

EĞİTİME DAİR GÜNCEL-TOPLUMSAL YAKLAŞIMLAR

EDİTÖR

Prof . Dr. Mustafa TALAS

YAZARLAR

Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

Prof. Dr. Nuri DOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN

Dr. Öğr. Üyesi Şükrü BİLİCİ

Dr. Çiğdem REYHANLIOĞLU

Dr. Habip TAŞ

Öğr. Gör. Okan DEDE

Abdülhakim ÜZÜM

Osman BURAN

Songül YILMAZ DERİN



EĞİTİME DAİR GÜNCEL-TOPLUMSAL YAKLAŞIMLAR

EDİTÖR

Prof . Dr. Mustafa TALAS

YAZARLAR

Prof. Dr. Hasan Basri MEMDUHOĞLU

Prof. Dr. Nuri DOĞAN

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN

Dr. Öğr. Üyesi Őukrü BİLİCİ

Dr. Çiğdem REYHANLIOĞLU

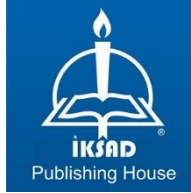
Dr. Habip TAŞ

Öğr. Gör. Okan DEDE

Abdülhakim ÜZÜM

Osman BURAN

Songül YILMAZ DERİN



Copyright © 2022 by iksad publishing house
All rights reserved. No part of this publication may be reproduced,
distributed or transmitted in any form or by
any means, including photocopying, recording or other electronic or
mechanical methods, without the prior written permission of the publisher,
except in the case of
brief quotations embodied in critical reviews and certain other
noncommercial uses permitted by copyright law. Institution of Economic
Development and Social
Researches Publications®
(The Licence Number of Publisher: 2014/31220)
TURKEY TR: +90 342 606 06 75
USA: +1 631 685 0 853
E mail: iksadyayinevi@gmail.com
www.iksadyayinevi.com

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.
Iksad Publications – 2022©

ISBN: 978-625-8377-98-9
Cover Design: İbrahim KAYA
June / 2022
Ankara / Turkey
Size = 16x24 cm

İÇİNDEKİLER

EDİTÖRDEN / ÖNSÖZ

Prof. Dr. Mustafa TALAS.....1

BÖLÜM 1

ALMANYA VE TÜRKİYE'DE DEĞER EĞİTİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI

Dr. Öğr. Üyesi Şükrü BİLİCİ

Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN.....3

BÖLÜM 2

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN BELİRLİ GÜN VE HAFTALARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YER VERİLEN BELİRLİ GÜN VE HAFTALARIN DEĞERLER EĞİTİMİ YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

Songül YILMAZ DERİN35

BÖLÜM 3

BOLOGNA SÜRECİ BAĞLAMINDA YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA KALİTE GÜVENCE SİSTEMLERİ VE AKREDİTASYON

Öğr. Gör. Okan DEDE.....55

BÖLÜM 4

YÜKSEKÖĞRETİMDE ETİK VE KALİTE İLİŞKİSİ

Prof. Dr. Nuri DOĞAN

Dr. Çiğdem REYHANLIOĞLU69

BÖLÜM 5

PANDEMİ SONRASI YÜZYÜZE EĞİTİMDE MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIĞI ÖĞRENCİ KAYNAKLI SORUNLAR VE BUNLARI GİDERMEYE İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI

Dr. Habip TAŞ

Osman BURAN.....119

ÖNSÖZ

“Eğitime Dair Güncel Toplumsal Yaklaşımlar” adıyla tasarlanmış olan bu eser altı bölümden oluşmaktadır. Eğitimin güncel meselelerle bağlantılı analizlerinin yapıldığı çalışmanın önemli başlıklardan müteşekkil olduğu açıktır.

Yetişkin nesillerce hayata hazır olmayanları hayata hazırlama süreci olarak tanımlanan eğitimin hem eğitici, hem eğitilen ve hem de yönetim boyutları çeşitli güncel sorunlarla bağlantılı boyutları bu eserle analize tabi tutulmuştur. Buna göre birinci bölümde, Turan ve Bilici, “Almanya ve Türkiye’de değer eğitiminin karşılaştırılması” adlı bir çalışma hazırlamıştır. Değerler konusunun toplumlardaki önemi eğitimde de bu hususa önem vermeyi zorunlu kılmaktadır. Bu bölümde toplumlardaki devamlılığın temininde belirleyici bir faktör olarak düşünülen değerler analiz edilmiştir. Bu çalışmayı anlamlı kılan hususlardan biri de Almanya ve Türkiye karşılaştırılmasının yapılması hadisesidir.

İkinci bölümde ise, Yılmaz Derin, “sosyal bilgiler eğitimi alanının öğretmenlerinin belirli gün ve haftalarla ilgili görüşleri”nin ele alındığı bir çalışma kaleme alınmıştır. Öğretmen görüşleri eğitimin bir parçası olarak rol üstlenen öğretmenleri anlamak bakımından önemlidir. Bu çalışmada da öğretmen görüşleri analiz edilmiştir.

Yükseköğretim kurumlarının kalite ve güvence sistemine uyarlanması açısından önemli bir süreç olan Bologna Süreci kapsamlı olarak ele alınmıştır. Dede, yaptığı çalışma ile Yükseköğretimdeki kalite güvence sistemi ve akreditasyon meselesini Bologna Süreci ekseninde değerlendirmiştir. Bu çalışma bu alandaki önemli bir ihtiyaca cevap verecek nitelikte olmuştur. Üniversitelerimizin tamamını kapsamı öngörülen bu sistemdeki deneyimlerin bilinmesi ve anlaşılması büyük bir önem taşımaktadır.

Dördüncü bölümde Doğan ve Reyhanlıoğlu “yükseköğretimde etik ve kalite” konusunu ele almışlardır. Etik ahlak felsefesidir. İnsanların ne zaman, nerede ve nasıl davranacaklarına ilişkin ahlaki değerlerini inceleyen felsefe disiplini olan etik, eğitim alanında da önemli hususların başında gelmektedir. İşte bu bölümde Doğan ve Reyhanlıoğlu etik meselesini yükseköğretimdeki kalite ilişkilendirmesiyle analiz etmişlerdir. Bu çalışma da önemli açığı kapatmaya aday çalışmalar arasında yer almıştır.

Taş ve Buran, beşinci bölümde, Covid 19 Pandemi Süreci sonrasında başlanan yüzyüze eğitim meselesini matematik branşı açısından analiz etmiştir. Özellikle, Taş ve Buran, bu çalışmada bu hususu öğrenci kaynaklı problemler açısından ele almışlardır. Pandeminin yaratmış olduğu ilişkilerdeki

problemlerin pandeminin sona ermesiyle nasıl bir tecrübe ile karşı karşıya kalındığını göstermesi bakımından ebette çok anlamlı ve önemlidir.

Çalışmanın tasarlanması ve yayınlanması konusunda pay sahibi olan İKSAD yayınevine, Bilim camiasına vermiş oldukları anlamlı destekler için bütün İKSAD Ailesi'ne ayrıca şükranlarımı sunarım.

Niğde, 13.06.2022

Prof. Dr. Mustafa TALAS

BÖLÜM 1

ALMANYA VE TÜRKİYE'DE DEĞER EĞİTİMİNİN KARŞILAŞTIRILMASI *

Dr. Öğr. Üyesi Şükrü BİLİCİ¹
Dr. Öğr. Üyesi İbrahim TURAN²

* Bu çalışma İstanbul Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsünde Dr. Öğr. Üyesi İbrahim Turan'ın danışmalığında yürütülen “Türkiye’de sosyal bilgiler ile Almanya’da değerler ve normlar derslerinde değer eğitiminin çoklu durum çalışmasıyla karşılaştırılması” başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Muş Alparslan Üniversitesi, s.bilici@alparslan.edu.tr

² İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, ibrahim.turan@iiuc.edu.tr

GİRİŞ

Bir toplumun varlığını devam ettirebilmesi için tarihi, kültürü ve bu kültürün önemli unsurlarından biri olan değerleri genç kışatlarla aktarması formal ve informel eğitim yoluyla bu değerlerin korunmasına yönelik bir bilinç oluşturmaya gereklidir (Yeşilyurt ve Kurt, 2012; Ceyhan ve Zelka, 2014). Meydana gelen bilinç çerçevesinde oluşan ideal düşünme ve davranma yöntemi toplumca benimsenen, iyi ile kötü, güzel ile çirkin gibi göreceli kavramların oluşmasına da etki eder (Özensel, 2003). Toplumda kabul gören iyi ve güzel değerler, bireyi günlük ve toplumsal hayatta belli amaçlar doğrultusunda motive ederken bireyin fikrin yapısını ve kendi doğrularını oluşturmaya, hülasa bireysel gelişime yardımcı olur. (Uysal, 2004).

Değerlerin bireylere toplumsal hayatın akışı içerisinde, aile, kurumlar, vakıflar ve dernekler tarafından aktarılması mümkün olmakla beraber değer aktarımının görece daha sistemli ve düzenli olarak verildiği yerler okullardır. Okullarda değerler eğitimi hem açık program hem de örtük program kapsamına giren uygulamalar üzerinden gerçekleştirilir(Akbaş, 2008; Demirel, 2009; Yılmaz, 2013).

Almanya'nın birçok eyaletinde örgün eğitim kurumlarında değerler eğitimi doğrudan değer eğitimine yönelik etik (Ethik) dersleri çerçevesinde verilir. Aşağı Saksonya eyaletinde ise değerler eğitimi "Werte und Normen" (Değerler ve Normlar) adı verilen derste verilmektedir. Değerler ve Normlar dersi, sadece değer aktarımı değil aynı zamanda öğrencilerin anlama, algılama, analiz ve yorumlama becerisinin geliştirilmesine yönelik olarak da tasarlanmıştır. Öğrenciler, bu derslerde birbirleriyle iletişim kurarak farklı konularda görüşlerini ortaya koyabilir, benimsediği değerlerin farkına vararak, onu savunmayı öğrenebilir. Öğrencilerle önyargısız şekilde konuşmanın mümkün olduğu derslerde öğrencilerin sorunları hakkında da tartışma ortamı oluşur. Derslerde not korkusunun olmayışı, öğrencinin gerilimini azaltmakta, bu sayede kendisini rahatça ifade edebilmektedir.

Türkiye'de ortaokullarda değerler eğitimi, "Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi", "Sosyal Bilgiler" gibi dersler başta olmak üzere tüm derslerde açık ve örtük program çerçevesinde verilmektedir. 2017 yılında yenilenen ilköğretim programlarında tüm derslerde değer

eğitimine ayrı bir başlık aılımyı tım derslerde öğretilecek 10 adet “kök değer” belirlenmiş (bunlar; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik) ve her ders kapsamında kazanımlarında değerlere yer verilmiştir. Kart ve Şimşek’e (2020) göre ilköğretim düzeyindeki 20 dersin ğretim programında 65 farklı değer yer almakta ve tım kazanımların %11,83’ değer içeren kazanımlardan oluşmaktadır. Farklı derslere ait ğretim programlarında en çok tekrarlanan değerler sırasıyla sorumluluk (92), saygı (38), sağlığa duyarlılık (37), adalet (26), kültürel mirasa duyarlılık (25) ve alışkanlık(25) olmuştur (Kart ve Şimşek, 2020).

Güncel ğretim programlarında değer eğitimine ayrı bir önem verilmesi değer dejenerasyonu veya değer eğitimde geri kalındığı eleştirilerine bir tepki olarak okunabilir. Değerlerin giderek önemini yitirdiğine yönelik eleştiriler günümüze özgü olmadığı gibi tarihin hemen her döneminde gündeme getirilmiştir (Aslanargun, 2007). Küreselleşme, toplumsal değişim, bireyselliğin giderek yaygınlaşması ve diğer etkenler neticesinde genç kuşaklarda değer erozyonu veya ahlaki değerlerin zayıflaması sorunuyla karşılaşılmaktadır (Hkelekleli, 2013). Toplumsal hayatta ve bireyin bilişsel dünyasında meydana gelen birey ve toplumu doğrudan ilgilendiren maddi ve manevi sorunların üzümünde bireyin olumlu tutum ve davranış sergilemesine katkıda bulunacak değer eğitiminin gerekliliği bir zorunluluk haline geldiği günümüzde hangi değerlerin nasıl öğretileceği önem kazanmaktadır (Akpınar ve zdaş, 2013). Farklı toplumlarda ve farklı dönemlerde uygulanan değer eğitimi yaklaşımları geleneksel ve modern olarak iki ana başlık altında sınıflandırılabilir (Meydan, 2014). Bu sınıflandırmada değerlerin telkin yöntemiyle veya doğrudan aktarımını esas alan yaklaşımlar geleneksel kabul edilirken, değer geliştirme, değer analizi gibi yaklaşımlar ise modern kabul edilmektedir. Geleneksel değer yaklaşımları arasında gösterilmekte olan “Değer Aktarma Modeli”, doğrudan aktarma (direct instruction) veya telkin (Inculcation) etmeye dayanmaktadır (Bazarkulov, 2008: Meydan, 2014). Tümdengelim anlayışının benimsendiği, bilgi aktarımına dayanan ğretmen merkezli bir yaklaşımdır. Toplumsal değerlerin öğretimine önem vermesi ve bireyi yönlendirmesi bakımından

geleneksel yaklaşımların özelliklerini yansıtmaktadır (Values Education Study, 2003).

Modern değer yaklaşımlarından “değer geliştirme yaklaşımı” Kohlberg tarafından geliştirilmiş hümanist bir yapıya sahip olmasının yanında bireyi merkeze alan bir anlayışa dayanır (Akbaş, 2008; Bazarkulov, 2008; Ekşi, 2006; Özmen, Er ve Girgil, 2012). Kohlberg, geliştirdiği ahlaki gelişim kuramını üç evreye ayırır. Gelenek öncesi olarak adlandırdığı ilk evre ceza ve itaatkârlık, geleneksel evre olarak tanımladığı ikinci evrede toplumsal düzenin sağlanması, Üçüncü evrede ise gelenek sonrası tanımlamasına uygun olarak evrensel ahlaki ilkeleri ön plana çıkarır (Yiğittir ve Kaymakçı, 2012). Kohlberg’in yaptığı sınıflamaya göre insanların büyük bir çoğunluğu geleneksel evrede yaşamaktadır. Yaklaşımın amacı öğrencilerin yaşadıkları olaylarda karşılaştıkları ikilemlere çözüm bulunmasında yardımcı olmaktır.

Modern değer eğitimi yaklaşımlarında bir diğeri de Amerikan Sosyal Bilgiler Ulusal Kurulu tarafından geliştirilen “değer analizi” yaklaşımıdır. Bu yaklaşımın temel amacı değer içeren sorunlar karşısında, duygulardan bağımsız, akıl yürütmeye dayalı inceleme sonucunda öğrencilerin karar vermelerine yardımcı olmaktır (Bazarkulov, 2008). Bu kapsamda somut bir çatışma örneğinde durumun analiz edilmesi, temel yaşam koşullarının listelenmesi, önemli normlar, değerler ve erdemlerin geçmişi ve bugünü arasında bir hiyerarşi kurulması, çatışmanın ve onun muhtemel çözümlerinin etkileri üzerinde düşünme, muhakeme ve karar verme gibi aşamaların gerçekleştirilmesi aşamaları uygulanır (MEB 2005). Değer analizinde kullanılan tüm aşamalar, bütün yeterlilikler öğrencilere kazandırılıncaya kadar devam eder. Bu yaklaşım dikkatli olmayı, düşünme ve ayırt etme becerilerine sahip olmayı gerektirir.

Sidney Simon ve arkadaşları tarafından geliştirilen ve Amerika’da etkili olan değer açıklama yaklaşımı değer telkin etme yaklaşımının etkisini yitirdiği varsayılarak öğrencilerin değerlerini açıklığa kavuşturması ve değerleri içselleştirilmesinin sağlanmaya çalışılması olarak tanımlanabilir (Akbaş, 2008, Bazarkulov, 2008). Bireylerin kendi değerlerini belirleme hakkının olduğu anlayışına

dayanan yaklaşım geleneksel yaklaşımların karşısında yer almaktadır (Altıntaş, 2012, s. 40). Ayrıca bu yaklaşıma göre öğrencilerin akran gruplarından, medyadan etkilenmelerine bağlı olarak değer aktarma yaklaşımı yetersiz kalmakta bu durum öğrencinin kendi başına değerlerini açıklığa kavuşturmasını güçleştirmektedir (Bazarkulov, 2008). Esasında değer açıklama yaklaşımı bireylerin değerlerini nasıl açıklığa kavuşturduklarına dayanır (Yel, Aladağ, 2012, s. 134). Değer açıklama yaklaşımında sınıf içerisindeki oyunlar, sergiler, uygulamalar ve belirlenmiş konulardan faydalanılır. Bu yaklaşım tüm yaş gruplarında ve konularda etkili olabilir (Ryan, 1991, s. 742).

Bütüncül okul yaklaşımı, değer eğitiminin okullarda işlenen diğer konuların bir uzantısı olmadığı eğitim programının tümünü ilgilendirdiği anlayışına dayanmaktadır. Öğrencilerin okuduğu kitaplar, tercih edilen ya da tercih edilmeyen okul faaliyetleri, öğretmenler tarafından kullanılan öğretim yöntemleri, okulun kural ve yönetmeliklerinin öğretmenler ve öğrenciler tarafından korunmasına önem verilir. Okul atmosferi olumlu değerlerin aktarılması ve içselleştirilmesi için uygun hale getirilir (Gulati ve Pant, 2017). Okuldaki değişik dersleri veren tüm öğretmenler aynı zamanda değerler öğretmeni sayılır. Öğretmenler, değerlerin söz konusu olduğu yerlerde çocukların öğrenmeleri için uygun ortam oluşturmaya odaklanırlar. Onların rolü, çocuğu doğru giden yola yöneltmek, değerleri dayatmak değil öğrencileri izlemek, değer önermek ve onlara değer kazanımında yardımcı olmaktır.

Ders kitaplarındaki farklı konularda yer alan beceriler, örnekler, soru ve tartışmalar değer eğitiminin hassasiyetini içerir. Değerler, resmi (Açık) öğretim programının yanı sıra gizli (Örtük) öğretim programı ve pedagojik yaklaşımla etkileşim halinde olup bilinçli bir faaliyet ve doğru planlama gerektirir (Gulati ve Pant, 2017). Öğretmen ve öğrencinin açık etkileşiminin önemsendiği yaklaşımda öğretmenlerin ilgili değerleri derslerinde farklı konularla veya sınıf dışındaki faaliyetlerle bütünleştirmesi gerektiği için bazı pedagojik becerilere de ihtiyaç duyarlar. Bu yaklaşımda takdir etme, farkındalık oluşturma, değer ikilemlerini çözme, değer temelli davranış sergileme önemsenirken, bireyin fiziksel ve ekolojik çevresiyle kültür içindeki

farklılığıyla topluma entegrasyonu üzerinde durulur. Okulda resmi öğretim programı, gizli öğretim programı, pedagojik strateji ve değerlendirme sisteminin entegre edilmesi bu yaklaşımın diğer esaslarındandır (Gulati ve Pant, 2017).

Bir diğer yaklaşım olan “Model olma yaklaşımı”, ailede anne babanın, okulda öğretmenlerin, okul içi ve okul dışındaki örnek davranışlarının, geçmişte yaşamış örnek insanların yaşam öykülerinin, ahlaki ve değer anlayışları ile karakter yapılarının öğrencilerin ahlaki ve insani gelişimlerini etkilediği anlayışına dayanır. Zira insanlar sosyal davranışlarının önemli bir bölümünü örnek aldıkları insanları model olarak oluştururlar (Yiğittir ve Kaymakçı, 2012). Dolayısıyla sosyal hayatta örnek şahsiyetlerin olumlu ve olumsuz davranış biçimleri bireylerin tercihlerini ve davranışlarını şekillendirmede etkili olabilir (Çağlayan, 2005, s. 92). Küreselleşmenin kültüre etkisi ve iletişim teknolojilerinin hızlı gelişimine dayalı olarak sinema sanatçıları, müzisyenler, sporcular ve ünlü kişilerin rol model olarak benimsedikleri iddia edilebilir. Bu nedenle değer eğitiminin istenen sonucu verebilmesi, daha kolay anlaşılması ve kalıcı hale gelebilmesi için toplumda yaşayan her birey tarafından önemsenmeli ve bizzat yaşanmalıdır (Yaman, 2012: Standop, 2005).

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de Sosyal Bilgiler dersi ile Almanya’da Değerler ve Normlar (Werte und Normen) dersinde ortaokul öğrencilerine kazandırılmak istenen değerler, bu değerlerin eğitiminde uygulanan yöntemler ve uygulanan yöntemlerin etkililiğini karşılaştırmaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki üç ana araştırma problemi ve bunlara bağlı alt problemlere cevap vermeye çalışmaktadır:

- Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı ile Değerler ve Normlar dersi öğretim programında değer eğitimi nasıl verilmektedir?
- Türkiye ve Almanya’da belirlenen derslerin öğretim programlarında ortaokul öğrencilerine kazandırılmak istenen değerler nelerdir?

- Öğretim programında belirlenen değerler ders kitaplarında ne şekilde işlenmektedir?
- Türkiye ve Almanya’da araştırmaya katılan öğretmenlerin değer eğitiminin etkililiği hakkındaki görüşleri nelerdir?

