				
Empatik Eğilim	Gruplar arası	1.89	4	.48	1.339	.256
	Gruplar içi	92.50	261	.35		
	Toplam	94.40				
İletişim Becerileri	Gruplar arası	.12	4	.03	.153	.962
	Gruplar içi	48.99	261	.19		
	Toplam	49.10				

One Way ANOVA sonuçlarına göre, sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıf açısından uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarında, empatik eğilim puanlarında ve iletişim becerileri puanlarında istatistiki olarak anlamlı bir farklılık göstermemektedir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmakta mıdır?

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri, iletişim becerileri uzaktan eğitime yönelik tutumu arasındaki ilişkiyi belirten Pearson Korelasyonu tablosuna aşağıda yer verilmiştir.

Tablo 14

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumları, Empatik Eğilimleri, İletişim Becerileri, Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumu Arasındaki İlişkiler

Boyutlar	1	2	3
Uzaktan Eğitime Yönelik Tutum (1)	1	-.252**	-.183**
Empatik Eğilim (2)		1	.417**
İletişim Becerileri (3)			1

*p<.05 **p<.01 N=266

Tablo 14 incelendiğinde öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları ile empatik eğilimleri arasında negatif yönde düşük düzeyde istatistiki olarak anlamlı ($r(266)=-.252$, $p<.01$), iletişim becerileri arasında da yine negatif yönlü düşük düzeyde istatistiki olarak anlamlı ($r(266)=-.183$, $p<.01$) ilişki olduğu bulunmuştur. Bununla birlikte sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile iletişim becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r(266)=.417$, $p<.01$).

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını empatik eğilimleri ve iletişim becerileri ne düzeyde yordamaktadır?

Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin ve iletişim becerilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizi tablosu aşağıda sunulmuştur.

Tablo 15

Sınıf Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitime Yönelik Tutumlarının Empatik Eğilimler ve İletişim Becerileri Tarafından Yordama Düzeyleri

Değişkenler	B	Sh	β	t	p
Empatik Eğilim	-.218	.067	-.212	-3.247	.001
İletişim Becerileri	-.135	.093	-.095	-1.446	.149

$$R = .252, R^2 = .064, F = 10,022, p = .001$$

Tablo incelendiğinde empatik eğilimin uzaktan eğitime yönelik tutumu anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($p < .01$) fakat iletişim becerilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu anlamlı düzeyde yordamadığı görülmektedir ($p > .01$). Regresyon analizi sonucuna göre uzaktan eğitime yönelik tutumun %6'dan biraz daha fazlasının empatik eğilim tarafından açıklandığı görülmüştür ($R = .252, R^2 = .064, F = 10,022, p = .001$).

TARTIŞMA VE SONUÇ

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri ne düzeydedir?

Araştırmada elde edilen bulgulara göre sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan çalışmalar incelendiğinde, Ülkü (2018) ilkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumlarını orta düzeyde bulurken, daha çok olumsuz yönde olduğuna dair sonuçlar elde etmiştir. Bu sonuç mevcut araştırmanın sonucuyla kısmen örtüşmektedir. Literatüre baktığımızda Kocayiğit ve Salih (2020) öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutum puanlarını yüksek bulurken, Yıldız (2016) ise öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutum puanlarını orta düzeyde olduğu sonucunu elde etmiştir. Öğretmenler pandemi döneminde öğrencilerle yüz yüze etkileşimden yoksun kalmaları, internet erişimi ve teknolojik araç gereçlerin erişilebilirliğinde ve kullanımında yaşanan sorunlar öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin tutumları olumsuz etkilenmiş olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve

iletişim becerilerine ilişkin betimsel bilgilere baktığımızda, sınıf öğretmenlerinin en düşük puanı uzaktan eğitimin sınırlılıkları, en yüksek puanı ise iletişim becerilerinden aldığı görülmektedir. Çıkan sonuçlarda en yüksek puanın iletişim becerilerinden olması aslında uzaktan eğitimin avantajlarını bize gösterdiğini söyleyebiliriz. Ders sırasında öğrencilerle Whatsapp, mail, Google Meet gibi uygulamalar sayesinde doğrudan, birebir iletişime geçebiliyor olmaları, öğretmenlerin görüşlerinin bu puan üzerinde yoğunlaşmasına yol açmış olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının aksine iletişim becerileri ve empatik eğilimlerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. İlgili literatür incelendiğinde yapılan bir çalışmada (Akbulut ve Sağlam, 2010) sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin uygun düzeyde olduğunu sonucuna ulaşılmıştır. Şara ve Güney (2015) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinde ve branş öğretmenlerinde iletişimin yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Literatür incelendiğinde empatik eğilimleri ve iletişim becerileri değişkenleri üzerinde oluşan sonuçlar genel olarak daha önceden yapılan çalışmalardaki sonuçlar ile örtüşmektedir. İlkokulda sınıf öğretmenlerinin öğrenci seviyesinde iletişimin ve empatik yaklaşımın derslerde olumlu etki ettiğini gözlemlemiş olmaları bu değişkenlerin yüksek düzeyde çıkmasına neden olmuş olabilir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişimdeki becerileri çeşitli demografik özellikleri (cinsiyet, hizmet yılı, uzaktan eğitime yönelik hizmet içi kurs veya seminer alması, görev yaptığı yer, internette kalma süresi, öğrenim durumları, okuttukları sınıf düzeyi) açısından anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri puanlarının cinsiyet açısından değerlendirildiğinde erkek sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanlarının, kadın sınıf öğretmenlerine göre anlamlı düzeyde yüksek olduğu görülmektedir. Buna göre erkek sınıf öğretmenlerinin teknolojiye yönelik ilgisinin daha yüksek olmasından kaynaklı olarak (Bilgisayar kullanımı, tablet, telefon vb) bu sonuç çıkmış olabilir. Araştırmada bu çalışmaya paralel birçok çalışmanın olduğunu görmekteyiz (Karatepe, Küçükgençay, ve Peker, 2020; Kocayığıt ve Salih, 2020; Moçoşoğlu ve Kaya, 2020; Nachimuthu, 2020; Ülkü, 2018). Lu ve Chiou (2010) yaptıkları çalışmada cinsiyet ve iş durumu değişkenlerinin üniversite öğrencilerinin e-öğrenme sistemine ilişkin memnuniyetlerini önemli ölçüde

etkilediği sonucuna ulaşmışlardır. Bununla birlikte, yapılan bazı çalışmaların ortaya koyduğu önemli bir husus internet ve bilgisayar kullanımını artmasıyla cinsiyet arasındaki farklılığın azaldığını göstermektedir. Örneğin, Shaw ve Gant, (2002) tarafından üniversite öğrencilerinin teknoloji kullanımına ilişkin yaptıkları çalışmada cinsiyet farklılıklarının olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Bir başka çalışmada González-Gómez ve arkadaşlarının (2012) araştırmalarında uzaktan eğitimin cinsiyet değişkeni açısından memnuniyet düzeylerine bakılmış ve kadınların uzaktan eğitime yönelik memnuniyetinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Çalışmada erkek sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim puanları, kadın öğretmenlere göre daha düşük çıkmış fakat anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Akbulut ve Sağlam (2010)'ın yaptıkları araştırmaya göre cinsiyet açısından sınıf öğretmenlerinde anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmış kadın sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin erkek öğretmenlere göre daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışma bu yönüyle Akbulut ve Sağlam (2010)'ın çalışması ile örtüşmemektedir.

Çalışmada ortaya çıkan diğer bir sonuç ise iletişim beceri puanları kadın ve erkek öğretmenlerde cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık oluşturmamıştır. Elkatmış ve Ünal'ın (2014) da sınıf öğretmenliği adayları arasından yapmış olduğu araştırmaya göre sınıf öğretmenliği adayları iletişim beceri puanlarının cinsiyet açısından bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Dilber ve Akhan (2019) öğretmen adayları ile ilgili yapmış olduğu araştırmada cinsiyet açısından öğretmen adaylarındaki iletişim düzeylerinde anlamlı bir farkın oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Fakat Dilber ve Akhan (2019) beden dili açısından iletişim boyutunda kadın öğretmen adaylarındaki beden dilinin erkek öğretmen adaylarındaki bedene oranla daha yüksek olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Tan ve Tan (2015) kadın öğretmen adaylarının iletişim becerilerinin anlamlı olarak farklı olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Literatür incelendiğinde yapılan araştırmalarda iletişim becerileri cinsiyet değişkeni açısında analiz edildiğinde farklı sonuçlar çıktığı görülmektedir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri hizmet yılına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitim, empatik eğilim ve iletişim becerileri puanlarının hizmet süresi açısından tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına göre hizmet süresinin uzaktan eğitime yönelik tutumu konusunda bir farklılaşmaya yol açmadığı görülmektedir. Bu sonuç literatür çalışmalarıyla karşılaştırıldığında bazı

farklılıkların olduğunu söyleyebiliriz. Örneğin, yapılan araştırmalarda (Horzum, Albayrak ve Ayvaz, 2012) 0-5 yıl arası öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı olumlu görüş bildirdiklerini gözlemlemiş, Ağır (2007) özel okul ve devlet okullarında öğretmenlerin kıdem değişkenine göre 0-5 yıl arası öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu sonucuna varmıştır. Bunların dışında Baek, Zhang ve Yun (2017) Koreli öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını araştırmış ve 15 yıldan fazla öğretmenlik yapmış olanların, öğretmenliğe yeni başlayanlara göre daha fazla uzaktan eğitime yönelik olumlu tutum sergilediği sonucunu elde etmiştir. Mevcut araştırmada mesleğe yeni başlayan öğretmen ve 10 yıllık deneyimli öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının benzer düzeyde olmaları artık günümüzde teknolojiyle iç içe yaşamamızdan kaynaklı olabilir. Günümüzde kıdem yılı fark etmeksizin öğretmenlerin teknolojiyi aktif bir şekilde kullanabiliyor olmaları çalışmalarda ortaya çıkan farklılığın başlıca sebeplerinden biri olarak yorumlanabilir.

Analiz sonuçlarında göre empatik eğilimin, en yüksek 16-20 yıl hizmet süresi olan sınıf öğretmenlerinde; en düşük ise 11-15 yıl hizmet süresi olan sınıf öğretmenlerinde olduğu görülmektedir. Sınıf öğretmenlerin hizmet süresine göre empatik eğilim puanlarının anlamlı bir farklılık oluşturup oluşturmadığı incelendiğinde anlamlı bir farklılaşmaya yol açmadığı belirlenmiştir. Akbulut ve Sağlam (2010) da yaptıkları araştırmada hizmet yıllarını 1-10 yıl, 11-20 yıl ve 21 ve üzeri olarak incelemiş ve hizmet yılının empatik eğilim yönünden anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Agboyraz (2015) da yaptığı araştırmada meslekteki kıdemın anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalar kıdemın empatik eğilim yönünden anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstererek örtüşmektedir.

Öğretmenlerin iletişim becerileri hizmet süresine göre incelendiğinde istatistiki olarak anlamlı bir farklılığın olmadığı görülmektedir. Benzer şekilde Erdem ve Okul (2015) çalışmalarında hizmet süresinin iletişim becerileri yönünden anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Sekman (2021) iletişim becerilerinde hizmet yılının anlamlı bir farklılık oluşturmadığını bulmuşlardır. Hizmet yılının iletişim becerilerine etkisi incelendiğinde genel olarak anlamlı bir farklılık oluşmadığı sonucuna ulaşılmaktadır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri uzaktan eğitime yönelik hizmet içi kurs veya seminer almasına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime, empatik eğilime ve iletişim becerilerine yönelik puanlarının uzaktan eğitime yönelik eğitim alma açısından analiz edildiğinde uzaktan eğitime yönelik tutum, empatik eğilim ve iletişim becerileri açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bunun başlıca sebeplerinden biri ise ülkemizde pandemiden önce uzaktan eğitimin ilkokullarda pek yaygın bir şekilde kullanılmaması olarak söylenebilir. Eğitim hayatımıza covid-19 ile beraber hızlı geçiş yapılan uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlere zorunlu hizmet içi eğitim verilmemiştir. Araştırmaya katılan öğretmenlerden birçoğu EBA üzerinden hizmet içi eğitim alırken bir kısmı da okul tarafından bilgilendirici videolar ile süreç hakkında bilgi sahibi olmuştur. Bunun dışında da okulda bilişim öğretmenlerinden de destek almışlardır. Arık, Karakaya, Çimen, Yılmaz (2021) yaptığı çalışmada EBA ve kullanımı ile ilgili bilgilerin EBA web sitesinde yararlanılabileceğini belirtmiştir. Gönen ve Kocakaya'nın (2006) yaptıkları araştırmada öğretmenlerin çağın yeniliklerine uygun yöntem ve tekniklerin derslerde uygulanması hakkında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını ortaya çıkarmış ve hizmet içi eğitimin tam anlamıyla gerçekleşmediğini öne sürmüştür.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri görev yaptığı yere göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin görev yerine göre uzaktan eğitime yönelik tutum, empatik eğilim ve iletişim becerileri puanları bakımından farklılığın empatik eğilim puanlarında olduğunu görmekteyiz. Buna göre ilçe merkezinde görev yapan sınıf öğretmenlerinin il merkezinde çalışan öğretmenlerden empatik eğilimi açısından daha yüksek puana sahip olduğu görülmektedir. İlçe merkezindeki öğrencilerin, il merkezindeki öğrencilere göre uzaktan eğitime katılma imkânının daha düşük seviyede olmasından kaynaklı olarak, ilçe merkezindeki öğretmenlerin öğrencilerin bu durumunu göz önünde bulundurarak empatik eğilim puanlarının arttırmış olabilir. İlçelerde görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı tutumlarını geliştirmek için daha fazla çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır (Kurnaz, Kaynar, Barışık, Doğrukök, 2020). Bununla birlikte, Akbulut ve Sağlam (2010) yaptıkları çalışmada sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları yerleşim yerlerine göre empatik eğilimlerini incelemiş ve anlamlı bir farklılığa ulaşamamışlardır. İletişim becerileri açısından, Bedur (2007) yaptığı çalışmada sınıf öğretmenlerinin öğrenciler ile iletişimini görev yerlerine göre incelemiş ve anlamlı bir fark olmadığı sonucuna ulaşmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri internette kalma süresine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri internette kalma süresine incelendiğinde günlük internet kullanım süresinin sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutum puanları üzerinde anlamlı bir farklılığa neden olduğu görülmektedir. İnternet kullanımı süresi daha yüksek olan öğretmenlerin uzaktan eğitime karşı daha olumlu bir tutum sergilemektedir. Konuyla ilgili literatür incelendiğinde benzer sonuçların olduğu görülmektedir (Yıldız, 2011).

Sınıf öğretmenlerinin internette kalma sürelerine göre empatik eğilimleri incelendiğinde internette daha az kalan sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim oranları daha yüksek çıktığı görülmüş ve anlamlı bir farklılık oluşmuştur. Sınıf öğretmenlerinin internette kalma sürelerine göre iletişim becerileri incelendiğinde günlük internette kalım süresi ile iletişim becerileri arasında anlamlı bir farklılık oluşmamıştır. İlgili literatür çalışmaları incelendiğinde, Dağhan, Kibar, Çetin, Telli, ve Akkoyunlu'nun (2015) çalışmalarında, öğretmen adaylarının sosyal medya üzerinden iletişim becerileri incelenmiş ve öğretmenlerin bilimsel iletişim süreci ile ilgili aşamalara sahip olmadığı sonucuna ulaşılmıştır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri öğrenim durumlarına göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin eğitim durumuna göre uzaktan eğitime yönelik tutumlarından uzaktan eğitimin avantajları alt faktörünün eğitim durumuna göre farklılaştığını görmekteyiz. Lisansüstü eğitim almış öğretmenin uzaktan eğitim avantajları puanının daha yüksek olması alana yeterlilik ve uzaktan eğitim üzerinden farklı öğretim yöntem ve tekniklerini daha aktif kullanabiliyor olmasından kaynaklanıyor olabilir. Ayrıca lisansüstü eğitimde uzaktan eğitime yönelik derslerin olması bu farklılaşmada önemli bir yere sahip olabilir. Literatür incelendiğinde Havuz'un (2021) yaptığı çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin eğitim düzeylerinin artmasının onların uzaktan eğitime bakış açılarının da pozitif yönde değiştiği sonucuna ulaşmıştır. Bununla birlikte mevcut araştırmadan farklı bulgu sonuçları da görülmektedir. Örneğin, Ağır (2007) çalışmasında uzaktan eğitime yönelik tutumun öğrenim durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır.