Bu çalışma kapsamında yapılan görüşmeler Almanya’nın Aşağı Saksonya eyaleti sınırları içerisinde yer alan Hannover şehrindeki ortaokullarda “Değerler ve Normlar” derslerini veren öğretmenler ile sınırlandırılmıştır. Almanya’daki görüşmelerde kullanılan sorular Türkçe diline çevrilerek Türkiye’de İstanbul il sınırları içindeki Bakırköy, Esenler ve Fatih ilçelerinde yer alan ortaokullarda görev yapan gönüllülük esasına göre seçilen Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile sınırlandırılmıştır.

1. YÖNTEM

1.1. Araştırma Modeli Ve Deseni

Bu araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yürütülmüştür. Durum çalışmasında amaç belirli bir duruma ilişkin sonuçlar ortaya koymaktır (Büyüköztürk, vd. 2009). Bu çalışmalarda genellikle birden fazla veri toplama yöntemi kullanılır. Böylelikle zengin ve birbirini teyit edebilecek veri çeşitliliğine ulaşılabilir. Bu kapsamda Sosyal Bilgiler dersi ile Değerler ve Normlar derslerinde değerler eğitimi öğretim programı, ders kitapları ve öğretmen görüşleri gibi farklı veri kaynakları kullanılarak karşılaştırılmıştır.

Karşılaştırmalı eğitim çalışmaları, zorluklara ve sınırlılıklara rağmen kültürlerarası araştırma yapılmasına olanak tanınması, karşılaştırma yapılan ülkelerin değer eğitim sistemlerinin güçlü ve zayıf yönlerinin ortaya konmasını sağlaması açısından önemlidir. Türkiye’de yapılan Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının önemli bir kısmını eğitim sistemlerinin karşılaştırılması çalışmaları oluşturmaktadır. (Erginer 2009; Erdem 2011; Yüceer ve Keskin 2012).

1.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın Almanya'daki çalışma grubunu Federal Almanya Cumhuriyeti Aşağı Saksonya Eyaleti sınırları içerisinde yer alan Hannover şehri ortaokullarında görev yapan Değerler ve Normlar dersi öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise Hannover şehrindeki ortaokullarda görev yapan basit seçkisiz örneklem tekniğiyle belirlenen değerler ve normlar dersini veren 14 (13 Kadın, 1 Erkek) öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın Türkiye'deki çalışma grubu İstanbul ili Bakırköy, Fatih ve Esenler ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise bu ilçelerde basit seçkisiz yöntemle seçilen ortaokullarda görev yapan 14 (8 Kadın, 6 Erkek) Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.

1.3. Veri Toplama Araçları

Araştırma için gerekli olan veriler Sosyal Bilgiler ve Değerler ve Normlar derslerine ait öğretim programları ve ders kitaplarının doküman incelemesine tabi tutulması ve bu dersleri veren öğretmenlerle gerçekleştirilen yapılandırılmış görüşmeler yoluyla elde edilmiştir. Doküman incelemesi ve görüşme algı ve olayların doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül olarak ortaya konulabilmesi için yararlanılan tekniklerdir (Yıldırım ve Şimşek, 2011). Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının en işlevsel veri toplama araçlarından biri yapılandırılmış görüşme tekniğidir (Ültanır, 2000). Brannigan'a göre, yapılandırılmış görüşmede amaç, görüşülen bireylerin verdikleri bilgiler arasındaki paralelliği ve farklılığı saptayıp, bu çerçevede karşılaştırmalar yapmaktır (Aktaran Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada kullanılan yapılandırılmış görüşme formu taslağı araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu taslağı kullanılarak İstanbul'da görev yapan Sosyal bilgiler öğretmenleri ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Bu ön görüşmelerden elde edilen veriler incelenerek 15 sorudan oluşan yapılandırılmış görüşme formuna oluşturulmuştur. Oluşturulan yapılandırılmış görüşme formu Almanca'ya çevrilerek Köln Üniversitesi'nden Prof. Dr. Julia Reuter'ın

değerlendirmesine sunulmuş ve sonrasında Almanya’da Değerler ve Normlar derslerini veren öğretmenler ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Alman öğretmenlerle yapılan pilot çalışmanın analizi ve Prof. Dr. Julia Reuter’ın önerileri doğrultusunda yapılandırılmış görüşme formunda yer alan soru sayısı 12’ye düşürülmüştür. Yapılandırılmış görüşme formunun 12 sorudan oluşan nihai hali Türkçe ’ye çevrilerek araştırmanın Türkiye boyutunda kullanılmıştır.

Araştırmada kullanılan bir diğer teknik olan doküman incelemesi tekniğidir. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen olgulara ait verileri içeren yazılı materyallerin analiz edilmesine dayanır (Yıldırım ve Şimşek, 2011, s. 187). Doküman incelemesi kapsamında Almanya’nın Aşağı Saksonya Eyaletinde ortaokul (5, 6 ve 7. sınıf) Değerler ve Normlar dersi öğretim programı (DNÖP) ile Türkiye’de ortaokul (5, 6 ve 7. sınıf) Sosyal Bilgiler dersi öğretim programları (SBÖP) incelenmiştir. Araştırmada öğretim programlarının yanı sıra Almanya Aşağı Saksonya eyaletinde Değerler ve Normlar derslerinde okutulan “Yaşamak yaşamak 1” ve “Yaşamak yaşamak 2” (Leben Leben 1 ve Leben Leben 2) ders kitapları ile Türkiye’de ortaokullarda (5. 6 ve 7. Sınıf) okutulan altı adet Sosyal Bilgiler ders kitabı doküman incelemesi tekniği kullanılarak incelenmiştir.

1.4. Verilerin Analizi

Araştırmada görüşme tekniği kullanılarak elde edilen, metin haline dönüştürülen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak yorumlanmıştır. Betimsel analiz tekniğiyle toplanan veriler araştırma öncesinde belirlenmiş konulara göre özetlenerek yorumlanmış, toplanan veriler araştırma sürecinde kullanılan sorular kapsamında ortaya konulan temalar çerçevesinde düzenlenerek görüşmede yararlanılan sorular dikkate alınarak betimlenmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırma kapsamında incelenen öğretim programları ve ders kitapları doküman incelemesi aşamaları göz önünde bulundurularak analiz edilmiştir. Her iki öğretim programı amaç, içerik, kazanım ve yeterlikler, programda yer alan değerlerle ilgili kavramlar, program

genelinde yer verilen değerler ve benimsenen yaklaşımlar açısından incelenmiştir. Araştırma kapsamında incelenen ders kitaplarında yer verilen değerler ve değerlerin ele alınış biçimi, ünite yapıları ve görseller araştırma problemi ve alt problemleri doğrultusunda analiz edilmiştir.

2. BULGULAR

2.1. Öğretim Programlarında Değer Eğitiminin Ele Alınışına Dair Bulgular

2.1.1. Öğretim Programlarında Amaçlarına Yönelik Karşılaştırma

SBÖP'da (2017) bireylerin iyi insan ve iyi vatandaş olmasına katkı sunacak, bilgi, beceri, tutum ve davranışlar ile alışkanlıkların kazandırılması yanında Türkiye Cumhuriyetinin kalkınmasında Atatürk ilke ve inkılaplarının kavranması, bireylerin laik, milli ve çağdaş değerlerin yaşatılması için istekli hale getirilmesi, milli ve manevi değerleri esas alarak evrensel değerleri benimseyip erdemli olmanın önemini öğretilmesi, bireyin insanlığın bir parçası olduğu bilincini kazanarak ulusal ve evrensel konulara duyarlı hale getirilmesi olarak belirlenmişken, DNÖP'da(2009) ise bireylerin güvenilir, geçerli ve yönlendirici bilgileri edinmesiyle okul dışında da etkili ve sorumlu hareket etmelerinin sağlanması değerler eğitiminin amacı olarak vurgulanmıştır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında ayrıca özgüveni yüksek bireylerin yetiştirilmesi, eleştirel düşünme ve inovatif düşünme becerisinin kazandırılması, bireyin estetik algısının geliştirilmesine yer verilirken Değerler ve Normlar Öğretim Programında (2009) bireyin kişiliğinin, Hristiyanlığın temel esaslarına, Avrupa hümanizmine, liberal düşünceye göre oluşturulması, demokratik ve sosyal özgürlüğün desteklemesi yeterliğini sağlaması vurgulanmıştır. Her iki programda bireysel değerler ve bireysel sorunlar yapılandırmacı anlayışa uygun olarak ön plana çıkarılırken Sosyal Bilgiler öğretim Programında Atatürk ilkeleri ile sanat ve estetik değerlerin vurgulandığı görülmektedir.

2.1.2. Öğretim Programlarının İçeriğine Yönelik Karşılaştırma

Sosyal Bilgiler Öğretim programında (MEB, 2017) içerik ile ilgili bir bölümün yer almamasına karşın değerler kazanım olarak yer alırken, değerlerin öğrencilere hissettirilerek öğrencide bir yaşam şekli haline getirilerek örtük programla kazandırılması vurgulanır. Değerler ve Normlar Öğretim Programında ise İçerik bölümü yer almakta bu bölüm beş öğrenme alanıyla ilişkilendirilmektedir. Bu kapsamda öğrencilerin bireysel ve toplumsal sorunlarını, belirlenen felsefi konular ve sorular ışığında tartışması vurgulanarak, programın toplumda etkili olan değer yargıları ve kuralların anlaşılmasına katkısı belirtilmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında değer eğitimi kapsamında öğretmenin bilgi ve tecrübesi önemli görülmekte, programın uygulayıcısı olarak iyi ve doğruyu model olma yöntemi ve etkinliklerle desteklemesi vurgulanırken, değerler ve Normlar Öğretim Programında öğretmenin rolüne yer verilememekte, öğrenci merkezli bir yaklaşım benimsenmektedir.

2.1.3. Öğretim Programlarında Kazanım ve Yeterliklerin Karşılaştırılması

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (MEB, 2017) öğretilmesi gereken değerlerle ilgili kazanımlara yer verilirken Değerler ve Normlar Öğretim Programında öğretilmesi gereken değerlerle ilgili kazanım yerine yeterliklerle yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 5.6 ve 7. sınıflarla ilgili yer alan 101 kazanımdan 36 tanesi değerler eğitimiyle ilgiliyken değerler ve Normlar Öğretim Programında süreçle ilgili 15 yeterlik, içerikle ilgili 51 yeterliğe yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler Programının kazanımlar bölümünde her bir öğrenme alanı için en az bir değer belirlenerek, bu değerlerin öğrenciye kazandırılması belirtilirken Değerler ve Normlar Programında böyle bir ayrıntıya yer verilmemiştir. Sosyal Bilgiler programında 5.6 ve 7. sınıflar için değerlerle ilgili ayrı kazanımlar yer alırken Değerler ve Normlar programında 5 ve 6. sınıflar ile 7 ve 8. sınıflar için ortak yeterlikler belirlenmiştir. Sosyal Bilgiler programında yedi öğrenme alanıyla (Birey ve toplum, kültür ve miras, insanlar, yerler ve çevreler,

bilim, teknoloji ve toplum, üretim, dağıtım ve tüketim, etkin vatandaşlık, küresel bağlantılar) ile ilgili kazanımlara yer verilmektedir. Değerler ve Normlar Programında süreç ile yeterlikler (Algılama ve açıklama, anlama ve uygulama, tartışma ve karar verme) öğrenme alanıyla bağlantılı olarak belirlenmekte, içerikle ilgili yeterlikler ise beş öğrenme alanında (Benim hakkımdaki sorular, gelecek hakkındaki sorular, ahlak ve etik hakkındaki sorular, hakikat hakkındaki sorular, din ve dünya görüşü hakkındaki sorular) öğrenme alanlarıyla ilgili belirlenen konular çerçevesindeki yeterliklere yer verilmektedir.

2.1.4. Öğretim Programlarında Yer Verilen Değerlerin Karşılaştırılması

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (2005) açıklamalar bölümünde “Doğrudan verilecek değerler” belirtilmişken. Yeni öğretim programında (2017) ise açıklamalar ile ilgili bir tablo yer almamakla birlikte kazanımlar bölümünde her kazanımdan önce öğrenme alanında verilecek olan değer/değerler verilmiştir (Tablo 16). Değerler ve Normlar Öğretim Programında ise verilmesi gereken tablo halinde verilmemiş öğrenim alanlarıyla ilişkili olarak belirlenen konuların başlığı halinde belirtilmiştir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (2005) ortaokullarda öğretilmesi gereken 20 değer belirtilmişken, yeni programda 18 değere yer verilmiş, 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan “Misafirperverlik, sağlıklı olmaya önem verme ve temizlik” gibi değerlere 2017 programında yer verilmemiştir. “Adil olma” değeri yeni programda “Adalet” olarak değiştirilmiş, “Tasarruf ve eşitlik” gibi yeni değerler eklenmiştir. Değerler ve Normlar Öğretim Programında ise yaklaşık 33 değere yer verilmiştir. Sosyal Bilgiler Programında (2017) yer verilen bilimsellik, tasarruf, dürüstlük, barış, bağımsızlık ve aile birliğine önem verme, çalışkanlık ve adalet değerlerine Değerler ve Normlar Programında doğrudan yer verilmemiştir. Değerler ve Normlar Programında yer alan başarı ve başarısızlık, alçakgönüllülük, özgüven, sürdürülebilirlik, altın kurallar, nezaket, birlikte yaşama, insan hakları, insan onuru, şefkat, vefa, milliyetçilik, Hristiyan etiği ve dostluk gibi değerler Sosyal Bilgiler Programında (2017) yer almamaktadır. Yardımlaşma, sorumluluk,

dayanışma, özgürlük, vatanseverlik, sevgi, saygı, eşitlik gibi değerler her iki güncel programda yer verilen ortak değerlerdir.

2.1.5. Öğretim Programlarında Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (2017) değerlerin eğitimiyle ilgili yaklaşımlara yer verilmemesine karşın 2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında değer eğitimiyle ilgili yaklaşımlar verilmiştir. Burada geleneksel ve modern yaklaşım ayırımı yapılmadığı her iki gruba ait yaklaşımların kullanılabilceği belirtilmektedir. Değerler ve Normlar öğretim Programında değer eğitiminde kullanılması gereken değer yaklaşımlarına doğrudan yer verilmediği görülmektedir. Buna karşın değer eğitiminin amaçları ve yeterlikler incelendiğinde geleneksel değer yaklaşımları yerine değer geliştirme yaklaşımlarını içeren modern değer yaklaşımlarını benimsedikleri söylenebilir. Türkiye’de son yıllarda önem kazanan değer eğitimi açık ve örtük program kapsamında Sosyal Bilgiler, Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi, Türkçe, Fen Bilgisi ve Matematik dersleri ile diğer derslerde işlenmektedir. Almanya’da ise Din (Religion) ve Etik (Ethik) derslerinde verildiği anlaşılmaktadır. Türkiye’de “Çok ders merkezli” bir değer eğitim sistemi benimsenirken Almanya’da “Çift ders merkezli” bir değer eğitim sisteminin benimsendiği söylenebilir.

2.2.Ders Kitaplarında Değer Eğitiminin Ele Alınışına Dair Bulgular

2.2.1. Ders Kitaplarında Değerlerin İşlenişinin Karşılaştırılması

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında doğrudan değer eğitiminin verildiği bölümler yanında dolaylı olarak değerlerle ilişkili olabilecek bölümler yer almaktadır. Bunun yanında öğretim programlarında yer alan değerler ve kazanımlar ders kitaplarında verilmeye çalışılmaktadır. Değerler ve Normlar derslerinde ise doğrudan değer eğitimi verilmekte ve bu değerler öğretim programındaki öğrenme alanlarıyla doğrudan uyum içerisindedir. Beşinci sınıf (MEB, 2017) Sosyal Bilgiler ders kitabı 20017 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında yer alan değerlere uygun olarak düzenlenmemekte diğer beş Sosyal Bilgiler kitabı ise

2005 Sosyal Bilgiler Öğretim Programına göre değerler eğitimine yer vermektedir. Değerler ve Normlar ders kitapları Değerler ve Normlar Öğretim Programına göre düzenlenmektedir. Yeni programa göre hazırlanmış olan Sosyal Bilgiler beşinci sınıf ders kitabında görece değer eğitimine daha fazla yer verildiği özellikle daha özenle seçilmiş değerleri yansıtan görsellere yer verildiği ve kitap genelinde değerlerin daha fazla vurgulandığı söylenebilir. Değerler ve Normlar ders kitapları ise Değerler ve Normlar Öğretim Programıyla (2009) ne kadar uyumlu olduğu ve değerlerin nasıl işlendiği incelenmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (2005) her üniteyle ilgili bir değer belirlenmişken yeni Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (2017) ise birden fazla değer öğrenme alanlarıyla ilişkilendirilerek daha fazla kazanımla açıklanmaya çalışılmaktadır. Değerler ve Normlar Öğretim Programında ise öğrenme alanlarıyla ilişkili değerler konu başlıkları şeklinde belirlenmektedir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında değerler öğretim programlarında belirlenen değerlerin eğitime yönelik olarak belirlenen konu başlıkları altında etkinlikler, görseller ve değerlendirme soruları yardımıyla değer kavratılmaya çalışıldığı söylenebilir. Değerler ve Normlar ders kitaplarında ise öğretim programlarında belirlenen değerlerin ders kitaplarında özellikle yeterlik bölümünde çok ayrıntılı bir şekilde işlenmekte konuyla ilgili birbirinden farklı görseller ve örneklerin yanında değer eğitimiyle ilgili sorular sorular aracılığıyla değer eğitiminin gerçekleştirildiği söylenebilir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında konularla ilişkilendirilerek değerler eğitimi verilmeye çalışılmakta, bazı ünitelerde değerler eğitime yer verilmemektedir. Buna karşın Değerler ve normlar dersleri belirlenmiş öğretim programı çerçevesinde süreç ve içerik yeterlikleri kapsamında ayrıntılı olarak işlenmektedir.

2.2.2. Ders Kitaplarındaki Görsellerin Karşılaştırılması

Sosyal Bilgiler ders kitaplarında yer alan ünitelerin ilk iki sayfasında üniteye işlenecek olan konuyu tasvir eden görsellere yer verilirken Değerler ve Normlar ders kitaplarında ilk sayfada işlenecek olan değerle ilgili görsel yer almaktadır. Sosyal Bilgiler ders kitaplarında görsellerin önemli bir kısmı fotoğraflardan oluşurken

Değerler ve Normlar kitaplarında fotoğrafların yanında çok sayıda çizim, şekil, sembol gibi görsellere yer verilmektedir. Sosyal Bilgiler ders kitaplarındaki görsellerin büyük bir kısmı metinde verilen bilginin kavratılmasına yönelik olarak bilgi içerikli iken Değerler ve Normlar ders kitaplarında görsellerin büyük kısmının anlama ve yorumlama becerilerine yönelik olarak tasarlandığı, zengin mesajlar içerdiği görülmektedir.

2.3. Öğretmen Görüşlerine Yönelik Bulgular

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile değerler ve Normlar derslerini veren öğretmenler karşılaştırıldığında birbirinden farklı görüşlerin yanında benzer görüşlerinde ortaya çıktığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri derslerde değer eğitimi için zaman bulamayıp güçlüklerle karşılaştıklarını, İl Milli Eğitim Müdürlükleri tarafından yönetilen değer eğitimi projelerinin yetersiz bulduklarını ve değer eğitiminin okullarla sınırlandırılmaması gerektiğini belirtmektedir. Değerler ve Normlar dersini veren öğretmenler dersin herkes tarafından seçilebileceğini, dersin öğrencilerin birbirleriyle tanışmaları ve zihnindeki sorulara cevap bulmaları, öğrencinin saygılı olması ve farklılıkları kabullenmesi için elverişli bir ders olduğunu vurgulamaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri derslerde öğrencilerin duygularını ifade etmelerine izin verilmesi ve onlara değerli olduklarını hissettirmek gerektiğini vurgularken Değerler ve Normlar öğretmenleri öğrencilerin fikirlerini ve değerlerini ifade etmelerine imkân verilmesi gerektiğini belirtmektedir. Bu anlayışa dayalı olarak her iki öğretmen grubunun değer geliştirme yaklaşımına yatkın oldukları söylenebilir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri değer eğitiminde dini öğretilerden yararlanılması gerektiğini belirtirken Değerler ve Normlar öğretmenleri de değerler eğitiminde dini öğretilerden yararlanılması gerektiğini vurgulamaktadır.

2.3.1. Değerlerin Bağımsız Bir Ders Altında Öğretilmesine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin önemli bir çoğunluğuna göre Değerler eğitiminin bağımsız bir ders olarak işlenmesini gerekli görürken (İstanbul, 1,2,4,5,6,7,10,12) bazı öğretmenler ise böyle bir derse ihtiyaç olmadığını belirtmektedir (İstanbul, 3,8,9,11,13). Buna karşın Araştırmaya katılan Değerler ve Normlar dersi öğretmenlerinin tamamı bu dersin bağımsız bir ders olarak işlenmesini olumlu bulmaktadır. Türkiye’de değer eğitiminin “Etik ve Ahlak” dersi altında işlenmesi önerilirken Almanya genelinde değer eğitimi “Etik” (Ethik) dersi adı altında işlenmektedir. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre değer eğitiminde toplumunun tümünün değer eğitimine katkıda bulunması vurgulanırken Değerler ve Normlar öğretmenleri değer eğitiminde ailenin katkısını önemsemekle birlikte okullarda değer eğitiminin gerekli olduğunu belirtmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri değer eğitiminin bağımsız bir ders olarak işlenmemesinden dolayı Sosyal bilgiler dersinde değer eğitimi için yeterli zaman bulamadıklarını belirtirken, Değerler ve Normlar öğretmenleri de iki saatlik sürenin yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri değer eğitiminde yaşlıların ve kimsesiz çocukların ziyaret edilmesi ve gezilerin katkısına vurgu yaparken Değerler ve Normlar öğretmenleri dersin teorik olarak işlendiğini belirtmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre kötü alışkanlıklara sahip, bağımlılıkları olan gençlere yardımcı olmak için değerler eğitiminin işlevsel olarak kullanabileceğini ilkökul birinci sınıftan itibaren işlenebileceğinin belirtirken Değerler ve Normlar öğretmenleri derslerde değerlerin aktarılmasında dini öğretilerden yararlandığını ve öğrencilerin tutumlarına katkıda bulunmanın amaçlandığını aktarmaktadır.

2.3.2. Okulda Öğretilmesi Gereken Değerlere İlişkin Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile Değerler ve Normlar öğretmenlerine okullarda öğretilmesi gereken değerlerin başında “Saygı” değeri gelmektedir. “Saygı” değerinin her iki

öğretmen grubu tarafından en fazla vurgulanan değer olması önemli bir benzerliktir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinden üçer öğretmen Dürüstlük ve hoşgörü değerlerini saygı değerinden sonra en fazla vurgularken Değerler ve Normlar öğretmenlerinden dört tanesi saygı değerinden sonra en fazla dakiklik değerini vurgulamaktadır. Dakiklik değerinin Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından hiç dile getirilmemiş olması önemli fark olarak görülebilir. Barış, huzur, kardeşlik, sevgi ve yardımlaşma değerleri Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından ikişer defa vurgulanırken, adalet, Özür dileme, sorumluluk, teşekkür etme ve vatanseverlik gibi değerler ikişer defa Değerler ve Normlar öğretmenleri tarafından dile getirilmiştir. Ön yargılı olmama, özür dileme, teşekkür etme ve vatanseverlik değerleri birer Sosyal Bilgiler öğretmeni tarafından dile getirilirken birlikte yaşama, dürüstlük, duygudaşlık, eşitlik, hoşgörü, insan onuru, kurallar, merhamet, özgürlük ve vatan sevgisi birer Değerler ve Normlar öğretmeni tarafından okullarda öğretilmesi gereken değer olarak belirtilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretilmesi tarafından üçer kez dile getirilen dürüstlük ve hoşgörü değeri Değerler ve Normlar öğretmenleri tarafından birer defa vurgulanmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından belirtilen barış, huzur, kardeşlik ve sevgi, önyargılı olmama, özür dileme gibi değerler Araştırmaya katılan değerler ve Normlar öğretmenleri tarafından dile getirilmemektedir. Buna Karşın Değerler ve Normlar öğretmenleri tarafından belirtilen birlikte yaşama, duygudaşlık, eşitlik, insan onuru, kurallar, merhamet, özgürlük gibi değerler Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından hiç vurgulanmamaktadır.

2.3.3. Değer Eğitiminde Kullanılan Yöntem ve Tekniklere Dair Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre değerler eğitiminde en çok vurgulanan teknik “örnek olay incelemesi” iken araştırmaya katılan değerler ve Normlar öğretmenlerine göre en önemli görülen teknik “drama”dır. Öğretmenlerin rol model olması yöntemi her iki öğretmen grubu tarafından vurgulanmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin örnek olay incelemesinin ardından en çok

anlatım yöntemini vurguladıkları buna karşın Değerler ve Normlar öğretmenlerinin drama tekniğinden sonra en fazla film izletme, okul dışı geziler ve grup çalışmalarına dikkat çektikleri anlaşılmaktadır. Sosyal bilgiler öğretmenlerinin üzerinde durdukları yaparak yaşayarak öğrenme yöntemi ve kulüp çalışması tekniğinin değerler ve Normlar öğretmenleri tarafından dile getirilmediği görülmektedir. Değerler ve Normlar öğretmenleri tarafından birden fazla öğretmen tarafından vurgulanan tartışma, metin okuma ve yalnız çalışma tekniklerinin Sosyal Bilgiler Öğretmenleri tarafından dile getirilmediği görülmektedir. Afiş hazırlama ve rapor yazdırma teknikleri her iki öğretmen grubu tarafından birer kez vurgulanmaktadır. Değerler ve Normlar öğretmenleri tarafından birer kez vurgulanan dört köşe tekniği, tartışma turu, münazara, makale inceleme, işbirlikçi öğrenme tekniklerinin Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından dile getirilmediği anlaşılmaktadır. Drama tekniğinin her iki öğretmen grubu tarafından eşit derecede olmasa da önemli görüldüğü anlaşılmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin değer eğitimiyle ilgili Değerler ve Normlar öğretmenlerine göre daha az yöntem ve teknik dile getirdikleri görülmektedir. Bunun nedenlerinden biri Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin normalde derste kullandıkları yöntem ve teknikleri değerler eğitimiyle ilişkilendirmede güçlük yaşaması olarak belirtmek mümkündür. Değerler ve Normlar öğretmenlerinin daha fazla yöntem ve tekniklerden bahsetmesi ise Değerler ve Normlar dersinin Aşağı Saksonya eyaletinde işlenmesine bağlanabilir.

2.3.4. Değer Eğitiminde Kullanılan Öğretim Materyallerine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri değerler eğitiminde kullanılan materyal olarak en fazla akıllı tahtaları vurgularken, Değerler ve Normlar dersi öğretmenleri en fazla ders kitaplarından faydalandıklarını belirtmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin kullandıkları veya önerdikleri slayt, kısa hikâyeler, yansıtım cihazı ve videolar gibi materyallerin Değerler ve Normlar öğretmenleri tarafından vurgulanmadığı görülmektedir. Görsellerin ise her iki öğretmen grubu tarafından vurgulanmaktadır. Değerler ve

Normlar öğretmenleri doğal olarak ders kitaplarından faydalandıkları görülmektedir. Ayrıca derse göre hazırlanmış öğretim programı ve yönergeler kullanılan diğer materyaller arasındadır. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında değerlere yer verilmesine rağmen öğretmenlerin buna yönelik bir vurgularının olmaması ve yönergelerden bahsetmemeleri dikkat çekicidir. Değerler ve Normlar öğretmenlerinin filmler, felsefi metinler, çalışma yaprakları ve internet yayınlarından yararlandıkları buna karşın bu materyallerden Sosyal bilgiler öğretmenlerinin bir beyanda bulunmadıkları görülmektedir.

2.3.5. Dünyadaki Değer Eğitimi Uygulamalarına Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan öğretmenlerin her iki grubunda da farklı ülkelerdeki değer eğitimi uygulamaları hakkında ayrıntılı bilgiye sahip olmadıkları farklı tecrübelerden haberdar olmadıkları görülmektedir. Araştırmaya katılan sosyal Bilgiler öğretmenleri genel olarak Finlandiya'nın iyi bir sisteme sahip olduğunu dolayısıyla değer eğitim sisteminde de iyi olduğunu düşünürken Değerler ve normlar öğretmenleri buna yakın görüşleri paylaşmakta, diğer İskandinavya ülkelerinde de iyi bir değer eğitimi verildiğini beyan etmektedir. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri Avrupa ülkeleri dışında iki ülkeden örnekler verirken Değerler ve Normlar öğretmenleri Avrupa ülkeleri dışından Nikaragua'ya dair olumsuz bir değer eğitimine vurgu yapmaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Asya, Avrupa ve Amerika ülkelerine dair uygulamalardan bahsetmeleri dikkat çekicidir.

2.3.6. Değerler Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlara Yönelik Öğretmen Görüşleri

Değerler eğitimi alanındaki sorular incelendiğinde birbirinden farklı sorunların olduğu anlaşılmaktadır. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri değer eğitimi kapsamında bağımsız bir dersin olmayışından dolayı Sosyal bilgiler derslerinde değer eğitimi için yeterli zaman bulamadıkları, değer eğitimi projelerinin ise özensiz ve yetersiz olduğunu vurgularken Değerler ve Normlar öğretmenleri ise

ders içeriğiyle ilgili yapısal sorunlardan söz etmektedir. Bu yapısal sorunların başında Değerler ve Normlar öğretmenliği alanından mezun öğretmenlerin azlığından ve sınıfların farklı kültür ve inançtan öğrencilerden oluşmasından dolayı alman ulusuna ait değerlerin işlenememesi, öğrencide istendik davranışın meydana gelmesini sağlayamamak olarak gösterilmektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri değer eğitimi uygulamalarının organizasyonunda sıkıntılar yaşandığını değer eğitiminin okulla sınırlandırıldığı için olumsuz sonuçlar alındığını belirtirken, değerler ve normlar öğretmenleri ise okullarda verilen değer eğitiminin yetersiz kaldığını öğrencilerin birbirini tanımakta ve birbirlerine saygı göstermekte zorlandıklarını vurgulamaktadır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri teknolojinin olumsuz etkilerinden yakınırken Değerler ve Normlar öğretmenleri bu konuya değinmemiştir. Değerler ve Normlar öğretmenleri öğrencilerin evde şiddet görmesi, göç ve uyum politikalarının olumsuz etkileri ve değer eğitiminde ölçme ve değerlendirmenin güçlüğünden yakınırken Sosyal Bilgiler öğretmenleri bu konuları dile getirmemektedir. Bu farklı görüşlere karşın her iki öğretmen grubu anne babaların öğrencilerin değerlerinin belirlenmesinde etkin oldukları bu nedenle de okullarda verimli bir değer eğitiminin yapılamadığı konusunda ortak fikirlere sahip oldukları görülmektedir.

2.3.7. Değer Eğitiminde Karşılaşılan Sorunların Çözümü ve Değer Eğitiminin Geleceğine Yönelik Öğretmen Görüşleri

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ağırlıklı olarak değerler eğitiminin yapısıyla ilgili ve öğretmen merkezli bir yaklaşımla yapılmasına yönelik çözümlerden bahsederken, öğrencinin kendisini değerli hissettirecek yaklaşımı da belirtirken Değerler ve Normlar öğretmenleri öğrencilere değer geliştirme yaklaşımına kapsamında bir eğitimin verilmesine vurgu yapmaktadırlar. Sosyal Bilgiler öğretmenleri değer eğitiminin yeniden yapılandırılmasını ve projelere katılan öğretmen sayısının artırılmasını önerirken Değerler ve Normlar öğretmenleri sınıfça ortak faaliyetlerin yapılması, ailelerle işbirliği yapılarak velilerin bilgilendirilmesini önermektedir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri değer eğitiminin daha erken yaşlarda verilmesini

belirtirken Değerler ve normlar öğretmenleri bu konuya değinmemiştir. Sosyal Bilgiler öğretmenleri drama tekniğinin uygulanması ve panoların düzenlenmesi ile ilgili teknik konularda önerilerde bulunurken değerler ve normlar öğretmenleri bu konulara burada değinmemektedir. Değerler ve Normlar öğretmenlerinin dile getirdikleri öğrencinin sorgulama yeteneğinin geliştirilmesi, birlikte yaşamının öneminin kavratılması ve farklı dinlere ait öğretilerin derslerde işlenmesine dair önerileri Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından vurgulanmamaktadır. Her iki öğretmen grubu saygı değerinin geliştirilmesini ve değer eğitimi konusunda öğretmenlerin örnek davranışlarda bulunmasını vurguladıkları anlaşılmaktadır.

SONUÇ

Değer tartışmalarının artması ve anlaşılabilir bir hale gelmesinde batıda Rönesans ve reform hareketleriyle temelleri atılan modernizm bir etken olarak görülebilir. Değer kavramı çoğu zaman ahlak ve etik kavramının yerine kullanılmakta, sosyal hayatta ve eğitimde seküler baskının artmasıyla ve dini eğitime bir alternatif olarak düşünülmesi değerler alanındaki çalışmaları bir taraftan arttırırken bir taraftan da sınırlandırmaktadır. Avrupa’da devletlerin yönetim anlayışları ve toplumsal yapıya bağlı olarak modern dönemde farklı değer eğitim anlayışlarıyla karşılaşmaktadır. Amerika’daki demokratik yönetim anlayışına bağlı olarak değer eğitimi, karakter eğitimi bağlamında verilmekte, devlete bağlı okullarda işlenmektedir. Amerika’daki karakter eğitimi, değişik uluslara ve inançlara mensup vatandaşlarının önemli bir çoğunlukta olmasının ve devletin iyi vatandaş yetiştirmeye verdiği önemin bir yansıması olarak düşünülebilir. Almanya’da ise daha farklı bir değer eğitim sistemi benimsenmektedir. Değerler, din ve etik dersleri kapsamında resmi okullarda işlenir. Okulların bu işlevleri de yasalarla teminat altına alınmıştır. Değer eğitimi din derslerinde ağırlıklı olarak verilmekle birlikte Hristiyan olmayan ve din dersini almak istemeyen öğrencilere etik dersleri veya Aşağı Saksonyadaki adıyla Değerler ve Normlar dersleri verilmektedir.

Araştırma kapsamında incelenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (MEB, 2017) kazanımlar bölümünde en fazla vurgulanan değerler sırasıyla: Kültürel mirasa duyarlılık (5) sorumluluk (4) özgürlük (4) bilimsellik (3) dayanışma (3) doğal çevreye duyarlılık (3) estetik (2) vatanseverlik (2) dürüstlük (2) çalışkanlık (2) ve barış (2) olarak yer almaktadır. Diğer değerlere ise birer defa yer verilmiş, “Tasarruf, adalet ve sevgi” değerlerine ise kazanımlar bölümünde yer verilmemiştir. Almanya’da okutulan Değerler ve Normlar öğretim programında ise dini değerler (6) insan hakları (4), “Yardımlaşma (3), sorumluluk (2), Hoşgörü (2), insan onuru (2), dostluk (2), ve eşitlik (2)” değerlerine ağırlık verildiği saptanmıştır.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (2017), değerler ve değerler eğitimiyle ilgili kazanımlar geniş bir yer kaplamaktadır. Bunların yanında değerler eğitimi başlığıyla ilgili bir bölüm yer almaktadır. Sosyal Bilgiler derslerinin yanında diğer ortaokul dersleri öğretim programlarında değerler eğitimi vurgulanması Türkiye’de değer eğitim sistemi için “Çok ders merkezli” bir sistemin benimsendiği söylenebilir. Devletin kendi bünyesindeki resmi okullarda sistematik, düzenli, eğitimli, uzman kişiler tarafından değerler eğitimi gerçekleştirilmesi ideal bir vatandaş yetiştirilmesini daha da kolaylaştırabilir.

Alman eğitim sisteminde genç kuşaklara kazandırılmak istenen değerler farklı eyaletlerde farklı isimlerle öğretilmektedir. Almanya’da değerler eğitimi “Ethik” (Etik) ve “Religion” (Din) derslerinde ağırlıklı olarak verilmektedir. Aşağı Saksonya eyaletinde ise Etik dersi yerine Değerler ve Normlar derslerinde değerler eğitimi verilmektedir. Aşağı Saksonya eyaleti eğitim sistemi içerisinde önemli bir yer tutan Değerler ve Normlar dersi ortaokullarda 12 öğrenci tarafından seçilmesi halinde verilen seçmeli bir derstir. Değerler ve Normlar lisans alanından veya diğer lisans alanlarından mezun öğretmenler tarafından değerler eğitimi dersleri verilmektedir. Değerler ve Normlar dersi, din, biyoloji, siyaset ve benzeri dersleri kapsayan disiplinler arası bir derstir. Almanya’da değer eğitiminin ağırlıklı olarak Etik ve Din derslerinde verildiği için Almanya’daki değer eğitim sistemini “Çift ders merkezli” değer eğitim sistemi olarak nitelemek mümkündür.

Sosyal Bilgiler öğretim programına (2017) göre hazırlanan beşinci Sınıf Sosyal Bilgiler ders kitabında (MEB, 2017) değerlere daha fazla yer verildiği, anlama ve yorumlamaya dayalı bir yöntemin kullanıldığı söylenebilir. Bu kitapta kullanılan bazı görseller öğrencinin düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olarak hazırlandığı ve değerlendirme bölümünde öğrencinin yaratıcılığını ortaya koyabilecek sorulara yer verildiği böylece değerlerin daha iyi anlaşılmasına çaba gösterildiği söylenebilir.

Aşağı saksonya eyaletinde Değerler ve Normlar dersi öğretim programları “Yeterlik” esasına göre hazırlanmıştır. Bu kapsamda altıncı sınıfın sonunda ve sekizinci sınıfın sonunda olmak üzere hangi yeterliklerin elde edileceği belirlenmiştir. İncelenen değerler eğitimi ders kitaplarının anlama ve yorumlama ağırlıklı olarak düzenlendiği, ünitelerin kendi içerisinde bölümlere ayrıldığı, her ünitenin de aynı bölümlerden oluştuğu, sayfa içinde ve sayfalar arasında bir uyumun olduğu görülmektedir.

Sosyal Bilgiler Öğretim Programında (MEB, 2017) öğretilmesi gereken değerler ve değerlerle ilgili kazanımlara yer verilmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programında 5.6 ve 7. sınıflarla ilgili yer alan 101 kazanımdan 36 tanesi değerler eğitimiyle ilgilidir. Kazanımlar bölümünde her bir öğrenme alanı için en az bir değer belirlenerek, bu değerlerin öğrenciye kazandırılması belirtilmektedir. Değerler ve Normlar Öğretim Programında öğretilmesi gereken değerlerle ilgili kazanım yerine “Yeterliklere yer verilmiştir. Değerler ve Normlar Öğretim Programında süreçle ilgili 15 yeterlik, içerikle ilgili 51 yeterliğe yer verilmiştir. Değerler ve Normlar Programında öğretilmesi gereken değerler öğretim alanıyla ilişkilendirilen konu başlıkları şeklinde verilmektedir. Değerler ve Normlar Programında süreç ile yeterlikler (Algılama ve açıklama, anlama ve uygulama, tartışma ve karar verme) öğrenme alanıyla bağlantılı olarak belirlenmektedir. İçerikle ilgili yeterlikler ise beş öğrenme alanıyla (Benim hakkımdaki sorular, gelecek hakkındaki sorular, ahlak ve etik hakkındaki sorular, hakikat hakkındaki sorular, din ve dünya görüşü hakkındaki sorular) ilgili belirlenen konular çerçevesindeki yeterliklere yer verilmektedir.

Türk eğitim sistemi içerisinde değerler eğitimiyle ilgili bağımsız bir ders yer almamaktadır. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yarısından fazlası ortaokullarda değerler eğitimi adında bir dersin okutulmasının faydalı olacağını belirtmişlerdir. Buna karşın bazı öğretmenlerin pozitivist bilim anlayışına aykırı olacağından bağımsız bir değer eğitimi dersinin işlevsiz olacağını savunmaktadır. Almanya’da “Etik” (Ethik) derslerinde ve etik dersi kapsamında Aşağı Saksonya eyaletinde Değerler ve Normlar adıyla bir ders işlenmektedir. Değerler ve Normlar dersi araştırmaya katılan bütün Alman öğretmenler tarafından gerekli olduğu belirtilmiştir.

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri okulda öğretilmesi gereken değerler kapsamında sırasıyla “Saygı, hoşgörü ve dürüstlük” değerlerini en fazla vurguladıkları sonucuna varılmıştır. Araştırmaya katılan Değerler ve Normlar öğretmenleri ise sırasıyla “Saygı, dakiklik, sorumluluk, yardımlaşma ve adalet” değerlerini vurgulamışlardır. Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri ile değerler ve Normlar öğretmenlerinin en fazla vurguladıkları değer “Saygı” değeri olduğu saptanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından en fazla vurgulanan ilk üç değer, “Saygı, hoşgörü ve sorumluluk” olması toplumsal olarak saygı ve nezaket konusundaki eksikliğimizi vurgulamasının yanında bu değerlere olan ihtiyacımızı da ortaya koymaktadır. Değerler ve Normlar öğretmenleri tarafından en fazla vurgulanan üç değerden ikisinin saygıyla ilgili olması aynı olguları çağrıştıran “dakiklik” değerinin çok fazla vurgulanan değerler arasında yer alması toplumsal öncelikler ve kültürel farklılıkla açıklanabilir. Zira dakiklik değeri Türkiye’de kendileriyle araştırma yapılan hiçbir öğretmen tarafından dile getirilmemiştir.

Değerler ve Normlar öğretmenlerince dile getirilen ancak Sosyal bilgiler öğretmenlerince vurgulanmayan bazı teknikler bulunmaktadır. Bu teknikler değer eğitiminde farklı işlevleri yerine getirmekle beraber öğrencinin tanınmasına ve kendini ifade etmesine olanak sağlamaktadır. “Tartışma turu tekniği” ve “Dört köşe tekniği” bu kapsamda değerlendirilebilir. “Tartışma turu” tekniği, herkesin kendi fikrini dile getirdiği herkesin konu üzerinde konuşabildiği tekniktir. Bu teknik sayesinde, öğrenciler birbirini incitmeden

değerlendirme yapma ve eleştiri de bulunma becerisini kazanırlar. Dört köşe tekniğinde ise belirlenen her bir köşe bir fikri temsil eder. Bu teknikle öğrenciler fikrini uygulamalı olarak dile getirme fırsatı bulur. Dört köşe tekniğinde, bireysel olaylar, vaka örnekleri tartışılmaktadır. Pozitif anlamda öğrencilerin desteklenmesiyle öğrencilerin, kendilerine güven duymaları, kendi değerlerini fark etmeleri ve kendi değerlerini canlı tutmaları değer eğitiminin esasını oluşturmaktadır. Bu farklılıkların yanında hem Sosyal Bilgiler hem de Değerler ve Normlar öğretmenlerinin öğretmenlerin model olma yaklaşımını “Vorbild” (rol model) önemsedikleri belirtilebilir.