Akbulut ve Sağlam (2010), eğitim durumunun empatik eğilim üzerine etkisini araştırmış ve anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Yapılan araştırma bu özelliği ile Akbulut ve Sağlam'ın (2010) araştırması ile örtüşmektedir. Benzer şekilde, Erdem ve Okul (2015) yaptığı çalışmada eğitim durumu açısından öğretmenler ile öğrenciler arasındaki iletişimde anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmışlardır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri okuttukları sınıf düzeyine göre anlamlı düzeyde farklılık göstermekte midir?

Sınıf öğretmenlerinin okuttukları sınıfa göre uzaktan eğitime yönelik tutum, empatik eğilim ve iletişim becerileri puanlarının okuttukları sınıf bakımından tek yönlü varyans analizi (Anova) sonuçlarına göre anlamlı bir farkın olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çıkan sonuçlara göre sınıf öğretmenleri uzaktan eğitimde sınıf düzeyi fark etmeksizin öğrencileri mesleği gereği eğitim vermesi gereken birey olarak görüyor olabilir. Dolayısıyla sınıf düzeyinde çıkan sonuçlarda anlamlı farklılık ortaya çıkmamıştır.

Benzer çalışmalar incelendiğinde, yaptıkları araştırmada Akbulut ve Sağlam (2010) sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerini okuttukları sınıf seviyesine göre incelemişler ve 1. sınıf öğretmenlerinin diğer ilkökul sınıf seviyelerine göre empatik eğilimlerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmışlardır. Fakat genel olarak empatik eğilim ile okutulan sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmamıştır. Bununla birlikte, Akbulut ve Sağlam'ın (2010) çalışmasında okutulan sınıf seviyelerinde empatik eğilim en yüksek 1. sınıfı okutan sınıf öğretmenlerinde görülmüştür. Buna göre okutulan sınıf seviyelerine göre empatik eğilimde bölgesel olarak farklılıklar olsa da genel olarak anlamlı bir farklılığa ulaşılamadığı görülmektedir. İletişim becerileri bakımından, Erdem ve Okul (2015) yaptığı çalışmada bu çalışma ile benzer bir sonuca ulaşmışlar ve iletişim becerileri açısından okutulan sınıf seviyelerinde anlamlı bir farklılık oluşmadığını bulmuşlardır.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerileri arasında anlamlı düzeyde bir ilişki bulunmakta mıdır?

Araştırma sonuçlarına göre sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile uzaktan eğitime yönelik tutumları arasında negatif yönde düşük düzeyde bir anlamlı bir ilişki, empatik eğilimleri ile iletişim becerileri arasında pozitif yönlü orta düzeyde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu sonuç, öğretmenlerin empatik becerileri arttıkça, uzaktan eğitime yönelik tutumlarının düştüğü fakat iletişim becerilerinin arttığı şeklinde yorumlanabilir. Bu sonuç, öğretmenin öğrenci ile uzaktan da olsa iletişim kanallarını daha

aktif ve etkili kullanmak istemesinden kaynaklı olabileceği şeklinde yorumlanabilir. Yapılan literatür taramalarında Fidan'ın (2020) sınıf öğretmenlerine yönelik yaptığı nitel çalışmada sınıf öğretmenleri genel olarak uzaktan eğitiminin avantajı olarak uzun vadede empatik eğilimi güçlendirdiğini belirtmişlerdir. Fidan (2020) tarafından yapılan araştırma ile yapılan bu araştırma karşılaştırıldığında araştırma sonuçları örtüşmemektedir. Benzer şekilde, Muirhead (2000) da yaptığı araştırma sonucunda uzaktan eğitim sürecinde öğrenci-öğrenci; öğretmen-öğrenci ve öğretmen-öğretmen iletişiminin yeterince gelişmeyeceğini belirtmiştir.

Sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarının empatik eğilimler ve iletişim becerileri tarafından yordama düzeyleri nelerdir?

Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin ve iletişim becerilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumlarını ne düzeyde yordadığını belirlemek amacıyla yapılan basit regresyon analizi sonuçlarına göre, empatik eğilimin uzaktan eğitime yönelik tutumu anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir. İletişim becerilerinin uzaktan eğitime yönelik tutumu yordamadığı gerekçesiyle modelden çıkarılmış ve sadece empatik eğilimin uzaktan eğitime yönelik tutumu yordama düzeyi incelenmiştir. Regresyon analizi sonucuna göre uzaktan eğitime yönelik tutumun %6'dan biraz daha fazlasının empatik eğilim tarafından açıklandığı görülmüştür. İlgili literatür incelendiğinde, Havuz (2021) okul öncesi öğretmenleri ile ilgili yaptığı çalışmada iletişim becerileri ile uzaktan eğitim arasında anlamlı bir ilişki olduğu ve iletişim becerilerinin uzaktan eğitim algısını yordadığı sonucuna ulaşmıştır.

ÖNERİLER

Araştırmanın sonuçlarına dayanarak araştırmacılara yönelik aşağıdaki öneriler sunulmuştur.

1) Bu araştırma sadece Malatya ili ve merkez ilçelerinde gerçekleştirilmiştir. Farklı evren ve örneklem gruplarına yönelik araştırmalar yapılarak Türkiye'de görev yapan tüm öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları, iletişim becerileri ve empatik eğilimleri profillerini ortaya konabilir.

2) Bu araştırma sadece kadrolu sınıf öğretmenleri ile sınırlı tutulmuştur. Araştırma genişletilerek okul yöneticileri, branş öğretmenleri ve öğrenciler dâhil edilerek yapılabilir.

3) Bu araştırmada sınıf öğretmenlerinin uzaktan eğitime ilişkin tutumları ve sınırlı sayıda değişkenleri ele alınarak incelenmiştir. Farklı değişkenlerin araştırmaya dâhil edilerek incelenmesi faydalı olabilir.

4) Bu araştırma sadece nicel araştırma deseni kullanılarak çalışma yapılmıştır. Öğretmenlerin görüşlerini ve tecrübelerini kendi ifadeleriyle ayrıntılarıyla ortaya koymak amacıyla nitel araştırma deseni de dâhil edilerek karma araştırmalar yapılabilir ve sonuçlar karşılaştırılabilir.

5) Mevcut araştırmada sadece ilkokul sınıf öğretmenlerini kapsamaktadır. Dolayısıyla yapılacak araştırmalar diğer bölümleri ve kurumları da kapsayacak şekilde geniş bir çalışma yapılabilir.

6) Bu araştırma sınıf öğretmenleri arasında yapılmıştır. Aynı araştırma diğer branşlarda uygulanacağı gibi veliler ve öğrenciler ile de yapılabilir. Bu sayede velilerin uzaktan eğitim sürecine karşı tutumları, empatik eğilimleri ve iletişim becerilerinin hangi boyutta olduğu değerlendirilebilir.

7) Uzaktan eğitim süreçlerinde öğretmenlerin empati ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitimler verilmesi önerilebilir.

8) Öğretmenlerde empati ve iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik deneysel çalışmalara yer verilebilir. Öğretmenlerle küçük gruplar halinde çalışmalar yapılabilir.

KAYNAKLAR

- Agboyraz, İ. (2015). *Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilimleri ile demokratik değerlere sahip olma düzeylerinin incelenmesi: Malatya örneği*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Ağır, F. (2007). *Özel okullarda ve devlet okullarında çalışan ilköğretim öğretmenlerinin uzaktan eğitime karşı tutumlarının belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Akbulut, E., & Sağlam, H. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1070-1079.
- Akca, Ö. (2006). *SAÜ uzaktan eğitim öğrencilerinin iletişim engelleri ile ilgili öğrenci görüşleri*. Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Arık, S., Karakaya, F., Çimen, O., Yılmaz, M. (2021). Covid-19 Pandemi sürecinde uygulanan uzaktan eğitim hakkında ortaöğretim öğrencilerinin görüşlerinin

- belirlenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(2), 631-659.
<https://doi.org/10.17152/gefad.926838>
- Baek, Y., Zhang, H., & Yun, S. (2017). Teachers' attitudes toward mobile learning in Korea. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 16(1), 154-163.
<http://www.tojet.net/> adresinden alınmıştır.
- Başar, M., Doğan, M. C., Şener, N., Uzun, Ö., vd. (2018). İlkokulda öğretmen öğrenci iletişimi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 1-17.
<https://doi.org/10.29065/usakead.339105>
- Bedur, S. (2007). *Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişimleri*. Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Isparta.
- Bektaş, S., & Çakır, R. (2021). Çevrimiçi öğretmenlerin çevrimiçi öğretime karşı algı ve uygulamaları ölçeği: Türkçe'ye uyarlama çalışması. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 243-260. <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2021.07.03.002>
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(3), 113-132.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Çelik, E.ve Aysel, Ç. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23, 25-36.
- Dağhan, G., Nuhoğlu Kibar, P., Menzi Çetin, N., Telli, E., & Akkoyunlu, B. (2015). Öğretmen adaylarının sosyal medya destekli bilimsel iletişimi kullanmaları üzerine nitel bir çalışma. *Türk Kütüphaneciliği Dergisi*, 29(2), 258-274.
- Deniz, S. (2021). *Öğretmenlere yönelik uzaktan eğitim tutum ölçeğinin geliştirilmesi ve öğretmen tutumlarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Dilber, F., & Akhan, O. (2019). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri düzeylerinin incelenmesi. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(17), 473-493.
<https://doi.org/10.33692/avrasyad.590721>
- Dökmen, Ü. (2020). *Sanatta ve günlük yaşamda iletişim çatışmaları ve empati* (45 baskı). İstanbul:

Remzi Kitabevi.

Elcil, Ş., & Şahiner, D. (2014). Uzaktan eğitimde iletişimsel engeller. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Dergisi*, 6(1), 21-33.

Elkatmış, M., & Ünal, E. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının iletişim beceri düzeylerine yönelik bir çalışma. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 107-122.

Erdem, A., & Okul, Ö. (2015). Sınıf öğretmenlerinin öğrencilerle iletişim becerileri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 2(1), 4-13.

Fidan, M. (2020). Covid-19 belirsizliğinde eğitim: İlkokulda zorunlu uzaktan eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 24-43. <https://doi.org/10.29065/usakead.736643>

Genç, S. Z., & Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine bir araştırma. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 211-222.

González-Gómez, F., Guardiola, J., Rodríguez, Ó., & Alonso, M. (2012). Gender differences in e-learning satisfaction. *Computers & Education*, 8(1), 283-290. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2011.08.017>

Gökmen, Ö. F., Duman, İ. & Horzum, M. B. (2016). Uzaktan eğitimde kuramlar, değişimler ve yeni yönelimler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 29-51.

Gönen, S., & Kocakaya, S. (2006). Fizik öğretmenlerinin hizmet içi eğitimler üzerine görüşlerinin değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 37-44.

Havuz, Ş. (2021). *Okul öncesi öğretmenlerinin öz yeterlik inançlarının uzaktan eğitim algılarına etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü. İstanbul

Holmberg, B. (1995). *Theory and practice of distance education* (2th Ed.). Londra: Antony Rowe Ltd.

Horzum, M. B., Albayrak, E., & Ayvaz, A. (2012). Sınıf öğretmenlerinin hizmet içi eğitimde uzaktan eğitime yönelik inançları. *Ege Eğitim Dergisi*, 13(1), 55-72.

Karatepe, F., Küçükgençay, N., & Peker, B. (2020). Öğretmen adayları senkron uzaktan eğitime nasıl bakıyor? Bir anket çalışması. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 7(53), 1262-1274.

<https://doi.org/10.26450/jshsr.1868>.

- Kara, M., Kukul, V., & Cakır, R. (2021). Self-regulation in three types of online interaction: How does it predict online pre-service teachers' perceived learning and satisfaction? *Asia Pacific Education Researcher* 30(1), 1-10. <https://doi.org/10.1007/s40299-020-00509-x>.
- Kaya, Z. (2002). *Uzaktan eğitim*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaysi, F., & Aydemir, E. (2017). Uzaktan eğitim süreçlerindeki etkileşim boyutlarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 778-790.
- Kıymet, Ç., & Çakır, R. (2023). Ortaöğretim öğretmenlerinin acil durum uzaktan öğretime yönelik tutumları, dijital yeterlilikleri ve deneyimlerinin incelenmesi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*. 13(1), 101-133. <https://doi.org/10.17943/etku.1103720>
- Kocayığıt, A., & Uşun, S. (2020). Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 285-299. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.662503>
- Korkut, F. (1996). İletişim becerilerini değerlendirme ölçeğinin geliştirilmesi: güvenilirlik ve geçerlik çalışmaları. *Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 2(7), 18-23. <https://doi.org/10.17066/pdrd.61225>
- Korkut, F. (1997). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerini değerlendirmeleri. *IV Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi Bildiri Kitabı*. Eskişehir.
- Kurnaz, A., Kaynar, H., Şentürk Barışık, C., Doğrukök, B. (2020). Öğretmenlerin uzaktan eğitime ilişkin görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi*, 49(1), 293-322. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.787959>
- Kurt, K., Kandemir, M. A., & Çelik, Y. (2021). Covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin sınıf öğrenmelerinin görüşleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 88-103.
- Lu, H., & Chiou, M. (2010). The impact of individual differences on e-learning system satisfaction: A contingency approach. *British Journal of Educational Technology*, 41(2), 307-323. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00937.x>
- Moçoşoğlu, B., & Kaya, A. (2020). Koronavirüs hastalığı (COVID-19) sebebiyle uygulanan uzaktan eğitime yönelik öğretmen tutumlarının incelenmesi. *Kahramanmaraş Sütçü*

- İmam Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 2(1), 15-43.
- Moore, M. G. ve Kearsley, G. (2011). *Distance education: A systems view of online learning* (3th Ed.). New York: Wadsworth Publishing.
- Mozakoğlu, M. (2015). *Empatiyle gelişmek empatiyi geliştirmek: Çocuk ve empati* (1. baskı). (Y. Kabapınar, Dü.) Ankara: Pegem Akademi.
- Muirhead, W. D. (2000). Online education in schools. *International Journal of Educational Management*, 14(7), 315-324. <https://doi.org/10.1108/09513540010378969>
- Nachimuthu, D. (2020). Student teacher's attitude towards online learning during Covid-19. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(6), 8745-8749.
- Özcan, C., Oflaz, F., & Türkbay, T. (2003). Dikkat eksikliği aşırı hareketlilik bozukluğu ve binişik karşı olma-karşı gelme bozukluğu olan çocukların anne babalarının empati düzeylerinin karşılaştırılması. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 10(3), 108-114.
- Pehlivan, K., B. (2005). Öğretmen adaylarının iletişim becerisi algıları üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 4(2), 17-23.
- Rosenberg, M. J., & Foshay, R. (2002). *E-learning: Strategies for delivering knowledge in the digital age*. Newyork : McGraw-Hill.
- Sarı, Y. E. (2021). Uzaktan eğitimde etkili iletişim ve iletişimsel engeller: Sözlü ve sözsüz iletişim. *Diyalog Interkulturelle Zeitschrift Für Germanistik*, 9(2), 659-671. <https://doi.org/10.37583/diyalog.1030779>
- Sekman, İ. (2021). *Sınıf öğretmenlerinin iletişim becerileri ve öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumlarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, İnönü Üniversitesi, Malatya.
- Shaw, L. H., & Gant, L. M. (2002). Users divided? Exploring the gender gap in Internet use. *CyberPsychology & Behavior*, 5(6), 517-527. <https://doi.org/10.1089/109493102321018150>
- Spreng, R. N., Kinnon, C. M., Mar, R. A., & Levine, B. (2009). The Toronto empathy questionnaire: Scale development and initial validation of a factor-analytic solution to multiple empathy measures. *Journal of Personality Assessment*, 91(1), 62-71. <https://doi.org/10.1080/00223890802484381>
- Şara, P., & Güney, Ü. (2015). Sınıf ve branş öğretmenlerinin iletişim becerileri düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi: Eşme ilçesi örneği. *Bartın: Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 195-205.