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenlerine göre Türkiye’de değer eğitimi alanında çok fazla sorun yer almaktadır. Değer kavramı üzerinde ortak bir tanımda uzlaşamadığı gibi, öğretmenler tarafından tam olarak anlaşılamadığı belirtilmektedir. Değer eğitiminin bağımsız bir ders olarak işlenmemesi Sosyal Bilgiler derslerinde yeterli zamanın ayrılmasına yol açmaktadır. Örtük program kapsamında il milli eğitim müdürlükleri tarafından organize edilen değer eğitimi projelerinde düzensizlik ve yetersizlik görülmektedir. Okul dışına gezi etkinliklerinin çok az yapılması öğretmenlerin uygulamalara olan ilgisizliğiyle açıklanmaktadır. Teknolojinin ve çevrenin olumsuz etkisi, anne babanın ilgisizliği ve bilgisizliği ile birleştiğinde değer eğitimi okul ile sınırlı kaldığı vurgulanmaktadır. Araştırmaya katılan Değerler ve Normlar öğretmenlerine göre ise değer eğitimi alanındaki en önemli sorunlar arasında farklı inanç ve kökenden gelen öğrencilerin bir sınıfta çoğunluğu oluşturmaları toplanmaları ve bu öğrencilere yönelik bir değer eğitim sisteminin oluşturulamaması gösterilmektedir. Dolayısıyla öğrencilerin birbirine saygı duymaması, birbirini tanımamaları sorunları ortaya çıkmaktadır. Farklı değerlere sahip öğrencilerin çoğunlukta olması, evde öğrencilere şiddet uygulanması ve bu derslerde ölçme ve değerlendirmenin güç olması diğer önemli sorunlar arasında yer almaktadır.

Araştırmaya katılan Sosyal Bilgiler öğretmenleri değer eğitiminde öncelikle yeni bir anlayış ve yapılanmaya ihtiyaç duyulduğunu belirtmektedir. Değer eğitimi projelerine katılan öğretmen

sayısının artırılarak poster ve pano hazırlatma etkinlikleri artırılabilir. Farklı fikirlere karşı saygılı olma değeri öğrenciye kazandırılmaya çalışılmalı bu bağlamda drama tekniğinden yararlanılması gerektiği belirtilmektedir. Değer eğitimine altı yaşından itibaren başlanması tavsiye edilmekte, okullarda değer eğitiminin verilmesinin önemi vurgulanmaktadır. Almanya da araştırmaya katılan Değerler ve Normlar öğretmenlerine göre ise değerler eğitimi alanındaki sorunların çözümü noktasında öğrencilerin sorgulama yeteneklerinin geliştirilmesi, farklı inanç ve kültürlere saygının kazandırılması vurgulanmaktadır. Altın kurallar tekniğinin işlevselliği üzerinde durulmuş, hoşgörü değerine önem verilmiştir. Sınıfça ortak faaliyetler tavsiye edilerek ortak değerlerin farkına varılmasında katkısı olabileceği varsayılmıştır.

KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış, Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları, 6, (16), 9-27.
- Akpınar, B. ve Özdaş, F. (2013). İlköğretimde değer eğitimine ilişkin öğretmen görüşleri: Nitel bir analiz, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 23 (2) 105-113.
- Altıntaş, M. E. (2012). Bireycilik ve toplumculuk tartışmaları bağlamında değerler eğitimi yaklaşımları, Değerler Eğitimi Merkezi, 10 (24), 31-54.
- Aslanargun, E. (2007). Modern Eğitim Yönetimi Anlayışına Yönelik Eleştiriler ve Post modern Eğitim Yönetimi, Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, (50), 195-212
- Arlı, M. ve Nazık, M.H. (2003). Bilimsel araştırmaya giriş, ikinci baskı, Ankara: Gazi Kitabevi
- Bazarkulov, S. (2008). Değer öğretimi ve dinden öğrenme, Doktora tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Büyüköztürk, ř. Çakmak, E. K. Akgün, Ö. E. Karadeniz, ř. ve Demirel, F. (2009). Bilimsel araştırma yöntemleri, 4. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Ceyhan, S. ve Zelka, M. (2014) Değerlerdeki erozyonun tüketim harcamalarına etkisi, Gündoğdu, C. (Ed), İnsani değerlerin yeniden inşası içinde, Atatürk Üniversitesi Yayınları.
- Çağlayan, A. (2005) Ahlak pusulası, ahlak ve değerler eğitimi, 1. Baskı, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yay.
- Çakır, F. (2017). Sosyal Bilgiler 7 ders kitabı, Ankara: Ada Yayınları.
- Demirel, M. (2009). A review of elementary education curricula in Turkey: Values and values education, World Applied Sciences Journal, 7 (5) 670-678.
- Ekşi, H. (2006). Bilişsel ahlaki gelişimi Kuramı: Kohlberg ve sonrası, Abant İzzet Baysal Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (1), 29-38.
- Erdem, M. (2011). Karşılaştırmalı eğitim sistemleri: beş kıtada 31 ülke eğitim sisteminin Türk eğitim sistemiyle karşılaştırılması, 3. Baskı. Ankara: Pegem Akademi.

- Erginer, A. (2009), Avrupa birliği eğitim sistemleri: Türkiye eğitim sistemiyle karşılaştırmalar. 3. baskı. Ankara: Pegem Akademi.
- Ethik. (2015). Lehrplan Ethik, bildungsgang Realschule Jahrgangsstufen 5-10, Hessen: Hessisches Kulturministerium.
- Ethikunterricht. (2008). Zur Situation des Ethikunterrichts in der Bundesrepublik Deutschland, Hessen: Kultusministerkonferenz vom 2008.
- Evirgen, . F. Özkan, J. Öztürk, S. zdural, Z. (2017). Sosyal bilgiler 5 ders kitabı, İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları,
- Evirgen, . F. (2016). Sosyal bilgiler 7. sınıf ders kitabı, Ankara: Ekoyay Eğitim Yayıncılık, Matbaacılık,
- Fellsches, J. (2009), Werte und Normen, Tugenden und Regeln, Mokrosch, R und Regenbogen, A. (Hrsg), in: Werte-Erziehung und Schule, Göttingen: Vandenhoeck und Ruprecht.
- Fırat, N. (2007). Okul kültürü ve öğretmenlerin değer sistemleri, Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Gulati, S. Pant, D. (2017) (Ed) (-----). Education for Values in Schools – A Framework, New Delhi: Department of Educational psychology and foundations of Education, Erişim tarihi: 27.11.2017, <http://www.ncert.nic.in/departments/nie/depfe/Final.pdf>
- Hessen, J. (1937), Wertphilosophie, Paderborn: Verlegt Bei Ferdinand Schöning,
- Hökelekli, H. (2013), Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insani değerler, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları,
- Kart, M. ve şimşek, H. (2020). Türk eğitim sisteminde değer arayışı: Yenilenen (2017) ilköğretim programları hangi değerleri kazandırıyor? Değerler Eğitimi Dergisi, Cilt 18, No. 40, 9-44,
- MEB, (2005). Sosyal bilgiler dersi ğretim programı ve kılavuzu (4-5 sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2005). Sosyal bilgiler dersi ğretim programı ve kılavuzu (6-7 Sınıflar). Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- MEB, (2017). Sosyal bilgiler dersi ğretim programı (4.5.6.7. sınıflar). Ankara

- Meydan, H. (2014). Okulda değerler eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme, Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 1 (1) 93-108.
- Özensel, E. (2003). Sosyolojik bir olgu olarak Değer. Değerler Eğitimi Dergisi, 1(3), 217-230.
- Özensoy, A. U., Aynacı, C. (2016). Sosyal bilgiler 5. ders kitabı, Ankara: Berkay Yayıncılık.
- Özmen, C. Er, H. ve Gürgil, F. (2012). İlköğretim Branş öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma, Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.9 (17), 297-311.
- Rösch, A. (2013). Leben Leben (Werte und Normen) 1, Stuttgart – Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Rösch, A. (2013). Leben Leben (Werte und Normen) 2, Stuttgart – Leipzig: Ernst Klett Verlag.
- Ryan, K. (1991), Moral and Values Education, The International Encyclopedia Of Curriculum Lewy, A. (Ed) in: Advances in Education, Pergaman Pres.
- Standop, J. (2005), Werte-Erziehung, Weinheim und Basel: Beltz Verlag.
- Ültanır, G. (2000). Karşılaştırmalı eğitim bilimi kuram ve teknikler. Ankara: Eylül Kitap Ve Yayınevi.
- Uysal, V. (2004). Yetişkinlerde dindarlık ve değerler dini hayat değer tercihleri ve kadına bakış eğilimleri, Kaymakcan, R. Kenan, S. Hökelekli, H. Arslan, S. Zengin, M. (Ed). Değerler ve Eğitimi uluslararası Sempozyumu. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Werte und Normen. (2009). Kerncurriculum für die Gesamtschule Schuljahrgange 5-10. Niedersachsen: Niedersächsisches Kulturministerium.
- Werte und Normen. (2009). Kerncurriculum für das Gymnasium Schuljahrgange 5-10. Niedersachsen: Niedersächsisches Kulturministerium.

- Werte und Normen. (2009). Kerncurriculum für die Hauptschule Schuljahrgange 5-10. Niedersachsen: Niedersächsisches Kulturministerium.
- Werte und Normen. (2009). Kerncurriculum für die Realschule Schuljahrgange 5-10. Niedersachsen: Niedersächsisches Kulturministerium.
- Values Education Study Final Report (2003). Avustralien Government, Department of Education, Science and Training. Erişim tarihi: (25.11.2017),http://www.curriculum.edu.au/verve/_resources/VES_Final_Report14Nov.pdf
- Yaman, E. (2012), Değerler eğitimi, eğitimde yeni ufuklar, 2. Baskı, Ankara: Akçağ Basım Yayın,
- Yel, S. Aladağ, S. (2012). Sosyal Bilgilerde Değerlerin öğretimi, Safran, M. (Ed) Sosyal Bilgiler Öğretimi, içinde, 2. Baskı, Ankara: Pegem Akademi.
- Yeşilyurt, E. ve Kurt, İ. (2012), Değerleri Kazandırmasındaki Etkililik açısından resmi ve örtük program ile okul dışı etmenlerin öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi, Turkich Studies Dergisi, 7 (4) 3253-3272, Ankara.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011) Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, M. (2013), Değerler eğitimi ve okul etkinlikleri, İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Yiğittir, S. ve Kaymakçı, S. (2012). Sosyal Bilgiler dersi öğretim programı uygulama kılavuzunda yer alan etkinliklerin değer eğitimi yaklaşımları açısından değerlendirilmesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD), 13(2) 49-73.
- Yüceer, D. ve Coşkun Keskin, S. (2012). Danimarka ve Türk eğitim sistemlerinin ilköğretim düzeyinde karşılaştırılması, On Dokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31 (1), 325-349.

BÖLÜM 2

SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMENLERİNİN BELİRLİ GÜN VE HAFTALARA YÖNELİK GÖRÜŞLERİ VE SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YER VERİLEN BELİRLİ GÜN VE HAFTALARIN DEĞERLER EĞİTİMİ YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

Songül YILMAZ DERİN¹

¹ ORCID ID: 0000-0002-2721-1989

GİRİŞ

1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanununun “Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları” başlığında yetiştirilecek bireylerin kazanacağı niteliklere ilişkin hedefler açıkça “...Türkiye Cumhuriyeti’ne karşı görev ve sorumluluklarını bilen ve bunları davranış haline getirmiş yurttaşlar yetiştirmek, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından sağlıklı yapıcı, yaratıcı kişiler yetiştirmek, ilgi istidat ve kabiliyetleri yönünde geliştirmek” şeklinde ifade edilmiştir. Ortak değerler, bireylerin kaynaşmasını sağlayarak toplumları oluşturan en önemli unsurlardan biridir. Bu bağlamda sosyal bilgiler dersi ortak değerlere ait bilincin yeni nesillerde oluşmasını sağlamaktadır.² Sosyal bilgiler dersinin temel amaçlarından biri de iyi yurttaşlar yetiştirmektir. İyi yurttaş kavramı; Anayasal esaslar doğrultusunda devletin ve milletin ulusal çıkarlarını kendi çıkarlarının önünde tutarak başkalarının yaşam hakkına, onuruna ve düşüncelerine saygılı, özverili bireyler olarak tanımlanmaktadır.³ Belirli gün ve haftalar toplumlarda iyi yurttaş bilincinin kalıcı olması bakımından son derece önemlidir. Bu bağlamda yapılan çalışma sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik görüşlerini belirlemek amacıyla yapılmış nitel bir araştırma örneğidir. Malatya ili Battalgazi ve Yeşilyurt ilçelerindeki ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri ile görüşmeler yapılarak araştırmanın örneklemi oluşturulmuştur. Ortaya çıkan veriler içerik analizine tabi tutulmuştur. Bu çalışmada belirli veri toplama aracı olarak görüşme anketi kullanılmıştır. Hazırlanan anketin pilot uygulaması başarıyla gerçekleştirilmiş ve anket üzerinde düzenlemeler yapılarak belirtilen ilçelerdeki ortaokullarda görev yapan sosyal bilgiler öğretmenlerine uygulanmıştır. Yapılan çalışmada öğretmenlerin görüşleri baz alınarak okullarda belirli gün ve haftalara yönelik düzenlenen etkinlikler değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme ile okullarda gerçekleştirilen etkinliklerin niteliklerinin artırılması amaçlanmaktadır. Çalışmamızın neticesinde sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirli gün ve haftalarda gerçekleştirdiği etkinlikler

² Erden, M. (1997), Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık. S. 30.

³ Türk Eğitim Derneği. (1995). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları. Ankara: Şafak Matbaacılık.

değerler eğitimi açısından incelenmiş olup günlük yaşam ile ilişkilendirmeleri, farklı duyulara hitap etmeleri ve çocuklar arasında dayanışmayı artıracak uygulamalar yapmalarının daha etkili ve kalıcı öğrenmeyi sağladığı görülmüştür.

1. BELİRLİ GÜN VE HAFTALAR

Belirli gün ve haftalara ilişkin çalışmalar Türkiye’de olduğu gibi gelişmiş birçok ülkede uygulanmaktadır. ABD eğitim sisteminde bu çalışmalar “Program Dışı Faaliyetler” (Extra-Curricular Activities), “Ders veya Sınıf Dışı Faaliyetler” (Out of Class Activities), “Program Çalışmalarıyla Birlikte Yürüyen veya Onları Tamamlayan Faaliyetler” (Curricular Activities, Allied Activities), “Faaliyetler” (Activities), “Okul-Hayat Faaliyetleri” (School-life Activities), olarak yürütülmektedir. Türk Eğitim Sisteminde ise program içerisinde “ders dışı faaliyetler” başlığı ile öğrencilerde hedeflenen bilinci oluşturacak şekilde yürütülmektedir. ⁴ Bu bağlamda öğrencilerin demokratik yapıyı koruyan ve kültür yapısına katkı sağlayan tutumları sergileyen kişilik özelliklerini, değer yargılarını ve davranışları kazanmaları gerekmektedir.⁵ Günümüzde ders dışı etkinliklere giderek ilginin arttığı görülmektedir. Bu durumun temel nedeni ders dışı etkinliklerin öğrencilerin okula bağlanmasını artırarak akabinde akademik başarıyı getirmesidir. Ders dışı etkinliklere eğitim öğretim sürecinde daha fazla zaman ayrılması hedeflere kısa sürede ulaşılması bakımından uzmanlar tarafından da önerilmektedir.⁶ Avrupa ülkelerinin çoğunda ders dışı faaliyetlere ayrılan zamanının fazla olması ve ders dışı faaliyetlere katılımın akredite edilmesi bu ülkelerdeki başarının nedeni olarak ifade edilmektedir. ⁷

⁴ Hesapçıoğlu, M. (1998), Öğretim İlke ve Yöntemleri (5.Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ. S. 353.

⁵ Şiringel, N. (2006). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6. ve 7. sınıfta belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, s.8.

⁶ Fredricks, J. & Eccles, J. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 507–520.

⁷ Gholson, R. E. (1985). Student achievement and co-curricular activity participation. *NASSP Bulletin*, 69 (483), 17- 20.

Öğrencilerin evrensel ve milli değerleri tanımaları, ulusal ve küresel sorunlar konusunda bilinçlenmeleri için dikkatlerini çekerek bilgilenmelerini sağlayabilmek amacıyla kutlama ve anma etkinlikleri gerçekleştirme yoluna gidilmiştir.⁸ Millî Eğitim Bakanlığı bu doğrultuda ilk ve orta öğretim seviyesindeki okullarda kutlanacak veya anılacak gün ve haftaların nasıl değerlendirilmesi gerektiğini “İşlenirken konunun önemi, amacı, günün anlamı öğrencilere şiir, şarkı, oyun, skeç, piyes gibi etkinliklerden, levha, resim, slayt, film gibi eğitici materyallerden, düzenlenen gezi ve incelemelerden yararlanılarak verilebilir”⁹ şeklinde ifade etmiştir. Sosyal Etkinlikler Yönetmeliğinde¹⁰ Türkiye’de olduğu gibi tüm dünyada da belirli gün ve haftaların kutlandığı görülmektedir. ABD’de Pi Günü, Amerikan Eğitim Haftası, Ulusal Aile Katılımı Günü, Okul Gönüllüleri Haftası, Bayrak Günü, Amerikan Bağımsızlık Günü, Anayasa Günü, Yangınları Önleme Haftası kutlanırken İngiltere’de ise Dünya Sağlık Günü, Tasarım ve Teknoloji Haftası, Dünya Çevre Günü, Dünya Barış Günü, Dünya Öğretmenler Günü, Çocuk Güvenliği Haftası, Dünya Hayvanlar Günü’nün kutlandığı bilinmektedir.¹¹

Belirli gün ve haftalar yönelik gerçekleşen etkinliklerde evrensel ve milli değerleri tanıyarak belli ulusal ve küresel sorunlara karşı duyarlılık ve sorumluluk oluşturmak temel hedef olarak görülmektedir.¹² Tarihsel ve kültürel mirası tanıma ve sahiplenme amacı ile planlanan etkinliklerin kalıcı ve etkili olabilmesi için çocukların gelişim özelliklerine uygun ve ilgileri yönünde planlanmalıdır. Böylece var olan değerlerin öğrenilmesi, korunması,

⁸ Atasoy E. (2005). Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma. Uludağ Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Tezi. S. 277.

⁹ M. E.B. (1998), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı,” Tebliğler Dergisi, S.2484.

¹⁰ MEB (2005). Millî eğitim bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği. Tebliğler Dergisi, 2569. <http://.mebk12.meb.gov.tr> adresinden 16 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.

¹¹ Gültekin, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliği ve işe vuruşu konusundaki görüşleri (Eskişehir ili örneği). Milli Eğitim Dergisi, 36(174), 72-87.

¹² Atasoy E. (2005). Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma. Uludağ Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Tezi. S. 291.

gelecek kuşaklara aktarılması ve dünyaya tanıtılması açısından insan hayatının en kalıcı izlerinin oluştuğu dönem olan ilk ve orta öğretim kademelerinde kalıcı öğrenmeler hedeflenmektedir.

Belirli gün ve haftalar içerisinde ulusal ve küresel duyarlılık kazandırmak için çevre eğitimi karşımıza çıkmaktadır. Aşağıdaki tablo çevre eğitimi açısından değerlendirildiğinde 50'den fazla olan belirli gün ve haftalara yönelik etkinliklerin 10'unun çevre ile doğrudan ya da dolaylı olarak ilgili olduğu görülmektedir. Bunlar; Hayvanları Koruma Günü (4 Ekim), Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası (12-18 Aralık), Enerji Tasarrufu Haftası (Ocak ayının 2. haftası), Yeşilay Haftası (1 Mart gününü içine alan hafta), Orman Haftası (21-26 Mart), Turizm Haftası (15-22 Nisan), Çevre Koruma Haftası (Haziran ayının 2. haftası), Dünya Sağlık Günü /Dünya Sağlık Haftası (7-13 Nisan), Kızılay Haftası (29 Ekim-4 Kasım), Trafik ve İlk Yardım Haftası (Mayıs ayının ilk haftası)'dır. Bu etkinlikler Enerji kullanımı ve tutumluluk, bitki ve hayvanları sevme ve koruma, afetler, yangınlar, kıtlık vb... sorunlar hakkında kalıcı ve etkili öğrenmeler sağlanmalıdır. Çevre değerlerini içselleştirilmesi ve davranışa dönüştürülmesi amacıyla gerçekleştirilen etkinliklerde öğrencilerin ilgileri ve gelişim özellikleri dikkate alınması gerekmektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının ilköğretim, ortaöğretim ve dengi okullar için eğitici çalışmalar yönetmeliğinde okullarda kutlanacak belirli gün ve haftalar belirlenmiştir.¹³ Millî Eğitim Bakanlığının yayınladığı Tebliğler Dergisinin 2484 sayılı yayınındaki 59. Maddesinde, Tebliğler Dergisinin 2569 sayılı yayınındaki 32. maddesinde ve resmî gazetede yayınlanan Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler yönetmeliğinin ülkemizde belirli gün ve haftalar olarak belirlenen başlıklar

¹³ Atasoy E. (2005). Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma. Uludağ Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Tezi. S. 277.