- Tan, Ç., & Tan, S. (2015). Öğretmen adaylarının iletişim becerileri ile sınıfı yönetme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 3(1), 1-14.
- Totan, T., Dogan, T., & Sapmaz, F. (2012). The Toronto empathy questionnaire: Evaluation of psychometric properties among Turkish university students. *Eurasian Journal of Educational Research*, 46, 179-198.
- Ülkü, S. (2018). *İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin uzaktan eğitime yönelik tutumları*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi.
- Üstünel, G. (2011). *Etkili iletişim becerileri ve beden dili*. Yüksek Lisans Tezi, Namık Kemal Üniversitesi, Tekirdağ.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım, S., Yıldırım, G., Çelik, E., & Karaman, S. (2014). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik görüşleri: bir ölçek geliştirme çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 3(3), 365-370.
- Yıldız, E. (2011). *Web-tabanlı senkron derslerin öğretmen adaylarının uzaktan eğitime karşı tutumları ve senkron teknolojileri kabulleri üzerine etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi, Balıkesir.
- Yıldız, S. (2016). Pedagojik formasyon eğitimi alan öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik tutumları. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(1), 301-329. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455852>

GAZİ

EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

GAZİ

JOURNAL OF EDUCATION SCIENCES

Siyasi Partilerin Seçim Beyannamelerinde Eğitim Politikalarının Karşılaştırılması: 2023 Genel Seçimleri

Demet DUMAN^a, Selçuk UYGUN^b,

Yüklenme: 21.05.2024 Kabul: 29.08.2024

Yayınlanma: 01.12.2024

DOI: 10.30855/gjes.2024.10.03.006

Anahtar Kelimeler:

Eğitim politikaları,
Siyasi partiler,
Seçim beyannameleri

Keywords:

Education policies,
Political parties,
Election declarations

Yazar Bilgileri:

a. Süleyman Demirel
Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Isparta, Türkiye
Orcid:
0009-0009-3995-389X
fdmn.dmtt@gmail.com
Sorumlu Yazar

b. Akdeniz Üniversitesi,
Eğitim Fakültesi,
Antalya, Türkiye
Orcid:
0000-0002-6808-2829
selcukuygun@akdeniz.edu.tr

ÖZET

Bu araştırmanın amacı, 2023'te cumhurbaşkanlığı ve genel seçimlerde Mecliste grubu bulunan ve cumhurbaşkanı adayı olan partilerin beyannamelerindeki eğitim politikalarını karşılaştırmalı olarak betimlemektir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemi olan doküman inceleme modeli kullanılmıştır. Beyannamelerin her biri ayrı bir doküman olarak ele alınmıştır. Araştırmanın problemine yönelik dokümanlar araştırılarak partilerin resmi sitelerinden orijinal belgeler elde edilmiştir. Milliyetçi Hareket Partisi beyannamesine internet sitesinden ulaşılamadığından ilçe başkanlığından eğitim bölümünün fotoğrafı çekilerek elde edilmiştir. Millet ittifakı ortak bir beyanname yayımladığı için Cumhuriyet Halk Partisi ve İYİ Parti bildirgeleri bu ortak beyannamede ele alınarak incelenmiştir. Cumhuriyet İttifakının beyannameleri ortak olmadığı için AK Parti ve Milliyetçi Hareket Partisi bildirgeleri ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir. Elde edilen verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. Dokümanlar üzerinden araştırmanın alt problemlerine uygun olarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar Nvivo kodlama ekniği kullanılarak yapılmıştır. Kodlar çıkarıldıktan sonra çeşitli temalar oluşturulmuştur. Bu araştırmanın çalışma grubunu 14 Mayıs 2023 seçimlerinde Mecliste grubu bulunan ve cumhurbaşkanı adayı olan dört partinin (AK Parti, Milliyetçi Hareket Partisi, Cumhuriyet Halk Partisi, İYİ Parti) içinde yer aldığı ittifak gruplarının seçim beyannamesi oluşturmaktadır. Partilerin beyannamelerinde vatandaş yetiştirme, örgün eğitim, yaygın eğitim, öğretmen yetiştirme ve öğrenci destekleme politikaları karşılaştırmalı olarak incelenmiştir. Çalışmanın bulgularına göre siyasi partilerin beyannamelerinde yer alan eğitim politikalarının benzer ve farklı yönlerinin olduğu görülmüştür. Araştırma sonunda Türk eğitim sisteminin öngörülebilirliğine ilişkin bazı önerilerde bulunulmuştur.

Comparison of Education Policies in Election Declarations of Political Parties: 2023 General Elections

ABSTRACT

The aim of this research is to comparatively describe the education policies in the declarations of the parties that have groups in the Parliament and are presidential candidates in the 2023 presidential and general elections. In this study, the document analysis model, which is a qualitative research method, was used. Each of the declarations has been considered as a document. Original documents related to the research problem were obtained from the official websites of the parties. Since the Milliyetçi Hareket Party declaration could not be accessed on the website, the booklet was accessed by going to the district headquarters. Since the Nation Alliance published a joint declaration, the Cumhuriyet Halk Party and İYİ Party declarations were discussed in the joint declaration, and the declaration of the People's Alliance was examined separately as the AK Party and Milliyetçi Hareket Party declarations. The content analysis method was used to analyze the data. The study group of the research consists of the election declarations of the alliance groups in which four parties (AK Party, Milliyetçi Hareket Party, Cumhuriyet Halk Party, İYİ Party) which have a group in the Parliament and are presidential candidates in the May 14, 2023 elections. In the declarations of the parties; citizen training, formal education, non-formal education, teacher training, and student support policies were examined comparatively. According to the findings of the study, it was seen that the education policies included in the declarations of political parties had similar and different aspects. At the end of the research, some suggestions were made regarding the predictability of the Turkish education system.

GİRİŞ

Demokrasi, halkın eşit haklara, temsilcileri seçme ve seçilme özgürlüğüne sahip olduğu, hukukun üstünlüğünün korunduğu, özgür düşünce ve ifade hakkının garanti altına alındığı, çoğunluğun kararlarında tüm halkın haklarını koruyacak şekilde gözetildiği, adil ve özgür seçimlerin yapıldığı bir yönetim biçimidir. Demokratik sistemlerde siyasi katılımın en temel unsurlarından biri partilerdir. Demokratik toplumlarda seçimlere katılarak halkın iradesini yansıtmak ve halkı temsil etmek için siyasi partiler vardır. Bu nedenle, partilerin demokratik sistemin işleyişinde önemli bir rolü söz konusudur. Siyasi partiler belirli bir ideoloji veya politik görüşe sahip olan insanların bir araya gelerek ortak bir amaç doğrultusunda çalışmasıyla oluşur. Partiler, seçimlerde adaylarını belirleyerek seçmenlerin oylarını toplar ve hükümeti oluşturacak çoğunluğu elde ederler. Bu sayede halkın iradesi siyasi karar alma süreçlerine yansır. Gougel tarafından siyasi parti, “Üyelerinin düşünce ve menfaatlerini gerçekleştirmek için, iktidarı kısmen ya da tamamen elde etmek amacı ile siyasi hayata katılan grup” (Teziç, 2005 ‘den Akt. Bulut ve Güven, 2008) şeklinde ifade edilmiştir. Kısacası siyasi parti, belirli bir politik görüşü benimseyen ve bu görüşü savunan bireylerin örgütlendiği, seçimlerde aday göstererek kendi politikalarını uygulamayı hedefleyen bir kuruluş olarak tanımlanabilir. Siyasi partiler, amaçlarına uygun olarak program ve prensiplerini belirleyip seçim bildirgelerinde sunarlar. Halk düşüncelerine en yakın olan partiye oy vererek siyasetçileri seçer. Seçimle göreve gelen siyasi partiler, ideolojileri ve planları doğrultusunda uygulanacak politikaları hayata geçirirler.

Siyasi partiler; belirli bir yapıya, kuruluş biçimine, organlara ve liderlere sahip örgütlerdir. Bu yapı ve organlar, parti içindeki üyelerin bir araya gelerek ortak amaçlar doğrultusunda hareket etmelerini sağlar. Ancak siyasi partilerin temel etkinliği, bu yapıların oluşumu ve organların varlığından daha fazlasıdır. Siyasi partilerin etkinliği; üyelerin bir arada çalışarak parti politikalarını belirlemesi, seçimlerde aday belirlemesi ve toplumun genel siyasi yönelimine yön vermesiyle ortaya çıkar. Bu nedenle siyasi partilerin üyeleri arasında iş birliği, uyum ve karşılıklı anlayışın sağlanması, parti içi demokrasinin işleyişi ve liderin parti üyeleriyle etkileşimi gibi unsurlar, partilerin temel etkinliğinin sağlanması açısından önemlidir. Siyasi partiler, belirli amaçlar doğrultusunda politika oluşturur ve bu politikaları gerçekleştirmek için faaliyetlerde bulunur. Aynı zamanda toplum ve siyasal iktidar arasında bir aracı rolü üstlenerek siyasal sistemin işleyişinde önemli bir role sahiptir. Bu rol, siyasal partilerin sorumluluklarını artırır.

Partilerin siyasal sistemin işleyişi ile ilgili problemlere, ekonomik ve sosyal sorunlara karşı sorumlulukları vardır. Toplumun genel ihtiyaçlarına cevap verebilecek politikalar oluşturmak, seçimlerde aday belirlemek, siyasi iktidarı denetlemek ve düzenlemeler yapmak gibi konularda sorumluluk alır. Bu nedenle siyasi partilerin etkinliği ve sorumlulukları siyasal sistemin sürekliliği açısından oldukça önemlidir (Bulut ve Güven, 2008).

Her siyasi partinin seçildiği takdirde yapacaklarını bildirdikleri beyannameleri (bildirileri) vardır. Siyasi partilerin beyannameleri, genellikle bir seçim dönemi öncesinde veya siyasi bir hareketin öncülüğünde yayımlanan resmî belgelerdir. Bu beyannameler; parti politikalarının, hedeflerinin ve vaatlerinin açıklandığı bir platformdur. İçerikleri genellikle ekonomi, eğitim, sağlık, dış politika, çevre, güvenlik gibi konuları kapsar. Siyasi partilerin beyannameleri, seçmenlere parti politikaları hakkında bilgi verir ve seçmenlerin hangi partiye oy vereceği konusunda karar vermelerine yardımcı olur. Bu beyannamelerde bulunan başlıklardan birisi de eğitim kurumu hakkındadır. Eğitimin temel amacı, insan davranışlarını istenen yönde değiştirerek onlara yeni davranışlar kazandırmaktır. Bu hedef kitle, toplumun tüm kesimidir. Dolayısıyla eğitim, partilerin iktidar veya muhalefet partisi olmalarına bakılmaksızın hepsi için önemli bir çalışma alanıdır. Siyasi partilerin evrensel işlevlerinden biri; topluma kimlik kazandırmak, kitleleri eğitmek ve bilinçlendirmektir. Partiler iktidarda kaldıkları dönemlerde ülkenin siyasal, ekonomik, toplumsal ve kültürel yapısında önemli değişiklikler yaparak uzun yıllar boyunca toplum üzerindeki etkilerini sürdürebilirler (Pektaş, 1997).

Siyasi partiler açısından eğitimin önemi oldukça geniş bir kapsama sahiptir. Eğitim, toplumun geleceği için vatanını milletini seven nitelikli insan kaynağı yetiştirmek adına temel bir unsurdur. Nitelikli insan kaynağı ülkelerin kalkınması için en önemli kaynaklardan biridir. Bu nedenle siyasi partiler eğitim politikaları üzerinde çalışarak nitelikli insan kaynağı yetiştirmek, eğitim kalitesini artırmak ve eğitimin erişilebilirliğini sağlamak için çalışmalar yaparlar. Ayrıca eğitim demokratik değerleri ve farkındalığı yaymak açısından da oldukça önemlidir. Eğitim sayesinde bireyler demokratik değerleri anlar, katılımcı bir toplum kültürü oluşturur ve hükümetleri hesap verebilir hale getirirler. Ekonomik kalkınmayı desteklemek de siyasi partilerin eğitime verdiği önemli nedenlerden biridir. Nitelikli bir iş gücü ülkenin ekonomik gelişimine katkı sağlar. Eğitim, işgücü piyasasında daha nitelikli insanlar yetiştirerek üretkenliği ve rekabet gücünü artırır. Sosyal adaleti sağlamak da siyasi partilerin eğitime verdiği önemli nedenlerden

biridir. Eğitim, toplumsal eşitliği sağlamak için önemli bir araçtır bu nedenle siyasi partiler eğitim politikaları üzerinde çalışarak sosyal adaleti sağlamaya odaklanırlar. Eğitim bir ülkenin genel refahını artırmak için de önemlidir. Eğitimli insanlar; daha sağlıklı daha bilinçli ve daha mutlu bir hayat sürerler. Türkiye'de iktidara gelen siyasi partiler, parti beyannamelerinde bulunan eğitim politikalarını Millî Eğitim Bakanlığı aracılığıyla ülke genelinde uygularlar (Berber, 2001; Bulut ve Güven, 2018; Demir, 2019; Korkmaz, 2018; Tok, 2012).

Eğitimin planlanması her ülkenin siyasi yapısına göre farklılık gösterir. Ülkelerin yönetimine gelen her siyasi parti kendi ideolojisini yeni nesillere aktarmak ister ve kendi görüşünde bireyler yetiştirmeyi hedef edinir. Devlet yönetimini elinde bulunduran iktidarların eğitim siyasaları toplumun değer yargılarını değiştirebilir. Yeni kuşakların ve toplumun geri kalan kesiminin dünya görüşü ve sorunları algılama tarzı bu eğitim anlayışına göre şekillenir. Halkın gelecekteki siyasal tercihleri de bu eğitim anlayışı doğrultusunda şekillenebilir. Bu sebeple halkın siyasal seçimde bulunurken, sadece ideoloji, ekonomi ve kültür boyutundaki görüşleri değil; partilerin eğitime karşı bakış açılarını göz önünde bulundurması gerekir (Tok, 2012). Bu nedenle partilerin beyannamelerinde yer alan görüşlerin bilinmesi önem arz etmektedir. Bu çalışmada: Partilerin eğitime verdikleri önemi, eğitimdeki sorunlara ve bu sorunların çözümlerine ne kadar eğilecekleri, eğitim alanında dünyada gerçekleşen değişimleri takip ederek ne kadar ayak uydurabilecekleri, güncelliğe verdikleri önem, eğitim felsefeleri ve eğitime olan bakış açıları belirlenebilecek ve bu yönüyle bulgu ve sonuçların alana katkısı olacağı düşünülmektedir.