İlköğretim Haftası (Eylül ayının 3. haftası)
Öğrenciler Günü (İlköğretim Haftasının son günü)
15 Temmuz Demokrasi ve Milli Birlik Günü *
Gaziler Günü (19 Eylül)
Hayvanları Koruma Günü (4 Ekim)
Ahilik Kültürü Haftası (8-12 Ekim)
Birleşmiş Milletler Günü (24 Ekim)
Cumhuriyet Bayramı (29 Ekim)
Kızılay Haftası (29 Ekim-4 Kasım)
Organ Bağışı ve Nakli Haftası (3-9 Kasım)
Lösemili Çocuklar Haftası (2-8 Kasım)
Atatürk Haftası (10-16 Kasım)
Dünya Diyabet Günü (14 Kasım)
Afet Eğitimi Hazırlık Günü (12 Kasım)
Dünya Felsefe Günü (20 Kasım)
Dünya Çocuk Hakları Günü (20 Kasım)
Ağız ve Diş Sağlığı Haftası (21-27 Kasım)
Öğretmenler Günü (24 Kasım)
Dünya Engelliler Günü (3 Aralık)
Türk Kadınına Seçme ve Seçilme Hakkının Verilişi (5 Aralık)
İnsan Hakları ve Demokrasi Haftası (10 Aralık gününü içine alan hafta)
Tutum, Yatırım ve Türk Malları Haftası (12-18 Aralık)
Enerji Tasarrufu Haftası (Ocak ayının 2. Haftası)
Sivil Savunma Günü (28 Şubat)
Yeşilay Haftası (1 Mart gününü içine alan hafta)
Girişimcilik Haftası (Mart ayının ilk haftası)
Dünya Kadınlar Günü (8 Mart)
Bilim ve Teknoloji Haftası (8-14 Mart)
İstiklâl Marşı'nın Kabulü ve Mehmet Akif Ersoy' u Anma Günü (12 Mart)
Tüketiciyi Koruma Haftası (15-21 Mart)
Şehitler Günü (18 Mart)
Yaşlılar Haftası (18-24 Mart)
Türk Dünyası ve Toplulukları Haftası (21 Mart Nevruz gününü içine alan hafta)
Orman Haftası (21-26 Mart)
Dünya Tiyatrolar Günü (27 Mart)
Kütüphaneler Haftası (Mart ayının son pazartesi gününü içine alan hafta)
Kanser Haftası (1-7 Nisan)
Dünya Otizm Farkındalık Günü (2 Nisan)
Dünya Sağlık Günü /Dünya Sağlık Haftası (7-13 Nisan)
Kutlu Doğum Haftası (14-20 Nisan)
Turizm Haftası (15-22 Nisan)
Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı (23 Nisan)
Dünya Kitap Günü ve Kütüphaneler Haftası (26 Nisan)
Kut'ul Amare Zaferi (29 Nisan)
Bilişim Haftası (Mayıs ayının ilk haftası)
Trafik ve İlk Yardım Haftası (Mayıs ayının ilk haftası)
Vakıflar Haftası (Mayıs ayının 2. Haftası)

Anneler Günü (Mayıs ayının 2 inci Pazarı)
Vergi Haftası (Şubat ayının son haftası)
Engelliler Haftası (10-16 Mayıs)
Atatürk'ü Anma Gençlik ve Spor Bayramı (19 Mayıs)
Müzeler Haftası (18-24 Mayıs)
Etik Günü (25 Mayıs)
İstanbul'un Fethi (29 Mayıs)
Çevre Koruma Haftası (Haziran ayının 2. Haftası)
Babalar Günü (Haziran ayının 3. pazarı)
Zafer Bayramı (30 Ağustos)
Mahallî Kurtuluş Günleri ve Atatürk Günleri ile Tarihî Günler (Gerçekleştiği tarihlerde)

Şeklinde belirtilmiştir. ¹⁴

Türk Milli Eğitimi'nce belirlenen Belirli Gün ve Haftaların yılın tamamını kapsayacak şekilde oldukça geniş çerçevede ele alındığı görülmektedir. Ancak belirlenen haftalarda gerçekleşen etkinliklerin öğrencilere ne denli katkı sağladığı ise bilinmemektedir. Bu bakımdan Belirli Gün ve Haftaların özellikle Sosyal Bilgiler derslerinde öğretmenler açısından öğrencilerde oluşturduğu bilinç düzeyinin ölçülmesine ihtiyaç duyulmuştur.

2. ARAŞTIRMANIN AMACI

Araştırmanın esas amacı, Sosyal Bilgiler dersinde Belirli Gün ve Haftalara ilişkin öğretmen görüşlerini değerlendirmektir. Bu genel amaç doğrultusunda oluşturulan araştırmanın diğer amaçları aşağıda verilmiştir:

1. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Belirli gün ve haftaları planlamalarına ve uygulamalarına yönelik görüşleri nedir?
2. Belirli gün ve haftaların Sosyal Bilgiler dersi ile ilişkilendirilmesine yönelik öğretmen görüşleri nedir?
3. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Belirli gün ve haftaların değerlendirilmesine yönelik görüşleri nedir?
4. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Belirli gün ve haftaların ne tür etkinlikler yapılmaktadır?

¹⁴ Resmi Gazete (8 Haziran 2017), Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler yönetmeliği, sayı: 30090, 5. Bölüm Ek-8; M. E.B. (1998), "İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı," Tebliğler Dergisi, S.2484.

5. Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin Belirli gün ve haftaları daha etkili işlenmesine yönelik görüşleri nelerdir?

3. BULGULAR

Belirli Gün ve Haftalar için okullarda gerçekleşen etkinliklerin değerlendirilmesi için Araştırmanın çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılının 2. Döneminde Malatya ilinde (Yeşilyurt ve Battalgazi İlçeleri) görev yapan orta okul kademesinde görev yapan 25 Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırma için hazırlanan anketin güvenilirlik ve geçerlilik incelemesi aşağıda tablo:1 ve 2’de verilmektedir.

Tablo 1: KMO ve Bartlett’s Testi (Sosyal Bilimler Dersi)

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Yeterliliği Testi		,616	
Testi	Küresellik	Yaklaşık ki kare değeri	681,635
		Serbestlik Derecesi (Df)	190
		Anlamlılık (Sig.)	,000

Tablo 1’de, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Belirli Gün ve Haftalara yönelik Görüşleri” ni belirlemeye yönelik yapılan anket araştırması için seçilen örneklemin yeterli ve güvenilir olup olmadığını gösteren ‘Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy (Örneklem Yeterliliği)’ ve Bartlett’s Testi sonuçları verilmektedir. Tablo 1’deki verilere göre, ‘Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy’ olarak belirtilen KMO testi sonucu 0,958 değerindedir. Bu değer 0 ile 1 değerleri arasında olduğu için örneklemin analiz için yeterli olduğu sonucuna varılmaktadır. Bartlett testi ise veri matrisinin birim matris olup olmadığını ve güvenilirliğinin anlamlılığını sig. Değeri üzerinden göstermektedir. Tablo 1’de ki sig. Değerinin 0,000 çıkması %1 düzeyde anlamlı olduğu sonucunu göstermektedir. Çıkan sonuçların, Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Belirli Gün ve Haftalara yönelik Görüşleri’ ölçeği analiz için kullanılan örneklemin yeterli ve güvenilir olduğunu göstermektedir.

Tablo 2: Güvenilirlik Analizi Sonuçları (Sosyal)

Madde Sayısı	Cronbach Alfa Katsayısı
20	0,958

Tablo 2’de ‘Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Belirli Gün ve Haftalara yönelik Görüşleri’ anket sorularına ait güvenilirlik analizi sonuçları gösterilmektedir. Cronbach Alfa katsayısının 0,60 üzerinde olması halinde anket soruları güvenilir olarak kabul edilmektedir. Tablo 2’deki verilere göre ölçeğin Cronbach Alfa Katsayısı 0.958’dir. Bu değere göre ‘Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Belirli Gün ve Haftalara yönelik Görüşleri’ ölçeğindeki maddeler arasında iç tutarlılık değeri kabul edilebilir değerden yüksektir.

3.1. Katılımcılara İlişkin Tanımlayıcı İstatistikler

Araştırmaya katılan öğretmenlerin kişisel bilgileri Tablo:3, 4, 5 ‘te sunulmuştur.

Tablo 3: Cinsiyet

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Erkek	17	68,0	68,0	68,0
Valid Kadın	8	32,0	32,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tablo 3 incelendiğinde Araştırmaya katılan 25 kişiden 17’si erkek, 8’inin kadın olduğu görülmektedir. Katılımcıların %68’inin erkek, %32’sinin kadın olduğu görülmektedir. Bu durumun açıklayıcı nedeni olarak erkek sosyal bilgiler dersi öğretmeni sayısının araştırmanın yapıldığı okullarda kadın sosyal bilgiler dersi öğretmenlere görece sayıca daha fazla olduğunun belirtilmesi mümkündür.

Tablo 4: Yaş

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid 20-30 Yaş	3	12,0	12,0	12,0
31-40 Yaş	15	60,0	60,0	72,0
51-65 Yaş	5	20,0	20,0	92,0
65 ve üzeri Yaş	2	8,0	8,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tablo 4 incelendiğinde katılımcıların %60'nın 31-40, %20'si 51-65, %12'si 20-30 yaş arasında %8'i ise 65 yaş ve üzerinde olduğu anlaşılmaktadır. Son yıllarda Milli Eğitim Okullarına yapılan sosyal bilgiler öğretmeni atama sayısındaki önceki yıllara görece düşüşün katılımcıların yaş dağılımına yansıtıldığını belirtilmesi mümkündür.

Tablo 5: Eğitim Bilgileri

	Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid Lisans	18	72,0	72,0	72,0
Yüksek Lisans	3	12,0	12,0	84,0
Doktora	4	16,0	16,0	100,0
Total	25	100,0	100,0	

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların %72'si Lisans, %38'i ise lisansüstü eğitimi aldığı görülmektedir.

3.2. Belirli Gün ve Haftalara İlişkin İstatistikler

Bu kısımda araştırmacılara Tablo 6'da ele alınan sorular yöneltilmiş ve aşağıdaki sonuçlar elde edilmiştir.

Tablo 6: Belirli Gün ve Haftalara İlişkin İstatistikler

Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Belirli Gün ve Haftalara Yönelik Görüşleri	Mean	Std. Deviation
1-Belirli Gün ve Haftalarda gerçekleşen etkinlikler Demokrasi, İnsan Hakları ve Barış Konusunda öğrencilerin bilinçlenmesini sağlıyor.	3,80	1,118
2-Belirli Gün ve Haftalarda gerçekleşen etkinlikler Tarihi Değerlerimiz konusunda öğrencilerimizin bilinçlenmesini sağlıyor.	3,84	,943
3-Belirli Gün ve Haftalarda gerçekleşen etkinlikler Atatürk ve Türk büyüklerini hakkında öğrencilerin bilgilenmesini sağlıyor.	3,92	1,152
4-Belirli Gün ve Haftalarda gerçekleşen etkinlikler Uluslararası ilişkiler hakkında öğrencilerimizin bilinçlenmesini sağlıyor.	3,36	1,319
5-Belirli Gün ve Haftalarda gerçekleşen etkinlikler Uluslararası ve iş birlikleri hakkında öğrencilerimizin bilgilenmesini sağlıyor.	3,20	1,291
Genel Etkinlik	3,62	0,97
6-Belirli Gün ve Haftalarda gerçekleşen etkinlikler Sosyal Bilgiler dersindeki Tarih ve Kültür' ilişkisinin kurulmasını kolaylaştırıyor.	3,60	1,190
7-Belirli Gün ve Haftalarda gerçekleşen etkinlikler Sosyal Bilgiler dersindeki 'Kültür ve Miras' öğrenme alanını olumlu etkiliyor.	4,00	1,080
8-Belirli Gün ve Haftalarda gerçekleşen etkinlikler Sosyal Bilgiler dersindeki 'Etkin Vatandaşlık' öğrenme alanını olumlu etkiliyor.	3,76	1,128
9-Belirli Gün ve Haftalarda gerçekleşen etkinlikler Sosyal Bilgiler dersindeki 'Üretim Dağıtım Tüketim' öğrenme alanını olumlu etkiliyor.	3,44	1,325
10-Belirli Gün ve Haftalarda gerçekleşen etkinlikler Sosyal Bilgiler dersindeki 'Küresel Bağlantılar' öğrenme alanını olumlu etkiliyor.	3,20	1,323
11-Belirli Gün ve Haftalarda gerçekleşen etkinlikler Sosyal Bilgiler dersindeki 'Bilim Teknoloji ve Toplum' öğrenme alanını olumlu etkiliyor.	3,20	1,291

Sosyal Etkinlik	3,53	1,0971
12- Belirli Gün ve Haftalarda Sosyal Bilgiler dersindeki etkinliklere öğrenciler isteklidirler.	3,52	,963
13- Belirli Gün ve Haftalarda Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleşen etkinliklerde öğrenciler kendilerini kültürün bir parçası olarak görmektedirler.	3,64	,952
14- Belirli gün ve haftalarda Sosyal Bilgiler dersindeki etkinlikler öğrencileri grup çalışması yapmaya teşvik ederek iş birliğine özendirilmektedir.	3,68	1,145
15-Belirli gün ve haftalarda Sosyal Bilgiler dersindeki etkinlikler öğrenci için konunun anlam ve önemini yorumlamada pekiştirici bir rol oynamaktadır.	3,80	1,080
16-Belirli Gün ve Haftalarda Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleşen etkinliklerde öğrenciler materyal kullanmaya isteklidirler.	3,76	1,091
17-Belirli Gün ve Haftalarda Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleşen etkinliklerini öğrenciler analiz edebilirler.	3,48	1,159
18-Belirli gün ve haftalarda Sosyal Bilgiler dersinde planlanan etkinliklerde öğrenciler teknolojiyi yeterince kullanmaktadırlar.	3,44	1,044
19-Belirli gün ve haftalarda Sosyal Bilgiler dersinde planlanan etkinlikler öğrencilerin bütün duyularına hitap etmektedir.	3,68	1,069
20-Belirli gün ve haftalarda Sosyal Bilgiler dersinde gerçekleşen etkinliklerde öğrenciler arasındaki paylaşım duygusunu artırır.	4,04	,735
Öğrenciye Katkısı	3,67	0,783

Katılımcıların belirli gün ve haftalara ilişkin istatistiksel sonuçlar Tablo 6' da verilmiştir. Sosyal Bilgiler öğretim Programının amaçlarına yönelik olarak hazırlanan sorulara katılımcıların cevapları değerlendirildiğinde;

Çalışmamamızın ilk bölümünde Sosyal Bilgiler öğretim programının amaçlarından Demokrasi, İnsan Hakları, Barış, Tarihi Değerlerimiz konusunda öğrencilerimizin bilinçlenmesini, Atatürk ve Türk büyükleri hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesini çok güçlü bir şekilde sağladığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından Sosyal

Bilgiler dersinin temelinde bulunan tarihi değerlerimizin, belirli gün ve haftalarda gerçekleşen etkinlikler ile daha çok içselleştirilmesi gerektiğini dile getirmiştir. Öğretmenler Atatürk ve Türk büyükleri ile ilgili bilgiler içeren etkinlikler planlanırken öğrencinin tüm duyularına hitap etmesi gerektiğini dile getirmişlerdir. Uluslararası ilişkiler, Uluslararası iş birlikleri hakkında öğrencilerin bilgilendirilmesi yeterli düzeyde olmadığı bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenler güncel birçok durum ile belirli gün ve haftalarda planlanan etkinliklerin özdeşleştirilmesi gerektiği de dile getirilmiştir. Bunların gerçekleştirilmesinde okullar ve öğretmenler kadar velinin de gerçekleşen etkinliklere öğrencileri teşvik etmesi gerekli görülmüştür.

Görüşme anketimizin ikinci kısmında Belirli Gün ve Haftalarda gerçekleşen etkinlikler sosyal bilgiler dersindeki *Tarih ve Kültür* ile yüksek oranda ilişki kurulduğu sonucuna ulaşılmıştır. Yapılan etkinlikler, Sosyal Bilgiler dersindeki 'Kültür ve Miras, Etkin Vatandaşlık, Üretim Dağıtım Tüketim, Küresel Bağlantılar, Bilim Teknoloji ve Toplum' öğrenme alanlarını olumlu etkilediği bilgisine ulaşılmıştır. Öğretmenler tarafından bu öğrenme alanı farklı duyulara dayalı etkinlikler ile zenginleştirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Öğretmenler bu öğrenme alanı ile ilgili gezi, film, canlandırma, tiyatro vb... gibi etkinlikler ile daha etkili öğrenmelerin olacağını ifade etmişlerdir. Ancak bu etkinliklerin gerçekleşmesi için gerekli zamanın ve malzemelere olan ihtiyacın giderilmesi gerekli görülmüştür. Ayrıca Bilim, Teknoloji ve Toplum öğrenme alanı ile ilgili yapılabilecek projeler ile daha etkili eğitimin yapılabileceği de ifade edilmiştir. Bunun için gerekli alt yapının sağlanmış olması gerektiği dile getirilmiştir.

Çalışmamızın son bölümünde Belirli Gün ve Haftalarda Sosyal Bilgiler dersindeki Etkinliklerin Öğrenci Yorumları kısmında öğrenciler kendilerini kültürün bir parçası olarak görmüşlerdir. Etkinlikler öğrencileri grup çalışması yapmaya teşvik ederek iş birliğine yüksek oranda özendirildiği de tespit edilmiştir. Etkinlikler öğrenci için konunun anlam ve önemini yorumlamada oldukça fayda sağlamıştır. Öğrenciler materyal kullanmaya çok güçlü bir oranda isteklidirler. Ancak materyal kullanımı için okullarda gerekli alt

yapının mevcut bulunması gerektiği dile getirilmiştir. Öğrenciler etkinlikleri analiz edebilecek düzeye ulaşarak okulların mevcut teknolojilerini kullanabilmişlerdir. Ancak merkezden daha uzakta bulunan okulların teknolojik alt yapılarının geliştirilmesi gerektiği de dile getirilmiştir.

4. SOSYAL BİLGİLER DERSİNDE YER VERİLEN BELİRLİ GÜN VE HAFTALARIN DEĞERLER EĞİTİMİ YÖNÜNDEN İNCELENMESİ

Belirli Gün ve Haftalarda gerçekleşen etkinliklerde verilen değerler eğitimi insani, ulusal ve ahlaki değerler kazandırmaya yöneliktir. İnsani değerlerden en çok sevgi, saygı, hoşgörü, sabır, özgüven, sorumluluk, yardımlaşma ve dayanışma değerleri verilmektedir. Ulusal Değerlerden en çok bayrak sevgisi, vatanseverlik, tarih bilinci, bağımsızlık en çok vurgulanan ve üzerinde durulan değerlerdir. Bu bakımdan eğitimin orta okul kademelerinde verilen Sosyal Bilgiler Ders Müfredatını Değerler Eğitimi açısından incelenmesi yerinde olacaktır. Orta kademe seviyesinde Sosyal Bilgiler müfredatına bakıldığında ilk olarak öğrencilerde milli değerlere bağlı, barışçıl ve sorumluluk bilinci gelişmiş bireylerin yetiştirilmesinin beklendiği anlaşılmaktadır. Sonrasında ise öğrencilerin tarihsel bilince ve mirasa duyarlı olması hedeflenirken aynı zamanda çevreye duyarlı ve bilimsel davranış bilincinin olduğu çalışkan bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır.

Sosyal Bilgiler dersleri bakımından Belirli Gün ve Haftalarda yapılan etkinliklerin öğrencilerde Vatanseverlik, Bilimsellik, Doğal Çevreye Duyarlılık, Sağlığa Önem Verme, Sorumluluk, Dayanışma ve Yardımseverlik, Kültürel Mirasa Duyarlılık, Hak ve Özgürlüklere saygı, Çalışkanlık, Farklılıklara Saygı, Estetik, Dürüstlük, Dayanışma, Adil Olma, Barış gibi değerlerin oluşmasını kolaylaştırmaktadır. Bu haftalarda gerçekleştirilen etkinlikler içerisinde verilen değerler eğitiminin yoğun bir şekilde müfredat içerisinde yer alması öğrencilerde hedeflenen doğru bilincin oluşmasına önemli katkılar sağlamaktadır.

5. TARTIŞMA SONUÇ ÖNERİLER:

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin okullardaki kutlama veya anma maksatlı belirli gün ve haftalarda gerçekleştirdikleri çalışmalara yönelik görüşler değerlendirilmiştir. Bunun için 20 soruluk anket, belirlediğimiz okullardaki sosyal bilgiler öğretmenlerine görüşme yöntemiyle uygulanmıştır. Görüşme yapılan öğretmenlerin tümünün okullarda belirli gün ve haftalarda etkinlikler düzenledikleri saptanmıştır. Öğretmenlerin büyük çoğunluğu, bu etkinlikleri okul idaresinin yaptığı görevlendirme sonucunda gerçekleştirdiğini ifade etmiştir.