Yapılan alanyazın taramasında geçmiş yıllarda bu konu üzerinde yapılan çalışmalar bulunmaktadır. İlgili bazı araştırmalara burada yer verilmiştir. Aydın'ın (1997) "Siyasi Parti ve Hükümet Programlarında Eğitim Öğretim ve Öğretmenler" adlı çalışmasında, 1908-1997 yılları arasında faaliyet gösteren siyasi partilerin ve hükümetlerin eğitim, öğretim ve öğretmenlere yönelik vaatleri ve gerçekleştirdikleri arasındaki tutarsızlıklar incelenmiştir. Diğer bir çalışma olan Bulut ve Güven'in (2010) "Siyasi Partilerin Parti Programlarında İlköğretim Kademesinde Gerçekleştirmeyi Hedefledikleri Düzenlemeler" adlı çalışmasıdır. Bulut'un bu çalışmasında 2008 yılında TBMM'de grubu bulunan siyasi partilerin (AK Parti, CHP, MHP ve DTP) programında yer alan ilköğretim kademesindeki hedefleri incelenmiştir. Çalışmada eğitimin çeşitli boyutları (Eğitimin organizasyon boyutu, eğitim ve öğretim programı boyutu, bireyde kazandırılmak istenen nitelikler

boyutu) her parti için ayrı ayrı ele alınmıştır. Bu alanda yapılan diğer bir çalışma da Tok'un (2012) "Türkiye'deki Siyasal Partilerin Eğitim Söylemleri ve Siyasaları" başlıklı makalesidir. Tok (2012) bu çalışmasında, iktidara gelecek olan partilerin hangi eğitim faaliyetlerinde bulunacaklarını, eğitim alanına ilişkin benimsedikleri siyasaları, eğitim alanında yaşanan sorunlara nasıl çözüm önerisi ürettikleri konusunda parti programları ve beyannameleri karşılaştırmalı olarak ele almıştır. Yine karşımıza çıkan bir başka çalışma Demir'in (2019) "Türkiye'de Siyasi Partilerin Eğitim Politikalarına İlişkin Siyasi Parti Temsilcisi Görüşleri - Diyarbakır Örneği" adlı yüksek lisans tezidir. Bu tezde 24 Haziran 2018 tarihinde yapılan Cumhurbaşkanlığı Seçimi ve Genel Seçim öncesi partilerin paylaştığı bildirgelerdeki eğitim politikaları ve Diyarbakır ilinde bulunan parti temsilcilerinin eğitim üzerine görüşleri ele alınmıştır. Erkmən ve Doğan'ın (2020) "Cumhur İttifakı'nın Seçim Beyannamelerindeki Eğitim Vaatlerinin On Birinci Kalkınma Planı Kapsamında Karşılaştırılması" çalışmasında 2018 yılında genel seçimde Cumhur İttifakı olarak katılan AK Parti ve MHP'nin seçim beyannamelerinde bulunan eğitimle ilgili vaatleri ve On Birinci Kalkınma Planı'nda belirtilen eğitim hedefleri karşılaştırılıp değerlendirilmiştir. Gürsoy ve Karaboğa (2015) da, "Siyasi Partilerin Seçim Bildirgelerinde Eğitim Konusu" adlı bir çalışma yapmışlardır. Bu çalışmada Türkiye'de bulunan siyasi partilerin seçim bildirgelerinde yer alan başlıklardan biri olan eğitim konusundaki yaklaşımları, görüşleri ve vaatleri karşılaştırılarak ortak ve farklı yönleri ele alınmıştır. Akpınar ve Küçük (2022), "Siyasi Parti Seçim Beyannamelerinde Eğitim Politikaları: 2000-2022" adlı çalışmasında 2000 yılı sonrası TBMM'de grubu bulunan beş siyasi partilerinin (AK Parti, CHP, MHP, İP, HDP) genel seçim öncesi yayımlanmış oldukları seçim beyannamelerindeki eğitim politikaları incelemişlerdir. Korkmaz'a (2018) ait olan "Siyasi Partilerin 2018 Cumhurbaşkanlığı Seçimi ve Genel Seçimler Bildirgelerinde Eğitime Yönelik Görüşlerinin İncelenmesi" başlıklı çalışmada ise, 2018 yılında yapılan genel seçim ve cumhurbaşkanlığı seçimi sonrası barajı geçen siyasi partilerin (AK Parti, CHP, HDP, İP VE MHP) bildirgelerinden hareket ederek eğitimle ilgili görüşleri çeşitli özellikler bakımından incelenmiştir. Akça, Esen ve Özer'e (2018) ait "Siyasi Parti Beyannamelerinde Eğitim Politikalarının Değerlendirilmesi" adlı çalışmada ise 24 Haziran 2018 tarihli genel seçimlere katılan siyasi partilerin seçim beyannamelerindeki 'eğitim' başlığı incelenmiştir.

Tüm bu araştırmalarda görüldüğü gibi, partilerin farklı seçim dönemlerinde yayımladıkları bildirgeler/beyannameler bir araştırma konusudur. 2023 Seçimleri için yayınlanan seçim beyannameleri de eğitim boyutuyla araştırmaya değerlidir. 14 Mayıs 2023

seçimlerine giren Mecliste grubu bulunan partilerin seçim beyannamelerinde eğitim kurumunun vatandaş yetiştirme, örgün eğitim, yaygın eğitim, öğretmen yetiştirme ve öğrenci destekleme politikaları boyutlarında karşılaştırılması bu araştırmanın özgün yanıdır.

Bu çalışmada, 2023 Cumhurbaşkanlığı ve genel seçimlerde Mecliste grubu bulunan ve cumhurbaşkanı adayı olan Cumhuriyet İttifakı ve Millet İttifakı'nın beyannamelerindeki eğitim politikalarının karşılaştırmalı olarak betimlenmesi amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda şu alt başlıklara cevap aranmıştır:

1. Siyasi partilerin;
 - a) Vatandaş yetiştirme,
 - b) Örgün eğitim,
 - c) Yaygın eğitim
 - d) Öğretmen yetiştirme,
 - e) Öğrenci destekleme boyutlarında politikaları nelerdir?
2. Siyasi partilerin eğitim politikalarında "vatandaş yetiştirme, örgün ve yaygın eğitim, öğretmen yetiştirme, öğrenci destekleme vb." konularında benzerlik ve farklılıklar nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman inceleme modeli kullanılmıştır. Beyannamelerin her biri bir doküman olarak ele alınmıştır. Doküman analizi çalışmada incelenen olgu ve olaylarla ilintili bilgiler içeren yazılı belgelerin ayrıntılı olarak taranması ve bu bilgilerden yeni bir bütünlük oluşturulması olarak adlandırılır (Creswell, 2002). Doküman inceleme; dokümanlara ulaşma, orijinalliğin kontrol edilmesi, dokümanların anlaşılması, verinin analiz edilmesi ve verinin kullanılması gibi belli başlı beş aşamada yapılabilmektedir (Forster, 1994, aktaran Yıldırım ve Şimşek, 1999). Bu çalışmada ulaşılan dokümanlar bu aşamalar izlenerek değerlendirilmiştir.

Çalışma Grubu

Bu çalışmanın çalışma grubunu 14 Mayıs 2023 seçimlerinde Mecliste grubu bulunan ve cumhurbaşkanı adayı olan dört partinin (AK Parti, MHP, CHP, İYİ Parti) içinde yer aldığı ittifak gruplarının seçim beyannamesi oluşturmaktadır. Bu ittifaklara

katılan diğer partilerin mecliste grubu bulunmadığı için çalışmaya dâhil edilmemiştir. Mecliste grubu bulunan fakat cumhurbaşkanı adayı bulunmayan DEM Parti ve cumhurbaşkanı adayı bulunan ama mecliste grubu bulunmayan partilerden oluşan ATA İttifakı partileri bu çalışmanın örnekleme dâhil edilmemiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmanın problemine yönelik dokümanlar araştırılarak partilerin resmi sitelerinden orijinal belgeler elde edilmiştir. MHP beyannamesine internet sitesinden ulaşamadığı için ilçe başkanlığına gidilerek kitapçığı vermedikleri için fotoğrafı alınarak ulaşılmıştır. Millet İttifakının ve AK Parti'nin beyannamelerine resmi internet sitesinden ulaşılmıştır. Millet ittifakı ortak bir beyanname yayımladığı için CHP ve İYİ Parti bu ortak beyannameye ele alınmış, Cumhuriyet İttifakının beyannameleri ortak olmadığı için AK Parti ve MHP bildireleri ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analiz yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin detaylı bir şekilde incelenmesi ve yeni kavramların veya kavramlar arası ilişkilerin keşfedilmesini içerir. Benzer veriler belirli kavramlar ve temalar etrafında gruplandırılarak okuyucunun anlayabileceği bir düzen içinde sunulur (Baltacı, 2017). İçerik analizi verilerin belirli kavramlar ve temalar etrafında bir araya getirilmesi ve bunların anlaşılır biçimde düzenlenmesi sürecidir (Şimşek vd., 2008). Eğer incelenen olay veya olgu için temel bir kuram bulunmuyorsa, tümevarımcı analiz yani kodlamaya dayalı içerik analizi kullanılır (Baltacı, 2017). Dokümanlar üzerinden araştırmanın alt problemlerine uygun olarak kodlamalar yapılmıştır. Kodlamalar Nvivo kodlama (doğal kodlama) tekniği kullanılarak yapılmıştır. Kodlar çıkarıldıktan sonra çeşitli temalar oluşturulmuştur. Kodlamalar oluştururken iki alan uzamanın görüşü alınmıştır. Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için uzman görüşleri üzerinden kod ve tema işlemleri tekrar gözden geçirilmiştir. Alanyazın taraması yapılarak kavramsal çerçeve oluşturularak iç geçerlilik sağlanmıştır. Dış geçerliliği sağlamak adına çalışmada kullanılan model, incelenen dokümanlar, veri toplama ve analizi gibi süreçler detaylı olarak açıklanmaya çalışılmıştır.

Etik Kurul İzin Belgesi

Bu çalışmada TR Dizin Dergi Değerlendirme Kriterlerinin 8. maddesine göre "etik kurul onayı" gerekmemektedir.

BULGULAR

Bu kısımda bulgular, alt problemlere uygun olarak sistematik bir şekilde açıklanmış ve yorumlanmıştır.

Siyasi Partilerin Eğitim Politikaları

Siyasi partiler, beyannamelerde eğitim politikalarını genelde eğitim yoluyla gerçekleştirmek istedikleri amaç ve hedefler, eğitim öğretim kurumları ve faaliyetleri üzerinden belirleme eğilimi göstermişlerdir.

Vatandaş Yetiştirme Konusundaki Amaç ve Hedefleri

Ülkelerin kalkınması ve gelişmiş ülkeler arasında yer alabilmek için insan yetiştirme politikası çok önemlidir. Bir ülkenin ekonomik ilerlemesi o ülkenin insanların bireysel ve toplumsal gelişimine doğrudan bağlıdır. Eğitim aracılığıyla kazandırılan ve toplumsal davranışlarla uyumlu yeni değerler, kalkınmanın hızlanması için son derece önemlidir (Kaya, 1984, s. 11). Bu bağlamda 2023 seçimlerinde mecliste grubu olan ve cumhurbaşkanı adayı bulunan partilerin beyannamesi ele alındığında partilerin vatandaş yetiştirme ile ilgili amaçları ve hedefleri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1

Siyasi Partilerin Vatandaş Yetiştirme Konusundaki Amaç ve Hedeflerine İlişkin Özellikler

Tema	İttifaklar	Partiler	Özellikler	f	
Vatandaş Yetiştirme	Cumhur İttifakı	AK Parti	Yaratıcı	1	
			İnisiyatif alabilen	1	
			Edindiği bilgiyi kullanabilen	1	
			Çevreye duyarlı	1	
			Bilinçli	1	
		MHP	0		
		Millet İttifakı	CHP ve İYİ Parti	Sorgulayabilen	1
				Özgür	1
				Eleştirel düşünme becerisine sahip	1

Tablo 1 incelendiğinde vatandaş yetiştirme hususunda Cumhur İttifakında yer alan MHP’ de herhangi bir beyan ifadesi bulunmazken AK Parti’ de “yaratıcı”, “inisiyatif alabilen”, “edindiği bilgiyi kullanabilen”, “çevreye duyarlı”, “bilinçli” insan yetiştirme boyutlarını hedefleyen özellikler vurgulanmıştır. Millet İttifakında ise “sorgulayabilen”, “özgür” ve “eleştirel düşünme becerisine sahip” vatandaş yetiştirme vurgusu yapılmıştır. Bu analizlere ilişkin partiler bazında bazı beyanname değerlendirme ve ifadeleri aşağıda belirtilmiştir:

Cumhur İttifakı

AK Parti

AK Parti'nin vatandaş yetiştirme konusundaki görüşleri şu şekildedir:

Kalkınmanın önemli bir aracı olan eğitim sisteminin öncelikle gelişmiş ülkeler seviyesine getirilmesi, buna ilişkin bir beyan şöyledir (AK Parti, 2023: 74): "Türkiye yüzyılında, kalkınmanın en önemli unsuru olan eğitim en temel önceliğimiz olmaya devam edecektir. Bu çerçevede, eğitim sistemimizin beşeri ve fiziki kalite göstergelerini gelişmiş ülkeler düzeyine getirmeyi hedefliyoruz."

AK Parti'nin buna benzer yazılı beyan ifadelerinden anlaşıldığı üzere maddeler incelendiğinde okuduğunu anlayan, temel bilimlerde yetkin, bilim ve teknolojiye ayak uydurabilen, kendini ifade edebilen, inisiyatif kullanabilen, yaratıcı, girişimci, bilgiyi öğrenen ve kullanabilen, sağlıklı yaşamayı, hastalıklardan korunmayı bilen, iklim değişikliği hakkında farkındalığı olan ve bilinçli nesil yetiştirilmesi (AK Parti, 2023: 74-75).

Millet İttifakı

CHP ve İYİ Parti'nin de içinde bulunduğu Millet İttifakının ortak beyannamesinde vatandaş yetiştirme konusundaki görüşleri şu şekildedir:

Türkiye Cumhuriyeti'nin her alanda kalkınmasını sağlamak için "Milli Eğitimi bir ideolojik çatışma alanı olmaktan çıkaracağız." (Millet İttifakı, 2023: 179) şeklindeki ifadesi dikkat çekicidir. Bu beyan, "Fikri, irfanı ve vicdanı hür nesiller yetiştireceğiz." (Millet İttifakı, 2023: 179) söylemleri ile desteklenmiştir.

Bunun yanında toplumun her kesiminin katılımıyla özgür, eleştirel düşünme becerisine sahip, yaparak yaşayarak öğrenen, sorgulayabilen bireyler yetiştirilmesi (Millet İttifakı, 2023: 179)

Siyasi Partilerin Örgün Eğitim Konusundaki Politikaları

Burada örgün eğitim başlığı altında siyasi partilerin okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve özel eğitim konusundaki politikalarına ilişkin beyanları incelenmiştir.

Okul Öncesi Eğitim

Cumhur İttifakı

AK Parti

AK Parti'nin örgün eğitim ile ilgili politikaları ayrı başlıklar altında değil de genel bir çerçeve içinde ele alınmıştır. Beynamede okul öncesi eğitimle ilgili 5 madde tespit edilmiştir. AK Parti'nin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

- Okul öncesi eğitiminde (3-5 yaş grubu) okullaşma oranının %90' a çıkarılması,
- Beynamede ileri sürülen "Ulusal Risk Kalkanı Modeli" kapsamında "Ulusal Risk Kalkanı Modelini, okul öncesi eğitimden başlayarak eğitim sistemimizde gerekli uyarlamaları yaparak gelecek nesilleri bilinçlendirme çalışmalarını sağlayacağız." (AK Parti, 2023, s. 75) ifadesi beynamede yer almaktadır.
- Ülkemizin deprem kuşağında olduğu gerçeği göz önünde bulundurulunca afet eğitimlerinin küçük yaştan itibaren verilmesi,
- Bir diğer madde de "Değerler Eğitimi" nin okul öncesi eğitimde de yer alması ve derslere entegre edilmesi,
- Okulların fiziki ortamını düzenleme ve ücretsiz öğle yemeği desteğinin yaygınlaştırılması (AKP, 2023: 74-76).

MHP

MHP'nin okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

"Okul öncesi eğitim yaygınlaştırılacak, okul öncesi eğitimden başlayacak çocukların ilgi yetenek bilgi ve becerilerini dikkate alan bir yönlendirme ile eğitim planlamaları yapılacak." (MHP, 2023 Md. 48).

Millet İttifakı

Millet İttifakının beyannamesinde genel bir giriş bölümünden sonra örgün ve yaygın eğitim ile ilgili bölümlerin ayrı ayrı başlıklar altında ele alındığı görülmüştür. Beynamede okul öncesi eğitim başlığı altında ise 3 madde yer almaktadır. Millet İttifakının okul öncesi eğitim ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

- Eğitim ile ilgili genel başlıkta en çok dikkat çeken "Zorunlu eğitimi 1 yılı okul öncesi eğitim, 5 yılı ilkökul, 4 yılı ortaokul, 3 yılı ise lise olmak üzere 1+5+4+3 şeklinde uygulayacağız." (M. İttifakı, 2023, s. 180) maddesidir. Beynamede okul öncesi eğitimin 1 yıl olmak üzere zorunlu hale getirilmesi,
- Öğrencilere yardımcı kitaba ihtiyaç duymayacak şekilde ders kitaplarının ücretsiz verilmesi,
- "Eğitime Destek Kartı" adlı bir kart oluşturma ve örgün eğitimin tüm devlet okulları kademlerinde okuyan ve ihtiyaç sahibi olan öğrencilerin kırtasiye, çanta, kıyafet ihtiyaçlarının giderilmesi,
- İnternet erişiminin ücretsiz karşılanması,
- Çalışan ebeveynler için okul öncesi eğitimi "tam gün, tam destek" ilkesi çevresinde ele alınması,
- Okul öncesi eğitimin önce de belirtildiği üzere 1 yıl zorunlu yapılarak tamamen

ücretsiz olması,

- 3 yaş ve üzeri çocuklar için erken çocukluk eğitimi imkanının sunulması ve fırsat eşitliğinin sağlanması,
- Ayrıca “Değerler Eğitimi” nin üç yaşından itibaren çocukların dil becerileri ve zeka gelişimleri ile kişisel, fiziksel ve eğitsel gelişimin bütüncül olarak ele alınarak gerekli alt yapının oluşturulması,
- “Kreş Ekosistemi Modeli” ve “Erken Çocukluk Bakımı ve Eğitim Programının” hayata geçirilmesi (M. İttifakı, 2023: 179-180).