Genel kanı olarak kabul edilen de ders dışı etkinliklerin okul idaresi kontrolü ile yapılmasıdır.¹⁵ Etkinliklerin niteliği ve başarısında, okul idaresinin tutumunun belirleyici olduğu görülmektedir.¹⁶ Bu doğrultuda okul idaresinin kontrolü ile planlı ve adil olarak dağıtımı gerçekleştirilen etkinliklerin öğretmenler arasında dayanışmayı da arttırdığı tespit edilmiştir.¹⁷ Yapılan çalışmanın sonuçlarına baktığımızda öğretmenler daha farklı ve ilgi çekici etkinlikler planlamamış/planlayamamış ve uygulamada tekrara düşmüşlerdir. Sosyal bilgiler öğretmenleri etkinlikleri yeni aktiviteler ile zenginleştirmeli, bu etkinliklerin daha kalıcı olmasını sağlamak için birden çok duyuya hitap edecek şekilde düzenlemeleri gerekmektedir.

Yaptığımız araştırmanın bir başka sonucu ise sosyal bilgiler öğretmenlerinin belirli gün ve haftalara yönelik yaptıkları etkinlikleri günün anlam ve önemini anlatan yazılar, şiirler, kompozisyonlara yer vererek sınırlandırmalarıdır. Bazı öğretmenlerin, günün anlam ve önemini yansıtan ve çocukların görev aldığı tiyatro gösterisi, okul korusu gibi etkinliklere öncülük yaptığı görülmüştür. Ancak bu etkinlikler, diğer etkinlikler ile kıyaslanmayacak kadar az sayıdadır.

¹⁵ Hesapçıoğlu, M. (1998), Öğretim İlke ve Yöntemleri (5.Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ. S. 356.

¹⁶ Binbaşıoğlu, C. (2000). Okulda Ders Dışı Etkinlikler. İstanbul. Öğretmen Kitapları Dizisi.S. 200.

¹⁷ Şiringel, N. (2006). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6. ve 7. sınıfta belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, s.8.

Bununla birlikte bazı öğretmenlerin, etkinliklerde sürekli aynı öğrencileri görevlendirdiği tespit edilmiştir. Oysa etkinliklerdeki asıl gaye, öğrencilerin etkinliklerde görev alarak bir sorumluluk bilincini elde etmesine ve öz güvenini artırmaya yardımcı olmaktır. Bundan dolayı etkinlikler bütün öğrencilere yönelik olmalı ve her bir öğrencinin bu etkinliklere katılımı sağlanmalıdır. Yapılan etkinliklerde teknolojik araç-gereçlerden sınırlı olarak yararlanıldığı da görülmüş ve bunun nedeninin okullardaki alt yapı yetersizliği olduğu katılımcılar tarafından dile getirilmiştir.

Belirli gün ve haftalarda sosyal bilgiler öğretmenlerinin kendi ders saatlerinde günün anlam ve önemi ile ilgili bilgiler verdikleri, ders kitaplarındaki metinlerin okunmasını sağladıkları tespit edilmiştir. Konu ile ilgili farklı bakış açıları kazandırabilmeleri için bu öğretmenlerin, sınıf içinde tartışma ortamları yaratmaları, slayt gösterileri hazırlamaları, canlandırma yöntemi kullanmaları ve film izletmeleri önerilen yöntemlerdendir. Araştırmadaki görüşmelerde sosyal bilgiler öğretmenlerinin en çok etkinlik düzenledikleri belirli gün ve haftalar şunlardır: 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı, 10 Kasım, İstiklal Marşının Kabulü, 18 Mart Çanakkale Şehitlerini anma günü, 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı, Kütüphaneler Haftası. Bununla birlikte öğretmenlere göre de yukarıda belirttiğimiz en çok etkinlik düzenlenen gün ve haftalarda etkinlik düzenlenmesi gerekmektedir.

Araştırmamızda öğretmenlerin belirli gün ve haftaları yeterli bulduğu görülmüştür. Yeni bir gün veya hafta eklenecekse milli bilinç ve yaratıcılık seviyesini arttıracak çalışmaların yapılacağı bir “hafta” olmasını istemişlerdir. Sosyal Bilgiler dersinde belirli gün ve haftalarda görev alan öğrencilerin sorumluluk bilincine ulaştıkları görülmektedir. Bu bilincin, sadece sınıf ve okul ile sınırlı kalmayacağı, öğrencinin ileriki hayatının her aşamasında olumlu etkisinin görüleceği düşünülmektedir. Bununla birlikte etkinliklerde görev alan öğrencilerin araştırma yeteneğinin, konuşma ve ortak iş yapma becerisinin geliştiğine dair görüşler bulunmaktadır. Belirli gün ve haftalara yönelik etkinlikler planlanırken öğretmenler, öğrencilerin ilgi ve isteklerini göz ardı etmemeli; şartlar uygunsa bu etkinlikler okul/ sınıf ortamının

dışında da gerçekleştirilmelidir. Öğretmenler, günlük hayatta karşılığı olan etkinlik planlamaları yapmalıdır. Bu etkinliklerin niteliklerinin artırılması gerekmektedir. Bunun için gerekli hizmet içi eğitimler yapılmalı ve etkinliklerin uygulanması sağlanmalıdır. Böylece hem etkinliklerin planlayıcısı öğretmenlerin hem de etkinliklerin asıl aktörü öğrencilerin birçok yönden niteliğinin artması sağlanabilir.

Sosyal Bilgiler Dersinde yer verilen Belirli Gün ve Haftaları Değerler Eğitimi Yönünden incelediğimizde ise öğretmenin rol model olması en etkili kısmı oluşturmaktadır. Sınıf içerisinde kısıtlı zamanda gizil kalmış insani, ulusal ve ahlaki değerler yönünden gerçekleşen yaşantı öğrencide kalıcı izler bırakmaktadır. Değerlerin eğitiminde etkili olabilmek için belirli gün ve haftaların sayısı sınırlı tutulmalıdır. Böylece yapılan etkinlikler sıradanlıktan uzak, öğrencilerin aktif olarak katılabileceği eğlenceli etkinlikler olarak planlanmalıdır. Etkinlikler gerçekleştirilirken malzeme eksikliklerinin olmaması, okulların fiziki olanaklarının iyileştirilmesi gerçekleşecek etkinliğin verimliliğini arttırmaktadır. Bu anlamda bakanlığın mali desteği gerekmektedir. Ayrıca sivil toplum kuruluşlarından, kamu kurum ve kuruluşlarından gerçekleşen etkinliklerde daha çok faydalanılması gerekli görülmektedir.

KAYNAKÇA

- Alimcan D., Altunay Şam E. (2017). Sosyal Bilgiler Dersi Boyutunda Değerler Eğitiminin Önemi ve Medyanın Değerler Üzerindeki Etkisi. 246 Millî Eğitim Sayı 215 Yaz/2017.
- Atasoy E. (2005). Çevre İçin Eğitim: İlköğretim Öğrencilerinin Çevresel Tutum ve Çevre Bilgisi Üzerine Bir Çalışma. Uludağ Üniversitesi İlköğretim Anabilim Dalı Doktora Tezi.
- Binbaşıoğlu, C. (2000). Okulda Ders Dışı Etkinlikler. İstanbul. Öğretmen Kitapları Dizisi.S. 200.
- Eccles, J. & Templeton, J. (2002). Extracurricular and other after-school activities for youth. *Review of Research in Education*, 26, 113-180.
- Erden, M. (1997), Sosyal Bilgiler Öğretimi. Ankara: Alkım Kitapçılık Yayıncılık. S. 30.
- Fredricks, J. & Eccles, J. (2005). Developmental benefits of extracurricular involvement: do peer characteristics mediate the link between activities and youth outcomes? *Journal of Youth and Adolescence*, 34(6), 507–520.
- Gholson, R. E. (1985). Student achievement and co-curricular activity participation. *NASSP Bulletin*, 69 (483), 17- 20.
- Gültekin, M. (2007). İlköğretim öğretmenlerinin ilköğretimde kutlanan belirli gün ve haftaların gerekliliği ve işe vurukluğu konusundaki görüşleri (Eskişehir ili örneği). *Milli Eğitim Dergisi*, 36(174), 72-87.
- Hesapçıoğlu, M. (1998), Öğretim İlke ve Yöntemleri (5.Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayım Dağıtım AŞ. S. 353.
- Kurtdede Fidan N. (2017). Belirli Gün ve Haftaların Değerler Eğitimine Katkısına İlişkin Sınıf Öğretmenlerinin Görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*. 7 (2). S. 287-312.
- M. E.B. (1998), “İlköğretim Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı,” *Tebliğler Dergisi*, S.2484.
- MEB (2005). Millî eğitim bakanlığı ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sosyal etkinlikler yönetmeliği. *Tebliğler Dergisi*,

2569. <http://.mebk12.meb.gov.tr> adresinden 16 Mart 2013 tarihinde alınmıştır.

Resmî Gazete (8 Haziran 2017), Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumları Sosyal Etkinlikler yönetmeliği, sayı: 30090, 5. Bölüm Ek-8.

Şiringel, N. (2006). Sosyal bilgiler ve Türkçe öğretmenlerinin ilköğretim 6. ve 7. sınıfta belirli gün ve haftalara ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi, Adana, s.8.

Türk Eğitim Derneği. (1995). Sosyal Bilgiler Öğretimi ve Sorunları. Ankara: Şafak Matbaacılık.

BÖLÜM 3

BOLOGNA SÜRECİ BAĞLAMINDA YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA KALİTE GÜVENCE SİSTEMLERİ VE AKREDİTASYON

Öğr. Gör. Okan DEDE¹

¹ Karabük Üniversitesi, Yabancı Diller Yüksekokulu, Karabük, Türkiye,
okandede@karabuk.edu.tr, Orcid: 0000-0002-2771-6522

GİRİŞ

Eğitim alanındaki dinamik değişiklikler, yükseköğretim kurumlarının çoğunu bu değişikliklere etkili bir şekilde yanıt verebilmek ve en yüksek performans standartlarına ulaşmak için daha etkin bir şekilde çalışmaya zorunlu kılmaktadır. Takım çalışması, daha üst düzeyde düşünme ve yeni bilgi teknolojilerinin başarılı kullanımı gibi yeni becerilerin öğrenilmesinin nitelikli mezunların yetiştirilebilmelerinde önemli bir kilometre taşı olduğu söylenebilir. Söz konusu gelişmeler neticesinde ulusal ve uluslararası bağlamda yükseköğretim kurumlarında verilen eğitiminin standartlarına ilişkin tartışmalar yoğun bir şekilde yapılmaya başlanmış ve bir dizi yeniliklerin yükseköğretim sistemlerine entegre edilmesi gerektiği kanısına varılmıştır. Bu yeniliklerden en önemlilerinden bazıları ise akreditasyon ve kalite güvence kavramları olmuştur.

“Akreditasyon” terimi ABD’de ortaya çıkmış ve daha sonra dünya çapında birçok ülkede Amerikan modeline dayalı akreditasyon sistemleri kurulmuştur (Harman ve Meek, 2000). Bu tür sistemlerin temel amaçları, yükseköğretimde kaliteyi, hesap verebilirliği, şeffaflığı ve öğrenci hareketliliğini kolaylaştırmaktır (Brown, 2004). Akreditasyon uygulamaları dünya çapında dış kalite güvencesi için en popüler yöntemlerden biri haline gelmiştir. Benzer şekilde akreditasyon uygulamalarına verilen önem neticesinde söz konusu uygulamalar Avrupa Yüksek Öğretim Alanında kullanılan baskın değerlendirme yöntemi haline gelmiştir. Akreditasyon yirminci yüzyılın son çeyreğinde Avrupa’da bir kalite güvence yöntemi olarak nispeten daha zayıf bir statüye sahip olmasına rağmen, söz konusu durumun özellikle son otuz yılda büyük bir değişime uğradığı söylenebilir. Bu değişikliğin ana nedenlerinden biri de yükseköğretim sistemlerinin karşı karşıya kalmış olduğu Bologna Süreci’dir. Bu değişiklik sürecinin anlaşılabilmesi için akreditasyon tanımına yüklenen anlamın ne olduğunun belirlenmesi akreditasyona ilişkin farkındalığın artırılması noktasında fayda sağlayacaktır.

1. AKREDİTASYON TANIMI

Akreditasyon kavramına çeşitli anlamlar yüklenmiş ve farklı şekillerde tanımlanmıştır. Çok farklı tanımlar yapılmasının yanı sıra akreditasyon olarak adlandırılmayan ancak benzer bağlamlarda kullanılan uygulamalar da mevcuttur. Bu nedenlerle akreditasyon kavramına hangi anlamların yüklendiğinin farklı bakış açılarıyla ortaya çıkarılması önem taşıyacaktır.

Woodhouse (1999) akreditasyonu bir kuruma veya bir dereceye belirli bir statü verilip verilmeyeceğinin değerlendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Välimaa (2004) akreditasyonu basitçe değerlendirmeye dayalı onay olarak tanımlamaktadır. Harvey (2004) akreditasyonu programlara veya kurumlara odaklanmak olarak tanımlayarak akreditasyonu “bir kurumun, programın veya çalışma modülünün statüsünün, meşruiyetinin veya uygunluğunun oluşturulması veya yeniden ifade edilmesi” olarak açıklamaktadır.

Westerheijden (2001) Avrupa bağlamında iki nesil akreditasyona atıfta bulunmaktadır. İlk nesil ile 1990'ların başında Doğu Avrupa yükseköğretim kurumlarında uygulanan sistemler ve ikinci nesil ile Bologna süreci tarafından teşvik edilen akreditasyon sistemleridir.

2. BOLOGNA SÜRECİ BAĞLAMINDA YÜKSEKÖĞRETİM KURUMLARINDA KALİTE VE AKREDİTASYON KAVRAMLARI

Akreditasyon yükseköğretimin kurumları için hem iç hem de dış değerlendirmelerin yapılabilmesi (Haakstad, 2001; Jones, 2002) amacıyla kullanılan bir değerlendirme yöntemi olarak özellikle yirminci yüzyılın başından itibaren oldukça rağbet gören bir uygulama olmuştur. Avrupa'da birçok ülkede akreditasyon uygulamalarının geliştirilmesine yol açan ilk temel faktör “kar amaçlı” yatırımcıların veya eğitim paydaşlarının ilgi, ihtiyaç ve beklentilerinin yükseköğretim kurumlarında baskın hale gelmesidir (Harvey, 2004). Aynı zamanda özellikle ABD'de yükseköğretim sistemlerinde yapılacak izinsiz düzenlemelerden koruma fikri özel akreditasyon programlarının ortaya çıkmasında etkili olan en önemli faktörlerden biri olmuştur (Orlans, 1992).

Bologna Süreci Prag-2001, Berlin-2003, Bergen-2005, Londra-2007, Leuven-2009, Viyana-2010, Budapeşte-2012, Erivan-2015, Paris-2018 ve Roma-2020’de yapılan bakanlık düzeyinde yapılan toplantılardan oluşmaktadır. Bu toplantılar Bologna Sekreterliği tarafından desteklenen Bologna Takip Grubu tarafından hazırlanmıştır. Bologna çalışmalarındaki başarının nedeninin hem politika oluşturmada hem de uygulamalarda izlenen işbirliği olduğu söylenebilir.

Bologna Süreci ile birlikte bir Avrupa Yükseköğretim Alanı yaratma düşüncesi çerçevesinde yükseköğretim kurumlarında niteliğin sürekli hale getirilebilmesini kontrol edebilecek, teşvik edebilecek ve meşrulaştırabilecek bir mekanizmaya ihtiyaç duyulmuştur. Ancak, Bologna Deklarasyonu en başından beri bir sürecin ilk adımı veya başlatılması olarak anlaşılmalıdır. Bologna Süreci’nden sorumlu bakanlar sürecin başlarında özellikle akreditasyon için değil daha geniş “değerlendirme ve sertifikasyon mekanizmaları” için “en iyi uygulama” ve tasarımların yaygınlaştırılmasına yönelik adımları savunmaktaydılar. (Prag Bildirisi, 2001). Gün geçtikçe bakanlar arasında yapılan toplantılarda kalite güvencesi/değerlendirmesi için daha sistematik bir yaklaşımın varlığının son derece önemli olduğu kanısına varılmıştır (Berlin Bildirisi, 2003). Oluşturulacak sistemde önem verilmesi gereken özellikler aşağıdaki gibi sıralanabilir:

- İlgili kurum ve kuruluşların sorumluluklarının tanımı,
- İç değerlendirme de dâhil olmak üzere programların veya kurumların değerlendirilmesi,
- Dış değerlendirme, tüm süreçlere öğrencilerin katılımı ve sonuçların yaygınlaştırılması,
- Bir akreditasyon, sertifikasyon sisteminin oluşturulması,
- Uluslararası bağlamda katılım ve işbirliği.

2005 yılındaki Bergen bakanlar toplantısında kalite güvencesine ilişkin yapılan çalışmalar neticesinde alınan kararlar kabul edildi ve bu süreçte yer alan bakanlar Berlin Bildirisi’nde belirtilen kriterlere dayalı yüksek nitelikte bir kalite güvence sisteminin kurulması noktasında

görüş birliğine varmışlardır. Bologna süreçlerinde akreditasyon sistemlerinden bahsedilmesine karşın, akreditasyon kavramının sadece Bologna Sürecine katılan ülkelerin dikkate alması gereken bir olgu olmadığından bahsetmekte de fayda bulunmaktadır. Ulusal eğitim sistemlerinin başarıya ulaşabilmesinde hesap verilebilir ve sürdürülebilir yükseköğretim sistemlerinin ne derece önemli olduğu göz önünde bulundurulduğunda akreditasyon uygulamalarının sadece Bologna Süreci'ne katılan ülkeler için önemli olmadığı söylenebilir.

Bologna süreci gibi uluslararası bir süreç kaçınılmaz olarak ulusal politikalara yeni değişimleri de beraberinde getirmektedir. Bununla birlikte politika değişikliği aynı zamanda ulusal ve yerel bağlamlardan da etkilenir. Bologna Süreci bir yandan kalite politikasının Avrupa boyutuna ve diğer yandan bu politikaya verilen ulusal tepkilere ilişkin ilginç bir pencere sunmaktadır. Sürecin hedefleri, sürece yön veren tartışmalar, arka plan raporları ve siyasi süreçleri uluslararası bir bağlamda belirlenmiştir. Bu kapsamlı sürecin arka planında bulunan amaç yükseköğretim sistemlerinin ve derecelerinin tanınmasını ve karşılaştırılmasını kolaylaştırmaktır. Bu nedenle Bologna süreci genel olarak Avrupa yükseköğretiminin uluslararasılaşmasında ve özel olarak kalite politikasında ilginç bir dönüm noktası olarak algılanabilmektedir.

Kalite kavramı 1980 ve 1990'larda yükseköğretim politikalarının anahtar kelimesi haline gelmiştir. Yükseköğretim politikasının bir unsuru olarak değerlendirme üzerine araştırmalar özellikle yirminci yüzyılın sonlarına doğru oldukça artmış ve kalite politikaları ve ilgili politikaların yükseköğretimde kurumsal düzeyde etkileri kapsamlı bir şekilde incelenmiştir (Van Damme, 2000, Rhoades & Sporn, 2002). Bologna Süreci yükseköğretimde kalite güvencesini, Avrupa Yükseköğretim Alanı'nın kurulmasının tam merkezine yerleştirmiştir. 1999'dan itibaren, Bologna Süreci ulusal kalite güvence sistemlerinde yaygın bir gelişme sağlayarak yükseköğretim kurumlarının kalite değerlendirmesinden geçmesini etkilemiştir (Enders & Westerheijden, 2014).

Bologna Süreci ile birlikte Yüksek Öğretimde Kalite Güvencesi için Ortak Avrupa Standartları ve Yönergeleri tüm paydaşlar arasında ortak kalite güvencesi anlayışına katkıda bulunmak için 2005'teki

Bergen toplantısında (Bergen Bildirisi, 2005) geliştirilmiştir. Bu bağlamda Avrupa yükseköğretiminde kalite değerlendirmesinin gerekliliği neticesinde dış değerlendiriciler yükseköğretimde kalite güvencesinin geniş hedefi kapsamında değerlendirme sürecinden sorumlu yeni paydaşlar haline gelmiştir (Enders & Westerheijden, 2014). Başka bir deyişle yükseköğretimde kaliteyi sağlayan akademik personelin sorumluluğuna ek olarak hükümetler, kalite güvence değerlendiricileri, kurum yönetimleri, idari personel ve öğrenciler gibi diğer paydaşların kalite değerlendirme süreçlerine katılımı zorunlu olarak görülmüştür (Hopbach, 2014).