Siyasi Partilerin İlköğretime Yönelik Politikaları

Cumhur İttifakı

AK Parti

Beynamede eğitim ile ilgili ayrı başlıklar altında değil de hem ilköğretim hem de ortaöğretim için belirlenmiş genel bir çerçeveye ele alındığı görülmüştür. Beynamede bu kapsamda yer alan 32 madde değerlendirildiğinde AK Parti'nin ilköğretime yönelik görüşleri şu şekildedir:

- “Derslik ve öğretmen başına düşen ortalama öğrenci sayılarını tüm okullarda Ekonomik İş Birliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) ortalamaları seviyesine çıkaracağız.” (AK Parti, 2023, s.74) ifadesi yer almaktadır. Bunun için yeni mekanizmalar geliştirilmesi,
- Yine beynamede “Ulusal Risk Kalkanı Modeli” gibi doğal afet ve iklim üzerine öğrencileri bilinçlendirme ve okullardaki doğal afetlerde kullanılacak ekipmanların sağlanması,
- Ayrıca “Sanal sınıf ortamları, artırılmış gerçeklik barındıran içerikler, oyun temelli mobil uygulamalar gibi teknolojik gelişmeleri öğrenmede uygun bir araç olarak kullanmak yönünde çalışmalar geliştireceğiz.” (AK Parti, 2023: 75) ifadeleri ile öğretimde niteliği artırıcı önlemlere dikkat çekilmiştir.
- Okullarda devamsızlık takibi için erken uyarı sisteminin kurulması,
- Tüm eğitim kademelerinde %99' un üzerinde okullaşmanın sağlanması,
- Ücretsiz öğle yemeği desteğinin yaygınlaştırılması,
- Ders içerikleriyle değerler eğitiminin kaynaştırılması,
- Uzaktan eğitim yöntemlerinin dezavantajlı kesimler ve eğitim çağı dışında kalan grupların eğitime erişimlerini artırmak için kullanılması,
- Okullar arasında imkân eşitliğinin sağlanması,
- Okul binalarının kültürel mirasımızı yansıtacak şekilde spor ve kültürel

faaliyetlere imkân sağlayacak alana sahip esnek, ekonomik, temiz, emniyetli ve erişilebilir çerçevede inşa edilmesi,

- Öğrenci merkezli bir eğitim sisteminin uygulanması,
- Okuma alışkanlığı kazandırmak için okullarda kütüphanelerin yaygınlaştırılması ve kitap çeşitlerinin artırılması,
- Bilim ve Sanat Merkezlerinin yaygınlaştırılması ve eğitim kurumlarında patent, model, marka, tasarım, tescil sayılarının artırılarak en az %10 oranında ticarileşmesinin sağlanması,
- Etüt imkânlarının yaygınlaştırılması,
- Velilerin iş hayatına uygun okul programı hazırlanması,
- Ayrıca eğitimde dil, din, ırk ayrımı yapmadan ülkemizde bulunan her çocuğun okula gitmesinin sağlanması,
- Mevsimlik tarım işçisi olarak çalışan çocukların imkânlarının iyileştirilmesi,
- İçeriklere yeşil ve dijital dönüşüm konularının eklenmesi (AK Parti, 2023: 74-77).

MHP

MHP'nin ilköğretimi de ilgilendiren tüm eğitim kademelerini kapsayan beyannamesi şu şekildedir:

“Eğitim müfredatı milli ve çağın gereklerine uygun bir şekilde planlanacak.”

(MHP, 2023, Md. 45).

Millet İttifakı

Millet İttifakının ilköğretime yönelik görüşleri şu şekildedir:

- İlköğretim başlığı altında ele alındığında beyannamenin giriş bölümünde 1+5+4+3 şeklinde bahsedilen sistemde ilkokul 5. sınıfı bir üst sınıf için akademik hazırlık sınıfı, 4 yıllık ortaokulun ilk yılının ise yabancı dil ve kodlama hazırlık sınıfı şeklinde düzenlenmesi,
- Eğitimin içeriğini teknoloji ve inovasyona dönük şekilde güncellenmesi,
- Öğrencilere programlama ve girişimcilik felsefesi kazandırılması,
- Yabancı dil ve yazılım ile kodlama üzerinde durulması,
- Evrensel etik, insan hakları, adalet, sağlık, çevre ve hayvan hakları, kültür, sanat, bilim ve spor konusunda farkındalığı artıracak adımlar atılması,
- Ders saat ve içeriklerinde yeniden planlanması ve pedagojik açıdan öğrencilerin yaşına uygun hale getirilmesi,
- Seçmeli ders sayılarının artırılması, bunu yaparken sanat, spor ve bilim gibi

alanların başta yer alması,

- Beyannameden bir ifade şöyledir (Millet İttifakı, 2023: 181): “Okul bazında kaynak, fiziki tesis ve donanım yetersizliklerini tespit edecek, eşit ve adil bir eğitim öğretim fırsatı için okullar arası nicelik ve nitelik farkını en aza indirmek üzere bir eylem planı hazırlayacağız.”
- Ayrıca, kapatılan köy okullarının yeniden açılması,
- Taşınmalı eğitim uygulamasının kaldırılması,
- Kalabalık sınıfların bulunduğu yerlerde yeni okulların yapılması ve okullardaki altyapı eksikliklerinin giderilmesi,
- Eğitimde adaletli bir sistem oluşturmak için okullar arasında eşit bir eğitim öğretim fırsatı sağlamak amacıyla eylem planı hazırlanması,
- Birleştirilmiş eğitimin zorunlu haller dışında kaldırılması,
- Kız çocuklarının okula devam oranlarını artırmak için her türlü desteğin sağlanması,
- Öğrencilerin ilgi, tercih, yetenek ve akademik başarılarına göre yönlendirileceği bir rehberlik sistemi oluşturulması ve öğrencilerin istemediği bir lise türüne veya programa gitmek zorunda kalmayacağı bir eğitim sistemi sağlanması,
- Dijital uçurumu ortadan kaldırmak amacıyla EBA altyapısını geliştirip işlevselliğinin artırılması,
- Her okulun denetlenmesi, okul temelli bütçe ayırarak öğrenci başına kaynak aktarılması ve okul aile birliği adı altında okullara yapılan bağış, yardım vb. ödemeleri ortadan kaldırarak suistimale açık ödemelerin önüne geçilmesi (Millet İttifakı, 2023: 180-181).

Siyasi Partilerin Ortaöğretime Yönelik Politikaları

Cumhur İttifakı

AK Parti

AK Parti'nin ortaöğretime yönelik beyannamesinde doğrudan 5 madde bulunurken diğer maddelerde “okul öncesinden başlayarak tüm kademeler”, “okullar”, “öğrenciler”, “tüm sınıflar” ya da “meslek lisesi başta olmak üzere” gibi ifadeler altında ortaöğretime yönelik politikalara da yer verildiği görülmektedir. Örneğin “Meslek Liseleri başta olmak üzere eğitim kurumlarımızda patent, faydalı model, marka ve tasarım tescil sayısını sürekli artıracak ve her yıl tescil alınan ürünlerin en az yüzde 10' unun ticarileşmesini sağlayacağız.” (Ak Parti, 2023: 76) ifadesi ortaöğretimi de kapsayıcı

niteliktedir.

AK Parti'nin ortaöğretime yönelik diğer görüşleri şu şekildedir:

- Meslek liselerinin organize sanayi bölgelerine kurulmasının yaygınlaştırılması,
- Mesleki eğitim merkezindeki çırak ve kalfa sayılarının artırılması,
- Okul ve iş dünyası arasındaki ilişkinin artırılması,
- Merkezi eğitim ve istihdam planlaması yapılması (Ak Parti, 2023: 74-79).

Millet İttifakı

Ortaöğretimle ilgili Millet İttifakının beyannamesinde 9 madde bulunmaktadır.

Millet İttifakının ortaöğretime yönelik görüşleri şu şekildedir:

- Sadece bilgi ve sınava dönük bir eğitim yerine rehberlik odaklı bir öğretim sistemine geçilerek kişilik gelişimine önem veren, öğrencilerin sosyal ve duygusal alanda kendilerini geliştirebilecekleri bir eğitimin planlanması,
- Bilimsel düşünebilen öğrenciler yetiştirilmesi,
- Öğrencilerin mesleki eğitime yönlendirilmesi,
- İlgi ve yetenekleri doğrultusunda seçebilecekleri seçmeli ders ve esnek ders içeriğinin getirilmesi ve MEB çevrim içi eğitim platformlarında alabilecekleri derslerle akademik ve mesleki yönelimlerinin sağlanması,
- Beynamede daha çok mevcut eğitimin niteliğini artırmaya yönelik önlemlere yer verilmiştir. Örneğin bir beyanname maddesi şöyledir (Millet İttifakı, 2023, s. 182): "Ortaöğretim kurumları hakkında yapılan nitelikli veya niteliksiz şeklindeki, eğitim anlayışına aykırı ayrımları ortadan kaldıracak, bütün kurumların kaliteli bir eğitim yapısına dönüşmesini sağlayacağız." İfadeleri beynamede yer almaktadır (Millet İttifakı, 2023: 182).

Siyasi Partilerin Yükseköğretime Yönelik Politikaları

Cumhur İttifakı

AK Parti

AK Parti'nin beyannamesinde yükseköğretimle ilgili 22 madde bulunduğu görülmüştür. AK Parti'nin yükseköğretim ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

- Üniversite-sanayi iş birliğini güçlendirmek adına çalışmalar yapılması ve aynı madde altında yeşil dönüşüm, dijital dönüşüm konusunda üniversitelerin altyapılarının geliştirilmesi,
- Üniversitelerin uluslararası sıralamada ilk 500 üniversiteye giren üniversite sayısını 10'a yükseltmenin sağlanması,
- Üniversitelerde yeniden yapılandırılmaya gidilmesi,

- İdari yapının değiştirilmesi ve üniversitelerin özerkliğinin artırılması,
- Yükseköğretim kurumlarının bütçeleri planlanırken kaynakların daha verimli kullanılması adına stratejik plan ve performans dayalı olarak düzenlenmesi,
- Üniversitelerdeki öğretim elemanlarının sayısını artırılması ayrıca doktora yapan mezun sayısını 25 bine yükseltilmesi,
- Doktora yapan öğrencilere altı ay yurt dışı araştırma bursu verilmesi,
- Yurt içinde ve yurt dışında konferansa katılım için destek sağlanması,
- Uluslararası alanda isim yapmış akademisyenlerin Türkiye’de eğitim vermeleri için teşvik edilmesi,
- Köklü üniversitelerin yurt dışında kampüs ve birim açmaları sağlanması,
- “Akademik Hareketlilik Projesini” genişletme çalışmaları yapılması,
- Öğretim üyeleri ve araştırmacıların yurt çapında değişiminin desteklenmesi (AK Parti, 2023: 77-80).

MHP

MHP’nin beyannamesinde yükseköğretim kurumları ile ilgili 3 madde yer almaktadır. MHP’ nin yükseköğretim kurumları ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

- “Üniversite giriş sınavı kaldırılacak, ilköğretim ve ortaöğretimde öğrencilerin ilgi ve yeteneklerini dikkate alan yönlendirmeye bağlı olarak yapılacak olgunlaşma sınavını esas alan ve fırsat eşitliğini gözeten üniversiteye geçiş sistemi uygulanmaya konulacak.” İfadesi dikkat çekmektedir (MHP, 2023, Md. 46).
- Üniversite sınavlarının kaldırılmasının planlanması,
- Kadınların iş hayatında daha etkin bir şekilde çalışması konusunda girişimlerde bulunulması,
- Kredilerin yerine burs imkanı sunulması ve yurt başvurusunda bulunan tüm öğrencilere bu imkanın sağlanması,
- İşe başladıktan sonra kredi geri ödemesinin başlatılması (MHP, 2023).

Millet İttifakı

Millet İttifakının beyannamesinde yükseköğretim başlığı altında yer alan madde sayısı 22’ dir. Bu maddeler incelendiğinde ilk madde oldukça dikkat çekicidir. Millet İttifakının yükseköğretim ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

- “Yükseköğretim Kurulunu (YÖK) kaldırarak, yükseköğretim kurumlarının akademik, idari ve mali özerkliğine müdahale etmeksizin yükseköğretimin planlanması ve yükseköğretim kurumları arasında koordinasyonun

sağlanması şeklinde sınırlı görevleri bulunan bir kurul kuracağız.” (M. İttifakı, 2023: 182).

- Üniversitelerin yönetim ve denetimi kendi öğretim elemanları arasından seçilecek bir kurul tarafından gerçekleştirilmesi, bu kurulun ve öğretim elamanlarının görevden uzaklaştırma süreçlerini sadece bu kurumların yetkili organlarının yapabileceğinin güvence altına alınması,
- Üst kurul seçimlerinin yönetmelikle belirlenmesi ve üst kurulların rektör seçimlerinin üniversitelere özgü olacak şekilde düzenlenmesi,
- Yüksek Öğretim Kurumlarının çoğulcu katılımla ve sürdürülebilir vizyonla yönetilmesi,
- Üniversitelerin özerkliğinin güvence altına alınması,
- Özgür düşünce merkezi olması ve akademisyenlerin ifade özgürlüğünün önündeki engelin kaldırılması,
- Üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin görev esaslarının yönetmelikle belirlenmesi,
- Bir üst kurul oluşturulması ve bu üst kurula rektör seçimi yapılırken üniversitelerin özgür bırakılması,
- Her şehre ve ilçeye üniversite açmak yerine ülkenin ihtiyaçları doğrultusunda fakülteleri ve bölümleri yeniden yapılandırma hedefinin yanı sıra bölgesel ve yapısal olarak farklı alanlarda ihtisaslaşma sağlanması,
- Öğrenci değişim programının desteklenmesi ve üniversitelerin yurt dışında fiziki ve dijital kampüs açması için teşvik edilmesi,
- Üniversitelerde yurt dışından nitelikli akademisyenlerin ve yöneticilerin istihdam edilmesinin sağlanması,
- Yurt dışı denklik süreçlerini standart hale getirilmesi,
- Öğretim elemanları için dil şartı puanının artırılması,
- Yüksek lisans ve doktora programlarında burslu öğrenci sayısının artırılması,
- Hazırlanan tezlerin kalitesinin artırılması ayrıca yurt dışında master yapan öğrenci sayısının da artırılmasının sağlanması,
- Alan değişikliklerinin ve ders kredilerinin tek bir merkez tarafından değerlendirilmesi,
- Denklik ve muafiyet işlemlerinin sadeleştirilmesi,
- Açık Öğretim bölümlerinin düzenlenmesi,
- Üniversitelere ait arazilerin rant alanı olmasına izin verilmemesi,

- Yükseköğretim Kredi ve Yurtlar Kurumu (KYK) tarafından verilen kredi ve bursların şeffaf bir şekilde dağıtılması sağlanması,
- Millet İttifakı beyannamesinde üniversitelerin özerkliği ve özgür olarak yönetilmeleri konularına daha çok vurgu yapıldığı görülmektedir (Millet İttifakı, 2023: 182-184).

Siyasi Partilerin Özel Eğitim Konusundaki Politikaları

Cumhur İttifakı

AK Parti

AK Parti'nin özel eğitim konusundaki görüşleri şu şekildedir:

- “Engelli bireyler için taşınabilir eğitime devam edecek, onların eğitime erişiminde yaşanabilecek zorlukları yerinde tespit ederek çözeceğiz.” (AK Parti, 2023 s. 77) şeklindeki ifadesi göze çarpmaktadır.
- Özel eğitime ihtiyacı olan yetişkin bireyler için tüm ilçelerin halk eğitim merkezlerinde eğitimin yaygınlaştırılması (AK Parti, 2023: 77).

MHP

MHP'nin beyannamesinde özel eğitim ile ilgili görüş şu şekildedir:

“Özel eğitim hizmetleri okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim ve yetişkinleri kapsayacak şekilde yaygınlaştırılacak.” tek bir madde ile ifade edilmiştir.