3. TÜRKİYE YÜKSEKÖĞRETİMİNDE KALİTE GÜVENCESİ VE BOLOGNA SÜRECİ

Kalite güvencesi, karşılaştırılabilir kriterler ve metodolojiler geliştirmek için Avrupa işbirliğini teşvik etmeyi amaçlayan Bologna Süreci'nin başlıca odaklandığı alanlardan biridir. Kapsamlı, sistematik ve düzenli değerlendirme ve geliştirme mekanizmalarının kurulması ile yükseköğretim kurumlarının eğitim, öğretim, araştırma faaliyetleri ve idari hizmetlerinin kalitesinin artırılması amaçlanmaktadır. Bologna sürecinde kalite güvencesi boyutu bağımsız ajansların kurulmasına, iç ve dış değerlendirme mekanizmalarının oluşturulmasına ve eğitim-öğretim süreçlerinde yer alan paydaşların katılımına odaklanmaktadır. Bu bağlamda, Bologna Süreci Türk yükseköğretim sistemi için kapsamlı bir kalite güvence çerçevesi sağlamış ve reformların koordinasyonundan sorumlu kurum olarak YÖK'e yetki verilmiştir. Ancak, Türkiye'nin AB Eğitim ve Gençlik programlarına katıldığı ve Avrupa Birliği ile resmi müzakere sürecinin başladığı 2005 yılına kadar kalite güvencesi için ulusal bir çerçeve oluşturulamamıştır.

Bologna Süreci kapsamında yapılan çalışmalar Avrupa Yükseköğretimde Kalite Güvencesi Birliği (ENQA) tarafından “Avrupa Yükseköğretim Alanında Kalite Güvencesi Standartları ve Yönergeleri”nde yayınlanmıştır. Söz konusu raporda yayınlanan standartlar ve kılavuzlar, süreçte yapılan çalışmalara yol gösterici unsurlar olarak adlandırılabilir. Bu bağlamda, yükseköğretim kurumları arasında karşılaştırılabilir bir kalite düzeyine ulaşılması

hedeflenmektedir. Türkiye ise Bologna Süreci'ne 2001 yılında katılarak bu süreçte ortaya konan tüm ilkeleri benimsemiştir.

Ulusal ölçekte bakıldığında Bologna süreci Türk yükseköğretim sisteminde yapısal değişiklikleri de beraberinde getirmiştir. Bologna sürecine dahil olan diğer ülkelerle benzer şekilde bu yapısal değişiklikler destek görerek ilkelerin benimsenmesi hızlı bir şekilde gerçekleşmiştir. Örneğin Bologna Süreci'ne dahil olduktan sonra çok hızlı bir şekilde Ulusal Ajans'ın kurulması bu uygulamalara örnek olabilecek bir gelişmedir. T.C Başbakanlık Devlet Planlama Teşkilatı Avrupa Birliği Eğitim ve Gençlik Programları Merkezi Başkanlığı'na bağlı olarak kurulan Ulusal Ajans'ın amaçları şu şekilde sıralanabilir;

- Ülke çapında AB Eğitim ve Gençlik Programlarının tanıtılıp yaygınlaştırılması,
- Söz konusu programların koordinasyonunun sağlanıp hayata geçirilmesi,
- Üye ülkeleri ile programların gerçekleştirilmesi (Ulusal Ajans, 2007).

Bologna Süreci'ne dahil olma neticesinde Türk yükseköğretiminde yapısal değişiklikler hayata geçirilmiştir. YÖK ve birçok üniversitenin yönetimleri yükseköğretim kurumlarında AB koordinatörlüklerinin kurulmasına, ERASMUS merkezlerinin açılmasına ve kalite koordinatörlüklerinin işe koşulmasına başlamıştır. Özellikle oluşturulan komisyonlar sayesinde ulusal stratejilerin belirlenmeye çalışıldığı ve bu süreçlerde yükseköğretim kurumlarına destek olma çalışmalarına önem verildiği söylenebilir. Bu çalışmalar devam ederken Ulusal Ajans tarafından Bologna Rehberi Ulusal Takımı'nın oluşturulması Bologna Süreci'ne yönelik farkındalığın artması ve sürecin tam olarak anlaşılabilmesi için itici bir güç olmuştur.

Türkiye'de kurulan kalite güvence sistemi üniversiteler tarafından gerçekleştirilen yıllık iç değerlendirmeler ve değerlendirme sonrası çalışmaları ve normal şartlar altında her 5 yılda bir yapılan dış değerlendirmeye dayanmaktadır. Bunun yanı sıra sistemin ulusal yeterlilikler çerçevesi kapsamında program bazında belirlenen öğrenme

çıktılarının kalite güvencesini garanti altına almak için akreditasyon ve değerlendirme unsurlarını içerecek şekilde tasarlanmış olduğu söylenebilir (Crosier & Parveva, 2013). Bu gelişmelerle birlikte yasal çerçeve ihtiyacı artmış ve 2005 yılında “Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği” yürürlüğe girmiştir. Yönetmeliğin uygulanmasından sorumlu olan Yükseköğretim Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Komisyonu (YÖDEK) YÖK bünyesinde kurulmuştur.

YÖDEK, yükseköğretim kurumlarının akademik değerlendirme ve kalite iyileştirme faaliyetlerini sistematik bir şekilde yürütmeleri için gerekli süreçleri ve performans göstergelerini tanımlamıştır (YÖK, 2014). Bu kapsamda, yükseköğretim kurumlarının YÖDEK tarafından periyodik olarak geliştirilen Kurumsal Değerlendirme Modeli'ne dayalı olarak öz değerlendirme yapmaları ve stratejik planlarını gözden geçirmeleri öngörülmektedir. Buna göre her yükseköğretim kurumunda değerlendirme ve kalite geliştirme sürecinden sorumlu Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Kurulu (ADEK) kurulmuştur (Kalaycı, 2009).

Öte yandan bahsi geçen düzenlemelere karşın Bologna Süreci kapsamındaki uygulamaların bir kısmının belli bir süreye kadar sağlam bir yasal dayanak olmaksızın gerçekleştirildiği söylenebilir. AKTS ve Diploma Eki gibi uygulamalar YÖK tarafından yürürlüğe konmuş, ancak bu uygulamalar bazen Yükseköğretim Kanunu hükümleriyle çelişmiş ve üniversiteleri çelişkili bir duruma sokmuştur. Bologna reformları kapsamında yürütülen çalışmalar 2011 yılında 6111 sayılı Kanun ile yapılan değişikliklerle yasal zemine kavuşmuştur. Bu düzenleme ile eğitime ilişkin esaslar Bologna sürecine uygun olarak düzenlenmiştir.

Bologna reformlarının Türkiye'de uygulanması pek çok alanda değişikliklere neden olmuştur. Ancak kalite güvencesi, Türkiye'nin Bologna puan kartlarında en zayıf performans olarak gösterilmiştir. Dış kalite güvencesi konusundaki tartışmalar, ulusal bir kalite/akreditasyon kuruluşu olarak hareket eden YÖDEK'in bağımsızlığına odaklanmıştır. YÖDEK, üniversiteler üzerindeki geniş yetkisi nedeniyle bağımsız dış kalite güvencesi ilkeleriyle bağdaşmamaktadır (Erdoğan, 2013). Ayrıca

yükseköğretim kurumlarının temsilcileri, akademisyenler ve öğrenciler gibi dış değerlendirme süreçlerine etkin paydaş katılımının olmaması eleştirilere neden olmuştur (YÖK, 2008; YÖK, 2010). Böylece 2015 yılına gelindiğinde kalite güvencesi gündemde olmasına rağmen, politika yapıcılar için henüz bütüncül ve stratejik bir politika alanı haline gelmemiştir. 2015 yılında YÖK'ün yükseköğretim sistemine ilişkin yeni vizyonuna uygun olarak daha sistematik bir kalite yaklaşımı benimsenmiştir.

SONUÇ

Yükseköğretim alanı artık sadece bir eğitim alanı olmaktan çıkmış, ekonomik ve sosyal boyutlarıyla daha geniş bir kamu politikası alanı haline gelmiştir. Birçok aktörün ve paydaşın çeşitli bağlamlarda farklı roller oynadığı yükseköğretim sistemlerinde üniversitelerin misyonları uluslararası rekabet ve hesap verilebilirlik kavramları neticesinde dönüşüme uğrayarak yeniden tanımlanmıştır. Bu nedenlerle kalite güvencesi ve akreditasyon konusu yükseköğretim sistemlerinde uluslararası alanda temel politika alanlarından biri haline gelmiştir.

Kalite güvence sistemlerinin ve akreditasyon kavramının son zamanlarda Türk yükseköğretim gündemine gelmiş olması ve politika yapıcılarının da dikkatini bu kavramlar üzerine yönlendirdikleri söylenebilir. Nicelik olarak büyümenin yanı sıra nitelik olarak da yükseköğretim sistemlerinin büyümesi ilerleyen yıllarda ulaşılması hedeflenen en önemli noktalardan biri olmuştur. Türkiye'nin bölgesel olarak potansiyel bir cazibe merkezi olması göz önünde bulundurulduğunda yükseköğretimde süregelen merkezîyetçi yapının bürokratik hakimiyeti nedeniyle var olan potansiyelin doğru bir şekilde kullanılmadığı sonucuna varılabilir. Bu merkezîyetçi yapı nedeniyle üniversitelerin karar verme süreçlerindeki yetkilerinin sınırlı kaldığı ve bu durumun uygulamada çelişiklere neden olduğu açık bir gerçektir. Bu nedenlerle üniversitelerin misyonları ve Türkiye'nin jeopolitik konumunun avantajları bağlamında yükseköğretim kurumlarının potansiyellerini ortaya çıkarabilecekleri bir ortamın oluşturulup yeniden yapılandırma süreçlerinin işe koşulması gerekmektedir.

Türk yükseköğretiminin yaşamış olduğu bir diğer olumsuzluk ise büyük bir büyümeye tanık olurken aynı zamanda uluslararası kalite güvence sistemlerinin gelişim süreçlerine tam olarak ayak uyduramamasıdır. Kalite güvence sisteminin uluslararası standartlara uygun bir şekilde iyileştirilmesi Türk yükseköğretimini uluslararası arenada güçlendirecektir. Ancak Türk üniversitelerinin büyük çoğunluğunun hızlı büyümeden kaynaklanan sorunlarla boğuştuğu göz önünde bulundurulduğunda kalite güvencesi konusunda yeni bir bürokratik yük oluşturma gibi yanlış bir düşüncenin yükseköğretim kurumlarında yaygınlaşması riski de bulunmaktadır. Dolayısıyla politika yapıcılar ve üniversite yönetimleri, büyüme sorunlarının üstesinden gelmeye çalışırken kalite güvence sistemleri için atılması gereken adımları belirlemelidir.

Kurumsal değerlendirme programları yükseköğretim kurumlarının kendilerini tanımalarına ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak kalite güvence sistemlerini oluşturmalarına olanak sağlayabilecek önemli gelişmelerden biridir. Bu bağlamda iç ve dış değerlendirme süreçlerinin yükseköğretim kurumlarına önemli bir deneyim alanını sunması beklenmektedir. Dolayısıyla kurumsal değerlendirmenin kalite güvence sistemlerinin sürekliliğini ve kurumsallaşmasını sağlayan önemli bir araç olarak düşünülmesi ve üniversite yönetimleri tarafından bürokratik bir sürece dönüştürülmeden kurumsal düzeyde farkındalık yaratma fırsatı olarak kullanılması da oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

- Bergen Communiqué (2005). The European Higher Education Area - Achieving the Goals Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005.
- Berlin Communiqué (2003). Realising the European Higher Education Area. Communiqué of the Conference of Ministers responsible for Higher Education in Berlin on 19 September 2003.
- Brown, R. (2004), *Quality Assurance in Higher Education: The UK Experience Since 1992*, Routledge Falmer, London.
- Crosier, D. & Parveva, T. (2013). *Fundamentals of Educational Planning* 'The Bologna Process: Its impact in Europe and Beyond. UNESCO:Paris.
- Enders, J. & Westerheijden, D.F., (2014). Quality assurance in the European policy arena. *Policy and Society*, 33(3), pp. 167–76.
- Haakstad, J. (2001). Accreditation: The new quality assurance formula? Some reflections as Norway is about to reform its quality assurance system. *Quality in Higher Education* 7: 77–82.
- Harman, G. and Meek, V.L. (2000). *Repositioning Quality Assurance and Accreditation in Australian Higher Education*, Department of Education, Training and Youth Affairs, Canberra.
- Harvey, L. (2004). The Power of accreditation: views of academics. *Journal of Higher Education Policy and Management* 26 (2), 207-223.
- Hopbach, A. (2014). Recent trends in quality assurance? Observations from the agencies' perspective. In *Quality Assurance in Higher Education* (pp. 216-230). Palgrave Macmillan, London.
- Jones, D.P. (2002). Different perspectives on information about educational policy: Implications for the role of accreditation. Washington: CHEA.
- Kalaycı, N. (2009). Yükseköğretim kurumlarında akademisyenlerin öğretim performansını değerlendirme sürecinde kullanılan yöntemler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 15(4), 625-656.
- Orlans, H. 1992. Accreditation in American higher education: *The issue of diversity*. *Minerva* 30: 513–30.
- Prague Communiqué (2001) *Towards the European Higher Education Area*. Communiqué of the meeting of European Ministers in charge of Higher Education in Prague on May 19th 2001.

- Rhoades, G. & Sporn, B. (2002). Quality assurance in Europe and the U.S.: Professional and political economic framing of higher education policy, *Higher Education* 43, pp. 355–390.
- Välimala, J. (2004). Three rounds of Evaluation and the idea of accreditation in Finnish higher education. In S. Schwarz & D. Westerheijden (Eds.) *Accreditation and evaluation in the European Higher Education Area*. Dordrecht: Kluwer, 101-125.
- Van Damme, D. (2000) Internationalization and quality assurance: Towards worldwide accreditation, *European Journal for Education Law and Policy*, 4, pp. 1–20.
- Westerheijden, D. (2001). Ex Oriente lux? National and multiple accreditation in Europe after the fall of the Wall and after Bologna. *Quality in Higher Education* 7 (1), 65-75.
- Woodhouse, D. (1999). Quality and quality assurance. In *Quality and internationalisation in higher education*. Paris: OECD, 29-44.
- YÖK (2008). Bologna Sürecinin Türkiye’de Uygulanması: Bologna Uzmanları Ulusal Takımı Projesi 2007-2008 Sonuç Raporu. https://uluslararasi.yok.gov.tr/Documents/yay%C4%B1nlar/yuksekkogretimde_yeniden_yapilanma_66_soruda_bologna_2010.pdf
- YÖK (2010). Yükseköğretimde yeniden yapılanma: 66 soruda Bologna süreci uygulamaları. http://www.yok.gov.tr/katalog/bologna_kitabi_web_icin.pdf.

BÖLÜM 4

YÜKSEKÖĞRETİMDE ETİK VE KALİTE İLİŞKİSİ

Prof. Dr. Nuri DOĞAN¹

Dr. Çiğdem REYHALIOĞLU²

¹ Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Ankara, Türkiye. nurid@hacettepe.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0001-6274-2016>

² Bağımsız araştırmacı, Gaziantep, Türkiye. dr.cigdemreyhanlioglu@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4685-0495>

GİRİŞ

Dünyada yaşanan küreselleşmenin sonucu olarak hemen hemen bütün sistemler kendini hızlı bir değişim ve dönüşüm sürecinin içinde bulmuştur. Küreselleşmeden etkilenen sistemlerden biri de eğitim sistemleri ve bu sistemin bir parçası olan yükseköğretim kurumlarıdır. Temel görevleri bilgi üretme, bilgi yayma, mesleki gereklilikler doğrultusunda nitelikli insan gücü yetiştirme, entelektüel bireyler yetiştirme, içinde bulunduğu toplumun ihtiyaçlarına cevap verebilecek nitelikte hizmet sunma (Aydın 2019; Clevenger, 2019) olarak ifade edilen yükseköğretim kurumlarının, bu hızlı değişimler karşısında yakın gelecekte ve ötesinde mevcut seyrini sürdürmeleri için belli özelliklere sahip olması gerekir. Bu kurumlar ne kadar iyi olursa olsun, hızla değişen dünyada ihtiyaçları karşılayabilmek için gelecekte daha da iyi olmaları gerekmektedir.

Küreselleşmenin etkisinin yanı sıra yükseköğretimi etkileyen önemli unsurlardan biri de dünyanın hemen her yerinde yükseköğretime olan talebin her geçen gün niceliksel ve niteliksel olarak artış göstermesidir. Buradaki niceliksel artış yükseköğretime kabul sınavlarına giren öğrenci sayısının her geçen yıl artmasını ifade etmektedir. Taleplerin niteliksel artışı ise değişen dünya koşulları doğrultusunda yükseköğretim kurumlarında verilen eğitim öğretim hizmetleri, araştırma geliştirme çalışmaları, inovasyon süreçleri, sosyal, kültürel ve sportif faaliyetler kapsamında değerlendirilebilir. Buna karşın yükseköğretim kurumlarına ayrılan kaynaklar artan bu talepleri karşılayabilecek düzeyde bir artış göstermemektedir. Bu durum sınırlı kaynaklar içinde verilen hizmetlerin mevcut kalitesini korumak ve arttırmak amacıyla yükseköğretim kurumlarında stratejik ve sistematik bir yaklaşım gerektiren kalite yönetimi sistemlerinin oluşturulmasını zorunlu hale getirmiştir (YÖK, 2021a). Bu zorunluluk, dünya çapında geçerliği olan eğitim reformlarının hedeflerinin ve öncelikli alanlarının güncellenmesine sebep olmuştur. Bu reformlar arasında Bologna Süreci de yer almaktadır.

Bologna Süreci temel olarak 2010 yılına kadar olan süreçte Avrupa Yükseköğretim Alanı oluşturulmasını amaçlayan bir reform

olarak tanımlanabilir. Bologna süreci kapsamında yayımlanan Bologna Bildirisi 1999 yılında 29 Avrupa ülkesi tarafından kabul edilmiştir. Başlangıcından günümüze kadar Bologna sürecine üye olan ülke sayısı sürekli olarak artış göstermiştir. Bologna Süreci kapsamında 2001’de Prag’da, 2003’te Berlin’de 2005’te Bergen’de olmak üzere toplam dört büyük konferans düzenlenmiştir. Bununla birlikte ara tarihlerde farklı ülkelerde gerçekleştirilen toplantılar da düzenlenmiştir. 2005 yılında Bergen’de düzenlenen dördüncü konferansta 2007 yılına kadar gerçekleştirilmesi beklenen dört ana konu arasında “*Avrupa Kalite Güvencesi Birliği (European Association of Quality Assurance, ENQA) tarafından geliştirilen ve Avrupa Yükseköğretim Alanında yer alan yükseköğretim kurumlarına yönelik ‘Kalite Güvencesi Standartları ve Uygulama Prensipleri’nin üye ülkelerdeki uygulamaları*” ile “*Ulusal Yeterlikler Çerçevesi uygulamaları*” yer almıştır (YÖK,2021b). Buradan anlaşılacağı üzere artan talepler doğrultusunda dünya genelinde yüksek kalite ve standarda sahip yükseköğretim hizmetlerinin verilmesi ve kalite yönetim sistemlerinin oluşturulması için önemli girişimlerde bulunulmuştur. Bu sistemler stratejik yönetim, kalite belirleme teknikleri, kalite sistemleri ve planlaması, rekabet, hedefler doğrultusunda yönetim, gündelik işleyişin yönetimi gibi birçok unsuru içinde barındırmaktadır (Cartin, 1993). Böylece birçok ülke kendi eğitim sistemleri ve politikaları doğrultusunda oluşturdukları kalite yönetim sistemleri kapsamında kalite güvence standartlarını belirlemekle birlikte ülkelerindeki yükseköğretim süreçleri ile çıktılarını belli periyotlarla bu standartlar doğrultusunda değerlendirmektedir.

Dünyada yaşanan bu gelişmeler doğrultusunda “*yükseköğretim kurumlarının eğitim, öğretim ve araştırma faaliyetleri ile idari hizmetlerinin değerlendirilmesi, kalitelerinin geliştirilmesi, bağımsız ‘dış değerlendirme’ süreciyle kalite düzeylerinin onaylanması ve tanınması konusundaki çalışmalara ilişkin esasları*” içeren “*Yükseköğretim Kurumlarında Akademik Değerlendirme ve Kalite Geliştirme Yönetmeliği*” yayımlanmıştır. Bu yönetmeliğin üçüncü ve dördüncü bölümlerinde yer alan iç değerlendirme ve dış değerlendirmeye ilişkin süreçler ve değerlendirme konu alanları açıkça

belirtilmektedir (YÖK, 2021c). Bu yönetmelik ile yükseköğretim kurumlarının akademik ve idari faaliyetlerinin karşılması gereken standartlar ortaya konulmuştur.

Ülkemizde üniversitelerde yürütülen akademik ve idari faaliyetlerin değerlendirilmesi amacıyla belirlenen uluslararası kalite standartları temel olarak eğitim öğretim süreçleri, araştırma ve geliştirme çalışmaları, kurumsal yönetim sistemi ve toplumsal fayda perspektifi alanlarına odaklanmaktadır (Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği, 2018). Araştırma ve geliştirme çalışmaları arasına üniversitelerin öncelikli görevlerinden olan bilimsel araştırma çalışmalarını da dâhil etmek gerekir. Ortaya konulan bu standartların üniversitelerdeki geleneksel ve kemikleşmiş yapı üzerinde önemli etkilerinin olduğu değerlendirilmektedir.

Uluslararası kalite standartları doğrultusunda kalite yönetiminin uygulanabilmesi için öncelikli olarak kalite güvence sisteminin oluşturulması gerekmektedir. Bu sistemde kalite yönetiminin içinde barındırdığı her bir unsur kurumun etik kültürü ile bütünleşik olmalıdır. Kalitenin sürdürülebilirliği ancak yüksek etik standartlar ortaya koyulduğu zaman mümkün olabilir (Maguad ve Krone, 2012). Yükseköğretim kurumları için belirlenen etik standartlardan biri bilimsel araştırma etiği ile ilgilidir. Bu noktada etik kavramı ile bilimsel araştırma etiği ile ilgili temel bilgilere yer vermekte yarar vardır.