Millet İttifakı

Millet İttifakının özel eğitime 14 madde ayırdığı görülmektedir. Millet İttifakının özel eğitime ilişkin görüşleri şu şekildedir:

- Özel eğitime ihtiyacı olan bireylerin eğitime erişimleri için tüm engellerin ortadan kaldırılması,
- Paydaşlarla birlikte hareket ederek özel eğitim ve rehberlik merkezlerinin insan hakları temeline dayanan öğrenci merkezli bir anlayışla standartlaştırılması,
- Her il ve büyük ilçelerde çocukların özel eğitim ihtiyaçlarına uygun kampüsler kurulması vb. vaatlerle özel eğitimin iyileştirileceği ve yaygınlaştırılacağına dikkat çekilmiştir (Millet İttifakı, 2023: 185-187).

Siyasi Partilerin Yaygın Eğitim Konusundaki Politikaları

Cumhur İttifakı

AK Parti

Cumhur İttifakı üyesi AK Parti'nin beyannamesinde yaygın eğitimle ilgili 3 madde

bulunmaktadır. AK Parti' nin yaygın eğitime yönelik görüşleri şu şekildedir:

- “Okul çağı dışında kalan vatandaşlarımızı da kapsayacak şekilde hayat boyu öğrenme programlarını her ay en az bir milyon vatandaşa ulaştırıp daha fazla yaygınlaştırarak uygulayacağız.” (AK Parti, 2023: 78).
- Yaygın eğitim kapsamında yeşil ve dijital becerilerin geliştirilmesine yönelik eğitimler verilmesi ve yetişkin engelli bireylere yönelik eğitimler vermek için halk eğitim merkezlerinin tüm ilçelerde yer almasının sağlanması (AK Parti, 2023: 77- 78).

Millet İttifakı

Millet İttifakının ortak beyannamesinde yaygın eğitimle ilgili 10 madde yer almaktadır. Millet İttifakının yaygın eğitim ile ilgili görüşleri şu şekildedir:

İlk maddede, “Her Yer Okul, Her An Eğitim” anlayışıyla eğitim sistemini 3 yaşından başlayıp hayat boyu süren bir biçimde yapılandıracağız.” (M. İttifakı, 2023: 186) denmiştir. Bu ifadelerin devamında nasıl yapılacağına ilişkin açıklamalara yer verilmiştir.

Siyasi Partilerin Öğretmen Yetiştirme ve Öğretmenlerin Statüsü Konusundaki Politikaları

Cumhur İttifakı

AK Parti

AK Parti'nin beyannamesinde öğretmen yetiştirme ile ilgili 2 madde yer almaktadır. AK Parti' nin öğretmen yetiştirme ve öğretmen statüsü konusundaki görüşleri şu şekildedir:

Beynamede öğretmen yetiştirirken üniversite döneminde yeterlilik ve yetkinliklerini artıracak şekilde eğitim verilmesinin sağlanması ve mesleğe başlayan öğretmenlere hizmet içi eğitim verilerek sürekli değişen çağa ayak uydurmalarının sağlanması yer almaktadır (AK Parti, 2023: 74).

Millet İttifakı

Millet İttifakının ortak beyannamesinde öğretmen yetiştirmeye ayrı bir başlık ayrıldığı ve 14 maddenin yer aldığı görülmektedir. Millet İttifakının öğretmen yetiştirme ve öğretmen statüsü konusundaki görüşleri şu şekildedir:

- Beynamede “Öğretmenlerimizin kurumsal ve toplumsal niteliği ile saygınlığını artırmayı temel önceliğimiz yapacağız.” (Millet İttifakı, 2023, s. 184) denilerek öğretmenlerin eğitiminde niteliği artırma, özlük haklarının iyileştirilmesi, Öğretmen Meslek Kanununun değiştirilmesi vb. ifadelere yer verilmiştir.

- Beyannamede öğretmen başına düşen öğrenci sayısının OECD standartlarına taşınmasının sağlanması,
- Öğretmenlik mesleği seçimi için üniversitedeki bölümlerin taban puanlarının arz talep doğrultusunda belirlenmesi ve nitelik açısından kontrolün sağlanması, uzun vadeli kalkınma planı doğrultusunda fakülteye alınacak öğrenci sayısının belirlenmesi,
- Atama bekleyen öğretmenlerin atamasının yapılarak atama havuzunun boşaltılması ve mülakatların kaldırılması,
- Eğitim fakültesi mezunu olmayan üniversite mezunları öğretmenlik alanlarına uygun bir fakülteden mezun olan öğrencilerin puanlarının eğitim fakültesi puanıyla denk ise eğitim fakültesinde yüksek lisans yapma şartıyla öğretmen olarak atanabilmelerinin sağlanması,
- Öğretmenlerin kariyer gelişimi belirlenirken lisansüstü eğitim alması, seminerlere katılması, projeler yapması ve öğrencilerinin başarılarının objektif bir şekilde değerlendirilmesinin sağlanması,
- Eğitim fakültesi öğrencilerine teorik bilginin yanında uygulamaya dönük eğitim verilmesi ve öğrenciliği sürecinde staj yapma imkanının sağlanarak yetkin bir öğretmen adayı olarak mezun olmalarının sağlanması,
- Öğretmen adaylarının yüksek lisans ve doktora yapmaları için teşvik edilmesi,
- Eğitimi aksatmayacak şekilde planlama yapılarak öğretmenlerin yurt içi ve yurt dışı sempozyumlara katılmalarının sağlanması ve dezavantajlı bölgelerde öğretmenlerin daha uzun süre kalmalarını teşvik etmek adına maddi imkanların sağlanması beyannamede yer almaktadır (Millet İttifakı, 2023: 184-185).

Siyasi Partilerin Öğrencilere Destek Konusundaki Politikaları

Cumhur İttifakı

AK Parti

Öğrencilere sağlanacak destek konusunda AK Parti beyannamesinde 2 madde bulunmaktadır. AK Parti' nin öğrencilere destek konusunda görüşleri şu şekildedir:

Öğrencilere ücretsiz öğle yemeği ve yurt dışında eğitim almak isteyen doktora öğrencileri ve akademisyenlere yönelik burs imkanı sağlanması (Ak Parti, 2023: 75-78).

MHP

MHP'nin öğrencilere destek konusundaki tek maddelik görüşü şu şekildedir:

Öğrencilerin burs ve kredi imkânlarının artırılması ve geri ödemelerin mesleğe

başladıktan sonra başlanması (MHP, 2023).

Millet ittifakı

Millet İttifakının ortak beyannamesinde öğrencilere destek konusunda 4 madde yer almaktadır. Millet ittifakının öğrencilere destek konusundaki görüşleri şu şekildedir:

- Öğrencilere öğlen yemeği, süt ve su, okul öncesinden ortaöğretime kadar tüm öğrencilere ücretsiz kitap verilmesi, bu konudaki beyanname cümlesi şöyledir (Millet İttifakı, 2023, s. 179); “Eğitim Destek Kartı’ ile anaokulundan üniversiteye kadar devlet okullarındaki ihtiyaç sahibi öğrencilerin kırtasiye, çanta, kıyafet ihtiyaçlarını ve internete erişimlerini etsiz karşılayacağız.”
- “Eğitim Destek Kartı” ile eğitimin tüm kademesindeki öğrencilerin ihtiyaçlarının karşılanmasının sağlanması,
- Yüksek lisans ve doktora yapan burslu öğrencilerin sayısının artırılması (M. İttifakı, 2023: 170).

Siyasi Partilerin Beyannamelerinin Benzerlik ve Farklılıklarının Karşılaştırılması

Buraya kadar olan betimlemelerde Cumhuriyet ve Millet İttifakları olarak siyasi partilerin “Vatandaş Yetiştirme”, “Örgün Eğitim”(okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim), “Yaygın Eğitim” (yaşam boyu öğretim), “Öğretmen Yetiştirme” ve “Öğrenci Destekleme” boyutlarında beyanlarına yer verilmiştir. Burada da ikinci alt probleme uygun olarak beyanlardaki benzerlik ve farklılıklar üzerinden bir karşılaştırma yapılarak bulguları açıklama ve değerlendirme yoluna gidilmiştir. Buna uygun olarak Tablo 2’de beyannamede geçen özelliklerin frekansları karşılaştırmalı olarak özetlenmiştir.

Tablo 2

Partilerin Beyannamelerinde Değindikleri Eğitim Boyutları

Tema	Alt Temalar	f		
		AK Parti	MHP	Millet İttifakı
Eğitim	Vatandaş yetiştirme	5	0	5
	Okul öncesi eğitim	5	1	7
	İlköğretim	31	1	17
	Ortaöğretim	24	0	9
	Yükseköğretim	22	3	28
	Özel öğretim	1	1	14
	Yaşam boyu öğretim	3	0	10
	Öğretmen yetiştirme	2	0	1
	Öğrenci destekleme	2	1	4
		73	6	117

Tablo 2’de Cumhur İttifakının üyelerinden AK Parti 73 ve MHP 6, Millet İttifakı ise 117 maddede eğitimin farklı alt boyutlarını dikkate alarak beyan bilgilerine yer verdiği görülmüştür. Örneğin AK Parti, vatandaş yetiştirme konusuna 5 maddede yer verirken, MHP beyannamesinde bu maddeye hiç yer vermemiştir. Millet İttifakı ise 5 maddede vatandaş yetiştirmeyle ilgili eğitim politikalarını yansıtan beyanda bulunmuştur. Beyanlar analiz edildiğinde Cumhur İttifakı üyelerinden AK Parti, vatandaş yetiştirirken yaratıcı, inisiyatif alabilen, bilgiyi bulan değil bulduğu bilgiyi kullanabilen, teknolojik gelişmelere ayak uyduran ve çevreye duyarlı bireyler yetiştirmeyi öncelikli özellikler olarak görmüştür. Millet İttifakı ise, vatandaş olarak eleştirel düşünme becerisine sahip, sorgulayabilen, kendini ifade edebilen, özgür bireyler yetiştirmeyi hedeflemiştir. Partilerin örgün eğitime yönelik beyanları analiz edildiğinde kurumların tür ve kademelerine yönelik daha somut beyanlarda bulunduğu görülmüştür. Tablo 3’ te okul öncesine yönelik alt tema konu başlıkları dikkate alınarak verilmiştir.

Tablo 3

Siyasi Partilerin Okul öncesi Eğitimine Yönelik Beyanları

Tema	Alt Temalar	f		
		AK Parti	MHP	Millet İttifakı
Okul Öncesi Eğitimi	Doğa eğitimi	X		X
	Yaygınlaştırma	X	X	X
	Ücretsiz yemek	X		
	Değerler eğitimi	X		X
	Okul binası	X		
	Yardımcı kitap			X
	Eğitime destek kartı			X
	Tam gün okul			X
	Zorunlu eğitim			X
	Ücretsiz eğitim			X
	Erken çocuk eğitimi			X
	Dil, zeka, beceri eğitimi			X
	Kişisel, fiziksel, eğitsel gelişim eğitimi			X
	Kreş Ekosistemi modeli			X

Tablo 3 incelendiğinde okul öncesi eğitimi yaygınlaştırmak AK Parti, MHP ve Millet İttifakının ortak amaçları arasında yer aldığı görülmektedir. Diğer maddelere bakıldığında doğa eğitimi, çevreye duyarlı olma ve doğal afetler konusunda bilinçlendirmek gibi maddeler AK Parti ve Millet İttifakının ortak hedefleri arasında yer almaktadır. Yine “Değerler Eğitimi” konusunun da her iki grubun beyannamesinde yer aldığı görülmektedir. Farklı içerikte olan maddeler incelendiğinde AK Parti

beyannamesinde okullarda ücretsiz yemek imkanı sunmak ve okul binalarının fiziki durumunu iyileştirmeye yönelik çalışmalarda bulunacağını hedeflediği anlaşılmaktadır. Millet İttifakı'nın beyannamesinde ise okul öncesi eğitim politikasının daha detaylı olarak ele alındığı görülmektedir. Millet İttifakının beyannamesinde okul öncesi öğrencilerine yardımcı kitap imkanı sunulacağı, okul öncesi eğitimin 1 yıl olarak zorunlu eğitim içerisinde yer alacağı, ücretsiz eğitim sunulacağı, 3 yaş ve üzeri çocuklar için isteğe bağlı olarak erken çocukluk eğitimi sunulacağı, 3 yaşından itibaren dil, zeka, beceri gelişimini ve kişisel, fiziksel ve eğitsel gelişimi bütüncül olarak ele alarak "Kreş Ekosistemi Modeli" ve "Erken Çocukluk Bakım ve Eğitim Programı"nın hayata geçirilmesinin planlandığı anlaşılmaktadır. Tablo 4' te ilköğretime yönelik alt tema konu başlıkları dikkate alınarak verilmiştir.

Tablo 4

Siyasi Partilerin İlköğretime Yönelik Beyanları

Tema	Alt Temalar	<i>f</i>		
		AK Parti	MHP	Millet İttifakı
İlköğretim	Dersliklerde öğrenci sayısı	X		
	21. Yüzyıl becerileri	X		X
	PISA ve TIMSS	X		
	Yetenek ve ilgi alanı	X		X
	Fırsat eşitliği	X		X
	Rehberlik ve psikolojik danışma	X		X
	Güncel eğitim içeriği/ teknoloji	X	X	X
	Doğa eğitimi	X		X
	Bilgi teknolojileri destekli eğitim	X		X
	Erken uyarı ve takip sistemi	X		
	Okullaşma oranı	X		
	Ücretsiz yemek	X		
	Okul binası	X		X
	Telafi programı	X		
	Kütüphane	X		
	BİLSEM	X		
	Tekli eğitim	X		
	Değerler eğitimi	X		
	Hayat merkezi	X		
	Mevsimlik tarım işçisi	X		
	Sağlık eğitimi	X		X
	Engelli birey eğitimi	X		X
	Tam gün eğitim	X		X
Sistem değişikliği			X	

Tablo 4*Devam*

Ders saatleri	X
Seçmeli dersler	X
Köy okulları/ taşınmalı eğitim	X
Birleştirilmiş sınıf	X
Kız çocuklarının eğitimi	X
EBA	X
Okul bütçesi	X
Okul aile birliği	X
Temel beceriler	X

Tablo 4 incelendiğinde, “müfredatın güncellenmesi” ifadesi dikkat çekmektedir. Her üç beyannamede de eğitim içeriğinin güncel ve çağa uygun bir şekilde yenilenmesine bildirmede yer vermiştir. Özellikle teknolojik gelişmelerin eğitim içeriğinde yer alması gerektiği birkaç maddede yer almaktadır. 21. yüzyıl becerileri olarak adlandırılan yaratıcı düşünme, bilgiyi kullanabilme gibi ifadeler hem AK Parti hem de Millet İttifakının beyannamesinde bulunmaktadır. AK Parti ve Millet İttifakında yer alan diğer ortak maddeler ise, öğrencileri yetenekleri ve ilgi alanlarına göre yönlendirmek ve bu yönlendirmeyi yapmak için rehberlik ve psikolojik danışmanlık faaliyetlerini daha etkin olarak ele almaktır. Eğitimde fırsat eşitliği de bir başka ortak maddedir. Okullar arasındaki başarı farkının OECD ve IEA (Uluslararası enerji Ajansı) göstergelerindeki sıralamasını iyileştirme hedefi ve bilgi teknoloji temelli eğitim, partilerin gündeminde olan bir başka ortak başlıktır. Çağa ayak uydurmak ve yaşanan teknolojik gelişmelerden faydalanarak eğitimdeki kaliteyi artırmak hedeflenmektedir. İklim değişiklikleri, doğal afetler, doğa sevgisinin gelecek nesillere aktarıldığı bir eğitim içeriği düzenleneceği, sağlıklı nesiller yetiştirmek için sağlık eğitimi konusunda farkındalığın artırılması; okul binalarının fiziki imkanlarını düzeltmek, gerekli eğitim öğretim materyallerini tamamlamak, spor, sanat gibi faaliyet alanları olan modern okul binaları yapma hedefleri de ortak hedefler arasındadır. Engelli bireylerin eğitime erişimlerinde yaşanacak sorunların çözüleceği, okul binalarının fiziki durumunu tüm engel gruplarına uygun bir biçimde düzenlemek, tam gün eğitim planlaması da 2023 seçimlerinde parti bildirimlerinde yer alan ortak maddelerdendir.

Cumhur ittifakı AK Parti'nin seçim beyannamesinde Türkçe, matematik ve yabancı dil ağırlıklı eğitim verileceği; derslik ve öğretmen başına düşen öğrenci sayısını OECD seviyesine göre ayarlanacağı; Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA) ve Uluslararası Matematik ve Fen Eğitimleri Araştırması (TIMSS) gibi uluslararası

testlerde ülke sıralamasını yükseltme; BİLSEM'lerin yaygınlaştırılacağı, tekli eğitime geçileceği ve ders saatlerinin velilerin iş saatlerine göre ayarlanacağı; "Değerler Eğitiminin" her kademedede yer alacağı vb. eğitimin niteliğini artırmaya yönelik vaatleri öner çıkarken Millet ittifakının mevcut sistem üzerinde değişikliği öngören beyanları dikkat çekicidir. Örneğin, eğitimin kademelendirilmesinin 1+5+4+3 şeklinde yeniden planlanacağı; seçmeli derslere ağırlık verileceği, kapatılan köy okullarının yeniden açılacağı vb. beyanlar söz konusudur. Tablo 5'te ortaöğretime yönelik alt tema konu başlıkları dikkate alınarak verilmiştir.

Tablo 5

Siyasi Partilerin Ortaöğretime Yönelik Beyanları

Tema	Alt Temalar	f		
		AK Parti	MHP	Millet İttifakı
Ortaöğretim	Dersliklerde öğrenci sayısı	X		
	PISA ve TIMSS	X		
	Yetenek ve ilgi alanı	X		X
	Fırsat eşitliği	X		X
	Güncel eğitim içeriği/ teknoloji	X	X	X
	Doğa eğitimi	X		
	Bilgi teknolojileri destekli eğitim	X		X
	Erken uyarı ve takip sistemi	X		
	Ücretsiz yemek	X		
	Telafi programı	X		
	Değerler eğitimi	X		
	Uzaktan eğitim	X		
	Tekli eğitim	X		
	Yakın tarih eğitimi	X		
	Patent, marka, tasarım tescili	X		
	Mesleki eğitim ve istihdam	X		X
	İş dünyası ve okul arası ilişki	X		
	Organize sanayi bölgesinde okul	X		X
	Ortaöğretimde kaliteli eğitim			X
	Rehberlik odaklı sistem			X
	Seçmeli dersler			X
	Eğitim fakülteleri okul iş birliği			X
	Yurt içi yurt dışı değişim programı			X
	Açık öğretim liseleri			X
	Yatılı lise ve ortaokullar			X
	Liselere dönük girişimcilik			X

Tablo 5 incelendiğinde, yine eğitim içeriğinin güncel hale getirilmesinin ve

teknolojik yenilikleri içerisinde barındırması hem AK Parti ve MHP hem de Millet İttifakının ortak hedefleri arasında yer almaktadır. Bilgi teknolojilerini destekleyen eğitim, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine uygun bireyselleştirilmiş öğretim, fırsat eşitliğinin sağlandığı bir eğitim AK Parti ve Millet İttifakının ortak hedeflerindedir. Cumhuriyet İttifakı üyesi AK Parti ve Millet İttifakının ortaöğretime yönelik hedefleri arasında organize sanayi bölgelerinde okullaşmayı sağlamak, böylece ihtiyaca göre nitelikli eleman yetiştirerek çırak ve kalfa ihtiyacını gidermek hedefi vardır.

Yine Cumhuriyet İttifakı üyesi olan AK Parti ve MHP' nin beyannamelerinde, ilköğretimde olduğu gibi, dersliklerdeki öğrenci sayısını OECD seviyesine çekmek; PISA ve TIMSS sıralamasında ilerleme sağlamak vb. boyutlarda eğitimin niteliğini geliştirici beyanlar söz konusu iken Millet İttifakının beyannamesinde liselerdeki nitelikli, niteliksiz gibi eğitim anlayışına ters olan uygulamaları kaldırarak ortaöğretimde kaliteli eğitim verileceği; yurt içi ve dışında üniversiteler bünyesinde yapılan öğrenci değişim programlarının ortaöğretimde de uygulamaya geçileceği; Açık öğretim liselerinin yeniden düzenleneceği; yatılı liseler ve yatılı bölge ortaokullarının yaygınlaştırılarak öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının karşılanarak fırsat eşitliği sunulacağı gibi vaatlerde bulunulmuştur. Tablo 6' da yükseköğretime yönelik alt tema konu başlıkları dikkate alınarak verilmiştir.

Tablo 6

Siyasi Partilerin Yükseköğretime Yönelik Beyanları

Tema	Alt Temalar	f		
		AK Parti	MHP	Millet İttifakı
Yükseköğretim	Üniversite sanayi iş birliği	X		
	Küresel rekabet gücü	X		
	Üniversite özerkliği	X		X
	Üniversite bütçesi	X		X
	Öğretim elemanı	X		
	Doktora ve yüksek lisans programı	X		X
	Yabancı akademisyen daveti	X		X
	Yurt dışında kampüs açma	X		X
	Akademik Hareketlilik Projesi	X		
	Üniversiteye geçiş sınavı	X	X	
	Mezunların istihdamı	X		
	Yükseköğretime erişim	X	X	
	Yapay zekâ	X		
	Yeni üniversite ve fakülte açma	X		X
	Akademik etkileşim	X		
	Yurt ve burs imkanı		X	X

Tablo 6*Devam*

YÖK	X
Kurumların yönetimi ve denetimi	X
İfade özgürlüğü	X
İçerik ve süreç	X
Üniversitelerin ihtisaslaşması	X
Öğrenci değişim programı	X
Yurt dışı denklik süreci	X
Yabancı dil puanı	X
İntihal listesi	X
Diploma akreditasyonu	X
Yurt dışı eğitim	X
Alanlar arası geçiş	X
Açık öğretim	X
Üst Kurul	X
Üniversite arazisi	X

Tablo 6 incelendiğinde, AK Parti, MHP ve Millet İttifakının aynı paydada bulunduğu bir maddeye rastlanmamaktadır. Üniversitelerin özerkleştirilmesi, üniversiteye ayrılan bütçenin düzenlenmesi, yurt dışında görev yapmakta olan ve alanında öncü akademisyenleri ülkemizdeki üniversitelere davet ederek bu akademisyenlerin Türk üniversitelerinde çalışmalarını sağlamak, ülkemizdeki üniversitelerin yurt dışında kampüs ve birim açmasını desteklemek gibi maddeler AK Parti ve Millet İttifakının beyannamesindeki ortak maddelerdir. Aynı konu başlığı altında iki ortak madde daha bulunmaktadır, ama içerik olarak farklılık göstermektedir. Bunlardan ilki, yeni açılacak üniversite ve fakülteler hakkındadır. AK Parti üniversitelere erişimi kolaylaştırmak adına üniversitelerin yaygınlaştırılmasını hedeflerken, Millet İttifakı her il ve ilçeye üniversite açmanın eğitimin kalitesini düşürdüğünü, bunun için yeni okullar açmak yerine kaliteli olan üniversitelere gidebilme imkanı sunmak için yurt ve burs programlarının geliştirilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir de her iki beyanda lisansüstü eğitimin geliştirilmesi ortak hedeftir.

Cumhur İttifakının üyeleri AK Parti ve MHP' nin parti bildireleri ele alındığında ise yükseköğretime geçiş sınavı ile ilgili birbiriyle çelişen bir madde dikkati çekmektedir. AK Parti'nin beyannamesinde yıl içinde yapılan sınav sayısını artırarak öğrencilerin üzerindeki baskıyı kırmak yer alırken; MHP'nin beyannamesinde sınavı tamamen kaldırarak yeteneklere göre yerleştirme yapılması hedefi yer almaktadır. Her iki partinin beyannamesinde kadınların üniversiteye erişimini kolaylaştırma hedeflenmiştir. MHP ve

Millet İttifakı'nın ortak tek maddesi ise, öğrencilere sağlanacak burs ve yurt imkanının geliştirilmesidir.

Cumhur İttifakı üyesi AK Parti, üniversiteler ile sanayi arasında işbirliğini artırmak, küresel rekabet gücünü artırarak uluslararası platformda ilk 500'deki üniversite sayısını 10'un üzerine çıkarmak, öğretim elemanı sayısını artırmak, Akademik Hakemlik Projesi geliştirmek; meslek yüksek okulu, ön lisans ve lisans mezunlarının istihdamını sağlamak, akademik etkileşimi sağlamak adına hem yurt içi hem de yurt dışındaki üniversitelerle çalışmalar yürütmesi beyanlarda bulunurken İttifakın diğer üyesi MHP'nin bildirisinde tabloda yer alan üç madde dışında bir beyan söz konusu değildir. Millet İttifakının ise Cumhuriyet İttifakından farklı olarak YÖK'ün kaldırılarak yükseköğretim kurumlarının akademik, mali ve idari özerkliğine müdahale edilmeden yükseköğretim planlaması ve koordinasyonunu sağlayacak bir kurulun kurulacağı; yönetim ve denetim hususunda kendi öğretim üyelerinin seçimle oluşturdukları organlar eliyle gerçekleşeceği; seçimle göreve gelen bir üst kurul oluşturulacağı ve üniversitelerdeki her türlü iş ve işlemlerin bu üst kurul tarafından yürütüleceği; her üniversitenin kendine özgü bir yönetim şekli olacağı; akademisyenlerin ifade özgürlüğü önündeki engellerin kaldırılacağı vb. beyanlar daha ayrıntılı açıklanmıştır. Tablo 7'de özel eğitime yönelik alt tema konu başlıkları dikkate alınarak verilmiştir.

Tablo 7

Siyasi Partilerin Özel Eğitime Yönelik Beyanları

Tema	Alt Temalar	f		
		AK Parti	MHP	Millet İttifakı
Özel Eğitim	Eğitime erişim	X		X
	Yaygınlaştırma		X	
	Öğrenci merkezli ve insan hakları temelli eğitim			X
	Yurt imkanı			X
	Bireysel eğitim			X
	Kaynaştırma öğrenciler			X
	Okul binaları			X
	Özel yetenekli öğrenci			X
	Rehberlik ve psikolojik danışmanlık			X

Tablo 7 incelendiğinde sadece Cumhuriyet İttifakı üyesi AK Parti ve Millet İttifakının bir ortak maddesi olduğu görülmektedir. Bu madde, dezavantajlı çocukların eğitim alabilmeleri için problemlerin tespit edilip çözülmesi ve taşınmalı eğitim imkanı sunulmasına ilişkindir. Cumhuriyet İttifakı üyesi MHP'nin beyannamesinde ise, özel

eğitimin tüm kademelerde yaygınlaştırması istenmektedir.

Millet İttifakının beyannamesinde özel eğitime daha geniş yer ayrılmıştır. Beyannamede üstün zekalı çocuklar için yeni planlamalar yapılacağı, özel gereksinimi olan çocuklara öğrenci merkezli ve insan hakları temelli eğitim verileceği ve bireysel eğitim sunulacağı, üstün yetenekli öğrencilerin keşfedilmesinde rehberlik ve yönlendirme sisteminin geliştirileceği, okul binalarının engelli bireylerin ihtiyacına göre düzenleneceği, rehberlik ve psikolojik danışmanlık imkanlarının artırılacağı, her kademeye nitelikli PDR kadrosu oluşturulacağı vb. yer almaktadır. Tablo 8’de yaşam boyu öğrenmeye yönelik alt tema konu başlıkları dikkate alınarak verilmiştir.

Tablo 8

Siyasi Partilerin Yaşam Boyu Öğrenmeye Yönelik Beyanları

Tema	Alt Temalar	f		
		AK Parti	MHP	Millet İttifakı
Yaşam Boyu Öğrenme	Yeşil ve dijital içerik	X		
	Yaygınlaştırma	X		
	Yetişkin engelli birey	X		
	Hayat Boyu Öğrenme Programı			X
	Halk Eğitim Merkezi			X
	Mesleki derinleşme/değişim			X
	Ebeveyn eğitimi			X
	Üniversiteleri halka açma			X
	Okulların mimari yapısı			X

Tablo 8 incelendiğinde beyannamelerde ortak bir madde görülmemiştir. Cumhuriyet İttifakının üyesi AK Parti’nin beyanlarında yeşille dijital içerik konularında eğitim verileceği, hayat boyu öğretimin yaygınlaştırılacağı ve yetişkin engelli bireylere de eğitim imkanı sağlanacağı belirtilirken MHP’ nin bu konuda bir beyanı bulunmamaktadır.

Millet İttifakının beyannamesinde ise halk eğitim merkezleri, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ile birlikte hayat boyu öğrenme programları düzenleneceği; mesleki derinleşme ve meslek değiştirme imkanı için eğitimler düzenleneceği; ebeveynlere eğitim verileceği; üniversitelerin halka açılacağı ve kampüslerden yararlanılacağı; okulların mimari yapısını engeller bireylere uygun hale getirerek hayat boyu eğitim imkanından yararlanmalarının sağlanacağı maddeleri yer almaktadır. Tablo 9’ da öğretmen yetiştirmeye yönelik alt tema konu başlıkları dikkate alınarak verilmiştir.

Tablo 9*Siyasi Partilerin Öğretmen Yetiştirmeye Yönelik Beyanları*

Tema	Alt Temalar	f		
		AK Parti	MHP	Millet İttifakı
Öğretmen Yetiştirme	Yetkinlik ve yeterlilik geliştirme	X		
	Hizmet içi eğitim	X		X
	Saygınlık			X
	Öğretmenlik Meslek Yasası			X
	Öğretmenlik mesleği taban puanı			X
	Öğretmen ataması			X
	Bölüm mezunları			X
	Uygulamaya dönük eğitim			X
	Doktora ve yüksek lisans programı			X
	Eğitim ve sempozyum			X
	Dezavantajlı bölgeler			X

Tablo 9 incelendiğinde, hizmet içi eğitim ile öğretmenlerin değişen şartlara uyum sağlaması, Cumhuriyet İttifakı üyesi AK Parti ve Millet İttifakının tek bir ortak maddesi olduğu görülmektedir. Cumhuriyet İttifakı üyesi AK Parti öğretmenlerde yetkinlik ve yeterlikleri geliştirmeye odaklanırken Millet İttifakı öğretmenlik mesleğinin saygınlığını kazanması için çalışmalarda bulunulacağı, Öğretmenlik Meslek Yasası'nın yeniden düzenleneceği, eğitim fakültelerinin taban puanının yeniden düzenleneceği, öğretmen atamalarında mülakatın kaldırılacağı, öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora programlarına katılmaya teşvik edileceği, öğretmenlerin yurt içi ve dışında düzenlenen eğitimlere ve sempozyumlara katılmalarının teşvik edileceği, dezavantajlı bölgeleri öğretmenler için cazip hale getirileceği beyanlarında bulunmuştur. Tablo 10'da öğrencilerin desteklenmesine yönelik alt tema konu başlıkları dikkate alınarak verilmiştir.

Tablo 10*Siyasi Partilerin Öğrenci Desteklemeye Yönelik Beyanları*

Tema	Alt Temalar	f		
		AK Parti	MHP	Millet İttifakı
Öğrenci Destekleme	Ücretsiz yemek	X		X
	Doktora öğrenci bursu	X		X
	Yurt ve burs imkanı		X	
	Ücretsiz kitap			X
	Eğitim destek kartı			X

Tablo 10 incelendiğinde Cumhuriyet İttifakında yer alan AK Parti'nin ve Millet İttifakının öğrencilere ücretsiz yemek imkanı sunulacağı vaadi yer almaktadır. Millet

İttifakının beyannamesinde ek olarak öğrencilere ücretsiz süt ve su imkanı sunulacağı da belirtilmiştir. Diğer bir ortak madde ise doktora öğrencilerine burs imkanlarının artırılmasıdır. Cumhuriyet İttifakının diğer üyesi MHP ise, üniversite öğrencileri için burs, yurt ve kredi konusunda destek olacaklarını belirtmiştir. Millet İttifakı ise destek konusunda ücretsiz kitap ve eğitim destek kartı oluşturularak öğrencilerin ihtiyaçlarının giderileceği yönünde destek vaadinde bulunmuştur.

TARTIŞMA VE SONUÇ

2023 cumhurbaşkanlığı ve genel seçimler öncesi mecliste grubu bulunan ve cumhurbaşkanı adayları olan partilerin kamuoyuna açıkladığı seçim beyannamelerinde yer alan eğitim başlığı karşılaştırmalı olarak ele alındığında şu betimlemelerde bulunulabilir: Beyannameler eğitimle ilgili beyan maddeleri bütün olarak ele alındığında, AK Parti'nin 73, MHP'nin 6 ve Millet İttifakının 117 beyana yer verdiği görülmüştür. Cumhuriyet İttifakı üyesi AK Parti ve Millet İttifakının beyanlarında çağın gereklerine uygun, yaratıcı düşünme, eleştirel düşünme becerisi olan, bilgiyi bulan değil ulaştığı bilgiyi kullanabilen, karar verme yeteneği olan ve inisiyatif kullanabilen, kısaca 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmek istenmiştir. Buna ilişkin beyanlar, partilerin geçmiş seçimlerdeki beyanı ile de kısmen uyumaktadır. Bay vd.'nin (2020) araştırmasında partilerin beyannamesinde yer alan 21. yüzyıl becerilerine en çok AK Parti yer verirken onu İYİ Partinin takip ettiği belirtilmiştir. Akpınar ve Küçük (2022) çalışmasında AK Parti'nin "Hedefimiz temel beceriye sahip, eleştirelde yaratıcı düşünebilen, paylaşım ve iletişime açık sanat ve estetik duyguları güçlü, evrensel kavrayış ve düşünüş yeteneğine sahip, yeni fikirlere açık, çalışmayı ve üretmeyi erdem olarak benimsemiş bireyler yetiştirmektedir." (AK Parti, 2011: 80) şeklinde bir beyanını aktarmıştır. Ayrıca çevreye duyarlı, küresel ısınmanın bilincinde, doğal afet eğitimi almış nesiller yetiştirmek her iki partinin ortak hedefleri arasında yer almaktadır.

Örgün eğitim başlığı altında incelediğimizde Millet İttifakının diğer partilere göre daha detaylı bir çalışma yaptığı gözlemlenmiştir. Millet İttifakının sistemde bir değişiklik yapmayı planladığı görülmektedir. 4+4+4 eğitim sistemi yerine 1+5+4+3 eğitim sistemine geçileceği, ilk 1 yıl okul öncesi eğitimin zorunlu olacağı, tüm öğrencilere ücretsiz okul öncesi eğitimi sunulacağı, 5 yıllık ilkokulun 5. sınıfını bir üst öğrenime geçiş için akademik olarak hazırlık basamağı olacağını, 4 yıl olarak planlanan ortaokulun ilk yılını yabancı dil ağırlıklı eğitim ve kodlama eğitimi hazırlık sınıfı şeklinde düzenleneceği planlanmıştır. Cumhuriyet İttifakı partilerinin beyannamelerinde sisteme yönelik bir değişim planı görülmemiştir. Okul öncesi eğitim ele alındığında tüm partilerin yaygınlaştırma planı

olduğu görülmektedir. Akpınar ve Küçük'ün (2022) yaptığı çalışmada da okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma hedefi geçmiş yıllarda da Cumhur İttifakında bulunan AK Parti ve MHP'nin ve Millet İttifakında bulunan CHP'nin beyannamesinde yer aldığı görülmüştür. Öğretim içeriği göz önüne alındığında AK Parti Türkçe, matematik ve yabancı dil ağırlıklı programlara yer verileceğinden bahsederken Millet İttifakı seçmeli derslere ağırlık verileceğini, öğrencinin ilgi alanına göre derslere yönelmesi sağlanacağını, sanat, spor, müzik ve yabancı dil ağırlıklı derslerin programda yer alacağını belirtmiştir. Ayrıca ders saatleri düzenlenirken AK Parti'nin beyannamesinde velilerin çalışma sürelerine göre ayarlanacağı yazmaktadır. Bu bakış açısı öğretmenlerin eğitimci konumundan bakıcı konumuna dönüştürdüğü yönündeki iddiaları da güçlendirmektedir. Eğitim öğretim planlaması yapılırken çocukların olgunluk seviyeleri göz önünde bulundurulmalıdır. AK Parti ve Millet İttifakı öğretim ortamını hem okulun fiziki yapısı hem öğretim materyallerin açısından ortak politikaya sahip oldukları görülmektedir. Okulların fiziki yapılarındaki eksiklerin giderileceği, özel öğrenime ihtiyacı olan bireylerin ihtiyaçlarına göre düzenleneceği belirtilmiştir. Diğer üzerinde durulan ortak görüşlerden biri de doğa eğitimidir. Teknolojik gelişmelere uygun materyaller kullanılacağı tüm partilerin ortak politikaları arasında yer aldığı görülmektedir. Yükseköğretim ile ilgili hedefler incelendiğinde Millet İttifakının diğer partilerden daha detaylı olarak ele aldığı, baştan ayağa bir değişim sunduğu görülmektedir. YÖK'ü kapatıp yerine yeni bir kurul kurarak köklü bir değişikliğe gideceği planları arasında yer almaktadır. Tok'un (2012) "Türkiye'deki siyasal partilerin eğitim söylemleri ve siyasalları" adlı çalışmasında Millet İttifakının üyesi olan CHP'nin beyannamesinde YÖK'ün kaldırılması politikasının yer aldığı belirtilmiştir. 2023 seçimlerinde Millet İttifakının yükseköğretim politikası ile paralellik gösterdiği görülmektedir. Her üniversitenin yönetim ve denetimini kendi öğretim elemanlarıyla kurdukları organlar eliyle çoğulcu katılım ve sürdürülebilir vizyonla yapılacağı beynamede belirtilmiştir. Üniversitelerin özerkliğini korunacağı, akademisyenlerin özgür düşüncelerinin önündeki engellerin kalkacağı, nitelikli öğretim elemanı yetiştirileceği, akademisyen olmak isteyenler için yabancı dil barajının yükseltileceği, yüksek lisans ve doktora öğrencilerine burs imkanı sunulacağı belirtilmiştir. Her şehre ve her ilçeye üniversite açma bakış açısını uygun bulmadıklarını, üniversitelerin niceliğinden daha çok niteliğinin önemli olduğu, arz talep dengesine göre planlama yapılacağı bildirgede yer almaktadır. Yurt dışına üniversitelerin kampüs açması konusunda AK Parti ve Millet İttifakının ortak görüşe sahip olduğu görülüyor. Yurt dışındaki üniversitelerde görev yapan alanında öncü akademisyenlerin ülkemizde

çalışmasını sağlamak da ortak hedefler arasında yer almaktadır. Partilerin özel eğitim ile ilgili politikaları incelendiğinde, özel eğitime gereksinim duyan bireyler için eğitime erişimi sağlamak AK Parti ve Millet İttifakının tek ortak politikasıdır. Özel eğitime yönelik eğitim konusunda AK Parti ve MHP'nin tek maddede ele alırken Millet İttifakının 14 madde ile ele aldığı görülmektedir. Akpınar ve Küçük'ün (2022) çalışması incelendiğinde AK Parti, MHP ve CHP'nin "özel eğitim kurumlarının yaygınlaştırılması" politikasının ortak hedefleri arasında yer aldığı görülürken Akça vd.'nin (2018) yaptığı çalışmada İyi Partinin özel eğitime gereksinimi olan çocuklar için akranlarından soyutlanmadan bütünleştirici bir eğitim politikası izleneceği belirtilmiştir. Geçmiş yıllarda yapılan çalışmalar ele alındığında 2018 beyannamesinde daha çok üstün zekalı öğrencilere yönelik vaatlerin yer aldığını Akpınar ve Küçük (2022) çalışmalarında ifade etmişlerdir. Hayat boyu öğrenme başlığı altında incelediğimizde yine en detaylı çalışma Millet İttifakından gelmektedir. Halk eğitim merkezleri, sivil toplum örgütleri ve üniversitelerle birlikte ortak çalışmalar yapılarak tüm halkın ihtiyaç duyduğu eğitimin sağlanacağı, "Her yer okul; her an eğitim" anlayışı ile 3 yaşından başlayarak hayat boyu sürecek şekilde yaygınlaştırılacağı belirtilmiştir. Akça vd. (2018) "Siyasi parti beyannamelerinde eğitim politikalarının değerlendirilmesi" adlı çalışmasında İYİ Parti 2018 seçim beyannamesinde "Her ev bir okul olacak" adlı proje ile velilere çocuk bakımı konusunda eğitim verileceği ifadesi yer almaktadır. Bu ifade 2023 seçimlerinde Millet İttifakının yaşam boyu eğitim politikasını destekler niteliktedir. AK Parti yetişkin engelli bireylere de hayat boyu eğitim imkanı sunulacağını belirtirken MHP'nin bu konuda herhangi bir politikasının bulunmadığı görülmektedir. Öğretmen yetiştirme konusuna bakıldığında yine Millet İttifakının bu konuyu diğer partilerden daha geniş olarak ele aldığı görülmektedir. Üniversitelerde uygulamalı eğitime ağırlık verilmesi, Öğretmenlik Meslek Yasası'nın değiştirileceği, öğretmenlik mesleğinin saygınlığını geri kazandırılacağı, atamalarda mülakatın kaldırılacağı belirtilmiştir. Yapraklı'nın (2017) yüksek lisans çalışmasında CHP 2015 seçim beyannamesinde yer alan "Öğretmenliği yeniden toplumun en saygın mesleklerinden biri haline getirme" ifadesi Millet İttifakının politikası ile aynı doğrultuda olduğunu göstermektedir. Millet İttifakının AK Parti ile ortak politikası ise hizmet içi eğitimlere ağırlık verileceği maddesidir. MHP'nin bu konuda da herhangi bir beyanının olmadığı görülürken Akpınar ve Küçük'ün (2022) çalışmasında 2002 MHP beyannamesinde "Çağın bilgileriyle donanımlı öğretmenler yetiştirme" vaadi yer almıştır. Öğrenci destekleme konusunda AK Parti, MHP ve Millet İttifakının öğrencilere yurt ve burs imkanı sağlamak konusunda ortak politika izledikleri görülmektedir. Akça vd.'nin

(2018) çalışmasında İYİ Partinin öğrencilere burs imkanı sağlama politikası 2018 seçim beyannamesinde yer aldığı belirtilmiştir. Akpınar ve Küçük'ün (2022) çalışmasında ise AK Parti'nin öğrenci burslarının tutarının artırılacağı, CHP'nin beyannamesinde "1 milyon Öğrenciye burs sağlanacağı, MHP'nin beyannamesinde "Eğitim Destek Hesabı" oluşturulacağı yer almaktadır. önce yapılan çalışmalar incelendiğinde partilerin öğrenci destekleme konusundaki politikalarında zaman içinde bir değişim olmadığı görülmektedir. AK Parti ve Millet İttifakı'nın ücretsiz öğle yemeği sunulması konusunda aynı görüşte oldukları görülmektedir. Bunlara ek olarak Millet İttifakı yurt dışında yüksek lisans yapmak isteyen öğrencilerin destekleneceğine bildirmede yer vermiştir.

Sonuç olarak, 2023 cumhurbaşkanlığı ve genel seçimler öncesi mecliste grubu bulunan ve cumhurbaşkanı adayları olan partiler incelendiğinde ortak ve farklı yönlerinin olduğu görülmüştür. Bu araştırmanın bulguları daha önce yapılan çalışmaların bulguları değerlendirildiğinde siyasi partilerin kendileri açısından sürekliliği olan eğitim politikalarını sürdürdüğü anlaşılmıştır.

ÖNERİLER

Bu araştırmanın bulgularından hareketle öneriler şöyledir:

1. Bu çalışmada elde edilen bulgularla farklı bir dönem esas alınarak siyasi partilerin seçim bildirgelerinde yayınladıkları politikalarındaki değişim incelenebilir.
2. Çalışmanın bulguları ele alındığında köklü değişimler planlandığı görülmektedir. Eğitim politikaları parti siyasetinden çok ülke siyasetini ilgilendiren siyaset üstü olması gereken bir konudur. Bu nedenle ülkenin izlediği temel felsefi anlayışlara uygun çağdaş gelişmeleri takip eden düzenlemeler yapılmalıdır. Beyannamelerde belirtilen ortak ve farklı maddeler bu gözle değerlendirilebilir.
3. Eğitim içeriği ve sınav sistemi gibi önemli uygulamaların değiştirilmesi, ciddi sonuçlar doğurabileceğinden, bu değişikliklerin geniş bir katılımı ve o görüş birliği doğrultusunda yapılması daha sağlıklı sonuçlar verebilir. Bu yönüyle de beyanlardaki ortak hedeflere daha çok öncelik verilebilir.

KAYNAKLAR

- Akça, Y., Esen, Ş., & Özer, G. (2018). Siyasi parti beyannamelerinde eğitim politikalarının değerlendirilmesi. Dr. M. Türkmen (Ed.), 3. *Uluslararası Avrasya Spor ve Toplum Kongresi* (ss.696-702). Bartın: Bartın Üniversitesi.
- AK Parti. (2023). *Türkiye yüzyılı için doğru adımlar seçim beyannamesi 2023* <https://www.akparti.org.tr/media/dwyd05pu/tu-rkiye-yu-zyili-ic-in-dog-ru>

[adimlar-2023-sec-im.pdf](#) adresinden 03.05.2023 tarihinde edinilmiştir.

- Akpınar, M., & Küçük, E. (2022). Siyasi parti seçim beyannamelerinde eğitim politikaları: 2000-2022. *Eğitimde Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 5(2), 1-32.
- Aydın, İ. (1997). *Siyasi parti ve hükûmet programlarında eğitim-öğretim ve öğretmenler 1908-1997*. Eğitim Sen Yayınları.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(1), 1-15.
- Bay, E. Kahramanoğlu, R., Döş, B., & Polat, Ü. (2020). Siyasi partilerin seçim beyannamelerinde hedeflediği insan karakterlerinin analizi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 15(22), 1082-1113.
- Berber, Ş. (2001). Türkiye'deki siyasi partiler ve eğitim politikaları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilgiler Dergisi*, 4(2), 1-34.
- Bulut, P. & Güven, S. (2018). *Siyasi partilerin parti programlarında ilköğretim kademesinde gerçekleştirmeyi hedefledikleri düzenlemeler*. <http://www.eab.org.tr/eab/2009/pdf/224.pdf> adresinden 05.05.2023 tarihinde edinilmiştir.
- Creswell, J. W. (2002). *Araştırma tasarımı nitel, nicel ve karma yaklaşımlar*. E. Akdağ (Çeviri Ed.), Nobel Yayınları.
- Demir, S. (2019). *Türkiye'de siyasi partilerin eğitim politikalarına ilişkin siyasi parti temsilcisi görüşleri: Diyarbakır örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Mardin Artuklu Üniversitesi, Mardin, Türkiye.
- Erkmen, A., & Doğan, A. (2020). Cumhuriyet İttifakı'nın seçim beyannamelerindeki eğitim vaatlerinin on birinci kalkınma planı kapsamında karşılaştırılması. *Turkish Studies - Education*, 15(6), 4191-4210.
- Gürsoy, M., & Balcı Karaboğa, A. (2015). Siyasi partilerin seçim bildirgelerinde eğitim konusu. *Route Educational and Social Science Journal Volume*, 2(4), 112-140.
- Kaya, Y. K. (1984). *İnsan yetiştirme düzenimiz*. Hacettepe Üniversitesi Sosyal ve İdari Bilimler Döner Sermaye İşletmesi Tesisleri.
- Korkmaz, F. (2018). Siyasi partilerin 2018 Cumhurbaşkanlığı seçimi ve genel seçimler bildirgelerinde eğitime yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(5), 297-315.
- Millî İttifakı, (2023). *Ortak politikalar metni* <https://www.evrensel.net/haber/480700/millet-ittifakinin-acikladigi-ortak-politikalar-mutabakatinin-tam-metni> adresinden 03.05.2023 tarihinde elde

edilmiştir.

- Pektaş, E.K. (1997). *Büyük kent belediyelerinin eğitim ve kültür hizmetlerine siyasal parti ideolojilerinin yansımaları*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir, Türkiye.
- Şimşek, A., Doğanay, A., Ataizi, M., Balaban Salı, J., & Akbulut, Y. (2008). Veri çözümleme teknikleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri içinde* (s. 163-195), Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Tok, T. N. (2012). Türkiye'deki siyasal partilerin eğitim söylemleri ve siyasaları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 18(2), 273-312.
- Yapraklı, M. (2017). *Siyasi partilerin eğitim politikaları: 2015 genel seçim parti bildirgelerini analizi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yıldırım, A., & Simsek H. (1999). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Petek Akademi Yayınları: Ankara, Türkiye.