Etik, ideal insan karakterinin temsil ettiği ilkeleri tartışan ve bir davranışın doğru ya da yanlış olma durumunun nedenleri üzerine odaklanan bir felsefe disiplini (Aydın, 2019). Bilim etiği ise etiğin bilimle ilgilenen bir alt dalıdır. Bilim etiği bilimsel çalışmaların başlangıcından yayımlanmasına kadar olan bütün aşamalar için uyulması gereken kuralları, ilkeleri ve standartları tanımlamaktadır. Burada bilimsel araştırmalar için standartların getirilmesini araştırmacıları sınırlayan bir durum olarak değerlendirmemek gerekir. Etik ilke ve standartlar bilim insanının sahip olduğu hak ve özgürlüklere ilişkin tanımlamaları da içermektedir (Irzık, 2008).

Bilimsel araştırmalarda araştırmacıların bireysel sorumluluğunun yanı sıra kurum ve organizasyonların da etik ilke ve standartlara uyma

zorunluluğu vardır. Yükseköğretim kurumlarında gerçekleştirilen bütün hizmetlerin ve özellikle bilimsel araştırmaların etik ilkelere uygunluğu ile ilgili standartların getirilmesinin sebebi budur.

Bilimsel araştırmaların karşılması gereken etik ilkeler “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında belirlenmiştir (YÖK, t.y.). Bu yönergede *Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler, Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Olarak Değerlendirilemeyecek Haller, Yükseköğretim Kurumlarında Yer Alan Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurullarının Oluşumu, Görevleri, Çalışma Usul ve Esasları Kurulların oluşumu, Etik kurulların Görevleri, Etik kurullarına başvuru ve kurulların çalışma esasları* başta olmak üzere bilimsel araştırma kapsamında uyulması gereken bütün ilkeler açıkça belirtilmektedir. Ek olarak etik ilkelerin ihlal edilmesi durumunda yapılabilecek iş ve işlemlere de yönerge kapsamında yer verilmiştir.

Etik kavramı, benimsenen değerler ile doğrudan ilişkili bir kavramdır. Bu doğrultuda değerler gibi soyut bir kavramın, belli standartlar doğrultusunda resmi bir yönerge kapsamında güvence altına alınması, yükseköğretim kurumlarının kalite süreçlerini sağlamaya yönelik bir girişim olarak değerlendirilebilir. Bunun nedeni etik ilkelerin ihlal edilmesinin sonucunda vuku bulan olayların kurumların ve kişilerin ciddi boyutlara varan itibar kaybı yaşamasına neden olmasıdır. Bu tür olayların yaşanmaması için etik ilkelere uymanın çalışma prensibi olarak benimsendiği bir yükseköğretim kültürünün oluşturulması büyük önem taşımaktadır. Bu önem doğrultusunda araştırma faaliyetlerinde etik ilkelere uymayı teşvik eden politikalar, yönergeler ve prosedürler geliştirilmelidir.

1. ÜNİVERSİTELERDE AKADEMİ VE YÖNETİM

Dünyada küreselleşmenin etkisi ile üniversitelerin kendilerini uluslararası platforma taşıma hedefleri, onları “her zaman daha iyi olma” yönünde çalışmalara yönlendirmektedir. Bu durum aynı zamanda kurumlar arası rekabeti güçlendirmektedir. Rekabet kaliteyi doğurur felsefesinden hareket edilirse bu durum istenen bir durum olarak değerlendirilebilir. Ancak dünyada yükseköğretim kurumlarına

bakıldığı zaman üniversitelerin en iyi öğrenci ile akademik personeli seçmek ve kurum bünyesine alabilmek, en iyi bilimsel çalışmaları/çıktıları ortaya koyabilmek için zorlu bir yarışa girmek durumunda kaldıkları görülmektedir (Wissema, 2009). Bu zorunluluk üniversitelerde zaman zaman etik dışı uygulamaların ortaya çıkmasına neden olmaktadır. Etik değerlerden ödün verilerek gerçekleştirilen bir rekabetin eğitim hayatı, iş hayatı ve toplumsal yapı için yıkıcı sonuçlarının olması kaçınılmazdır (Maguad ve Krone, 2012). Bu durumda üniversite yöneticilerine ve akademisyenlere önemli görevler düşmektedir. Bu görevler öncelikli olarak yönetimin ve yöneticilerin perspektifinden ele alınmıştır.

Alanyazında yönetime ilişkin farklı tanımlara rastlamak mümkündür. Yönetim için yapılan tanımlardan biri “*Yönetim, değişen çevrede sınırlı kaynakları verimli şekilde kullanarak örgüt amaçlarına etkin bir şekilde ulaşmak için başkalarıyla iş birliği yapmaktır.*” şeklindedir (Özalp, 2012). Bu tanıma göre üniversite bünyesinde bulunan yöneticilerin kaynakları doğru kullanması ve üniversitenin genel ve özel amaçlarına ulaşmak için iş birliği içerisinde yönetim faaliyetlerini sürdürmesi gerekir. Yöneticilerinin aldıkları kararlar ve bu kararlar doğrultusunda gerçekleştirdikleri uygulamalar yasalara ve etik değerlere uygun olmalıdır. Burada göz önünde bulundurulması gereken etik değerler hem mesleki hem de akademik etik değerleridir.

Üniversitelerde yöneticilerin benimsemiş olduğu mesleki ve akademik etik değerler kurumun yönetim şeklini etkileyen en önemli unsurlardan biridir. Barnett ve Karson (1987) kişilerin sahip olduğu değerlerin karar verme süreçlerinde önemli bir faktör olduğunu ifade etmişlerdir. Bu durum yöneticiler özelinde de geçerlidir. Yöneticilerin değerlendirme, seçim yapma, inisiyatif alma durumunda işe koştığı ilkeler ve değerler üniversitelerin etik kültüründe önemli rol oynar.

Değerlendirme en genel tanımıyla ölçüte göre karar verme işidir (Turgut ve Baykul, 2012; Doğan, 2019). Yöneticilerin karar verme süreçlerinde temel aldıkları ölçütler, benimsedikleri değerler ve yönetim felsefesi ile yakından ilişkilidir. Yöneticiler benimsedikleri değerlerin ve yönetim felsefesinin etik ilkelere uygunluğu ölçüsünde aldıkları kararların arkasında durabilir ve savunabilirler. Etik değerlere

bağlı kalarak karar vermek, yöneticilerin şeffaflıkla hesap verebilmesini sağlar.

Üniversitelerde görevli olan yöneticiler akademik yöneticilerdir. Dolayısıyla yönetimi altında bulunan akademik personelin de alanında uzman ya da eğitim düzeyine göre uzman olma yolunda ilerleyen birer bilim insanı olduğunu unutmamalı ve yönetsel süreçlerini bu doğrultuda demokratik bir tutumla şekillendirmelidir. Burada yöneticinin demokratik tutumu, yönetiminde çalışan kişiler ile çatışma yaşaması durumunda çatışma çözme süreçlerini yönetecek en önemli unsurlardan biridir (Purdy, 1995).

Üniversitelerde sıklıkla görülen etik dışı uygulamalardan biri görevde yükselme ve atama söz konusu olduğunda yaşanmaktadır. Yeterliğe ve liyakate uygun olmayan performanslara dayalı olarak, akraba, eş, dost, tanıdık gibi yakın ilişkiler doğrultusunda gerçekleştirilen görevde yükselmeler ile atamalar akademik dünyanın en büyük problemlerinden biridir. Bu problemler ülkemizdeki haber ajanslarının gündemlerine de yansımaktadır. Bir X üniversitesinde yapılan inceleme sonucunda sadece akademik kadro arasından 250 kişinin birbiri ile akraba çıkması basına yansıyan bu haberlerden bir tanesidir (Tarafsız Haber, 2021). Ancak elbette bu durum akraba olan ve aynı kurumda çalışan herkesin yeterliğinin olmaması ve iltimas ile (torpille) kadroya yerleşmiş olması anlamına gelmemektedir. Ancak sonuç itibarıyla basın-yayın organlarında yer alan bu haberlerden dolayı kurumun marka değerinin zarar gördüğü de bir gerçektir. Üniversitelerin itibarının zarar görmesinin yanı sıra yeterlik ölçütlerini fazlasıyla karşıladığı halde atama ya da görevde yükselme bekleyen kişiler için büyük bir haksızlık söz konusu olmaktadır. Sonuçta kişiye göre yapılan bu etik olmayan ve adaletsiz uygulamalar kurumsal ve bireysel zararlara neden olmaktadır. Bu nedenle yöneticilerin atama ve görevde yükselme süreçlerini titizlikle yürütmeleri ve adaletsiz kararlar almaktan ve uygulamaktan kaçınmaları gerekmektedir. Bahse konu olan bu örnek hem yasal hem de etik kapsamda ele alınabilecek sorunların üniversitelerde yaygın olduğunu ve bu tip sorunların üniversitelerin kalitesini zayıflattığını gösteren örneklerden biridir.

Adalet en genel tanımıyla hak ve hukuka uygunluk, hakkın gözetilmesidir (Türk Dil Kurumu, t.y.). Adaletin alt kavramlarından biri olan örgütsel adalet ise genel tanımıyla hakkın gözetilmesi olan adalet algısının kurumlara yansımasıdır (Byrne ve Cropanzano, 2001). Atama ve görevde yükselme örneğinde olduğu gibi örgütsel adalet kavramı ile bağdaşmayan kararlar ve gerçekleştirilen uygulamalar akademisyenlerin çalışma motivasyonunu olumsuz etkilemekle birlikte görev yaptıkları kuruma olan aidiyetlerini de olumsuz etkilemektedir. Nitekim yöneticilerdeki örgütsel adalet doğrultusunda gösterdikleri liyakatin akademik personeldeki kurumsal sadakat ve iş gayreti ile ilişkili olduğunu gösteren çalışmalar mevcuttur (Özdemir, 2013).

Üniversitelerde örgütsel adalet ile bağdaşmayan uygulamalardan biri akademisyenlerin ders yükü ile ilgilidir. Ders ve görev dağılımında yöneticilerin adil davranmaması üniversitelerde sıklıkla karşılaşılan bir durumdur. Yöneticiler görev ve sorumlulukların büyük bir kısmını verimli çalışan akademisyenlere verme eğilimindedir. Bu durum verimli çalışan personeller için iş yükünün fazla olmasına ve verimli çalışmayan personellerin ise kendini geliştirme fırsatından mahrum kalmasına neden olmaktadır (Aydın, 2019). Ders yükü dağılımı ile ilgili sorunlarından biri ders dağılımının adil olması ile eşit olması kavramlarının karıştırılmasıdır. Elbette ders yükünün akademisyenlere eşit dağıtılmasını savunmak uygun bir yaklaşım değildir. Ders yükü dağılımında birçok faktöre dikkat edilmesi gerekmektedir. Örneğin, dersin düzeyi (lisans, lisansüstü vb.), dersin alanı ve kapsamı, dersin kuramsal ya da uygulamalı olması, dersin yapılacağı derslikteki olanaklar; dersin teknolojik destek gerektirmesi, derse kaydolacak öğrenci ve/veya grup sayısı vb. gibi faktörler göz önünde bulundurulmalıdır. Bu faktörler dikkate alınarak bir bölümdeki toplam ders yükü belirlenebilir ve belirlenen toplam ders yüküyle diğer faktörler birlikte değerlendirilerek ders dağılımı gerçekleştirilebilir. Ders yüküyle ilgili diğer bir sorun ise ek ders ücretini artırmak için bazı öğretim elemanlarının üstesinden gelebileceklerinden daha fazla ders saati talep etmeleridir. Birçok kurumda yöneticilerin kayırmacılık, yakınlık, öğretim elemanını kıramama, karşılıklı çıkar, diğer idari görevler vb. gerekçelerle öğretim elemanlarının fazladan ek ders ücreti

alabilmek için altından kalkabileceklerinden fazla ders almasına göz yumdukları görülmektedir. Çoğu durumda, ek ders ücretini artırmak için alınan birçok ders için gerekli hazırlıkların yapılması mümkün olmamakta; derslerin kalitesi, değerlendirmelerin uygunluk (doğruluk) derecesi ve öğrenenlerin öğrenme düzeyleri zayıflamaktadır. Sonuç olarak bu durumun örgütsel adalet ile bağdaşmamakla birlikte öğrenciler açısından derslerin verimliliğini ve kalitesini düşüren en önemli faktörlerden biri olduğu ifade edilebilir.

Üniversitelerdeki işleyişin etik değerlere uygun olarak yürütülmesinde ve etik kültürün oluşmasında en az yöneticiler kadar önemli olan grup ise araştırma görevlisinden öğretim üyesine kadar bütün akademik personeli kapsayan öğretim elamanlarıdır. Ancak, Aydın (2019) tarafından bilim üretme, bireylere bir mesleğin icra edilmesi için temel becerileri kazandırma ve entelektüel bireyler yetiştirme şeklinde ifade edilen üniversitelerin üç temel görevinin yerine getirilmesinde birinci derece sorumlu olan kişilerin öğretim üyeleri olduğu ifade edilebilir. Öğretim üyeleri üniversitelerin vizyonu ve misyonu doğrultusunda önemli görev ve sorumluluklar üstlenirlerken mesleki kariyerleri gereği akademik yükselme ve atanma şartlarını da yerine getirmeye çalışmaktadırlar. Dolayısıyla bu süreçte öğretim üyeleri her geçen gün rekabetin daha fazla kızıştığı koşullarda yoğun bir tempo içinde çalışmak zorunda kalmaktadır. Bu yoğunluğun içinde öğretim üyelerinin üniversitelerin temel görevlerini yerine getirmesine ve üniversitelerin amaçlarına ulaşmasına katkıda bulunurken ne kadar etik ve etkili çalıştıklarının belirlenmesi “adalet” ve “mesleki yeterlikler” bakımından son derece önemlidir (Maguad ve Krone, 2012).

Üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin öncelikli rolünün bilgi üretmek ve böylece bilime katkı sağlamak olduğu söylenebilir. Dolayısıyla üniversiteler akademisyenlerin ürettiği bilgi sayesinde bilim üretme görevini yerine getirebilmektedir. Bilim üretmek akademisyenler ile üniversiteler için önemli ve öncelikli olarak yerine getirilmesi gereken bir amaçtır. Bununla birlikte bilimsel çalışmaların akademisyenlerin görevde yükselmelerine yardımcı olan en önemli araç olduğu yadsınamaz bir gerçektir. Ancak günümüzde bilimsel

çalışmalardan alınan puanlara yönelik olan araçsal yaklaşımın amaç haline geldiği görülmektedir. Akademisyenlerin bilimsel çalışmaları yaparken görevde yükselmek için puan kazanmayı amaçlaması yaygın olarak görülen bir durumdur. Sadece görevde yükselme amacıyla yayın yapılması kişisel çıkarlara hizmet edeceği için akademik etik ihlallerin sıklıkla yaşanmasına yol açmakta ve akademisyenler arasındaki çatışmaları, haksız rekabet girişimlerini, yağmacı dergi sayısını vb. artırmaktadır. Akademisyenlerden beklenen kaliteli bilimsel yayınlardır. Kaliteli bilimsel yayınların artması ise ancak akademisyenlerin araştırma ve yayımlama süreçlerinde bilimsel ve etik ilkelere uymaları ile sağlanabilir. Dolayısıyla akademisyenlerin mensubu oldukları üniversitelerin ve çalışma yürüttüğü bilim dalının etik kültürünün oluşmasında son derece önemli rolleri olduğu akılda tutulmalıdır. Bunun yanı sıra akademisyenler ders verdiği veya lisansüstü düzeyde birlikte çalıştığı öğrencilerin etik anlayışlarının gelişmesinde de kritik rollere sahiptir. Bu nedenlerle kişisel çıkarlar doğrultusunda bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerinin ihlal edilmesi “bilimsel araştırmanın” temellerinin sarsılmasına neden olacağı gibi (Calabrese ve Roberts, 2004) meslek edinmek amacıyla eğitim alan farklı düzeylerdeki üniversite öğrencilerinin etik algısının şekillenmesi için de tehlike oluşturacaktır. Sonuç olarak akademisyenlerin bilimsel çalışmalarında dürüst olması, bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine bağlı kalmaları son derece önemlidir.

Akademisyen, bilmediklerimiz hakkında merakla ve bilmek arzusuyla araştırma yapan, bildiklerimizi eleştirel bir bakış açısıyla değerlendiren, yeni bilgi üreten araştırmacılar olarak tanımlanabilir. Sorgulama, bilme ve bilmek için araştırma arzusu akademisyenliğin doğasında vardır. Bununla birlikte akademisyenlik bir meslektir. Daha açık bir ifade ile akademisyenlik, akademisyenlerin hayatını idame ettirebilmesi için ihtiyaç duyduğu geçimini sağlamak amacıyla para kazanmak için yaptığı ve kuralları belirlenmiş olan iştir (TDK; t.y.). Bu durumda akademisyenlerin verdikleri hizmet karşılığında ücret alması en tabii haklardan biridir. Ancak akademisyenlerin hak ettiğiinden daha fazla ders ücreti almak için sıklıkla etik ilkeleri ihlal etikleri görülmektedir.

Akademisyenlerin aldığı maaş karşılığında girmesi gereken belli bir ders saati vardır. Bu ders saatinden daha fazla derse girmesi durumunda belli bir ders saatine kadar ek ders ücreti alır. Bu durum Yükseköğretim Personel Kanunu'nda (1983) şöyle ifade edilmektedir:

“2547 Sayılı Yükseköğretim Kanununun 36. maddesine göre haftalık okutulması mecburi ders yükü saati dışında, kısmi statüde bulunanlar dâhil öğretim elamanlarına görev unvanlarına göre Maliye Bakanlığının görüşü üzerine Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen mecburi ve isteğe bağlı dersler ve diğer faaliyetler için bu ders ve faaliyetlerin haftalık ders programında yer alması ve fiilen yapılması şartıyla en çok yirmi saate kadar, ikinci öğretimde ise en çok on saate kadar ek ders ücreti ödenir.”

Akademisyenlerin ek ders ücreti alabilmek için fazla derse girmesi ile ilgili yaşanan adaletsizlik daha önce yöneticiler açısından ele alınmıştı. Bu durumda yaşanan etik ilkelerin ihlal edilmesi yöneticiler ile ilgili olduğu kadar akademisyenler ile de ilgilidir. Akademisyenlerin fazladan ders alabilmek için özellikle uzmanlık alanının dışındaki derslere girme çabası önemli bir etik ihlal olarak değerlendirilmelidir. Bununla birlikte akademisyenlerin daha fazla ek ders ücreti almak için büyük öğrenci gruplarıyla sürdürülebilecek dersleri daha küçük gruplara bölerek ders saatini arttırmaya çalışması sıklıkla görülen mesleki etik ihlaller arasındadır. Haksız kazanç sağlayan bu uygulama öğrenciler arasında bile yüksek sesle konuşulabilen ve dersin hocasının itibarının zedelenmesine neden olan bir durumdur.

Ders ücretleri ile ilgili haksız kazanç sağlayan faktörlerden biri de üniversitelerde bazı bölümler için açılan ikinci öğretim programlarıdır. Örgün eğitimin yanı sıra ikinci öğretimin olduğu bölümlerde, örgün eğitimde derse girmek yerine ders ücreti daha fazla olan ikinci öğretim derslerini almak isteyen akademisyen sayısı göz ardı edilemeyecek kadar fazladır. Bu durum önemli bir mesleki etik ihlali olmasının yanı

sıra kurum içindeki çalışma huzurunu da olumsuz yönde etkilemektedir.

Akademisyenlerin haksız kazanç elde ettiği uygulamalardan bir tanesi de gerektiğinden fazla talep edilen proje bütçeleridir. Son yıllarda başvuru ve yürütülen projelerle ilgili bütçe denetimlerinin artırıldığı görülmektedir. Bu denetimlerin artırılmasına projelerin tamamlanması için gerekli olan bütçeden daha fazlasının talep edilmesinin ve elde edilmesinin neden olduğu değerlendirilmektedir.

Akademisyenlerin kazançları ile ilgili etik ihlaller sadece akademisyen nezdinde düşünülmemelidir. Türkiye’de sayıları hızla artan vakıf üniversitelerinde genel olarak akademisyen maaşlarının düşük olması, eşit işe eşit ücret politikasının olmaması (personel temininin zorluğu gibi istisnai durumlar dışında), özlük hakların tam olarak karşılanmaması gibi nedenler akademisyenleri para kazanmak için farklı arayışlara itmektedir. Bu durum aynı zamanda akademisyenlerin, öncelikli görevi olan bilgi üretme ile ilgili motivasyonunu da olumsuz etkilemektedir. Vakıf ve devlet üniversitelerinde eşit işe eşit ücret ilkesine uygun olarak ücret farklılıklarını önlemek için 2020 yılında yeni bir düzenleme yapılmıştır. Resmî Gazete’de 17 Nisan 2020’de “Yükseköğretim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun” yayımlanarak aynı gün yürürlüğe girmiştir. Bu Kanun’un 11’inci maddesinde “Vakıf yükseköğretim kurumlarında çalışan öğretim elemanlarına, unvanlarına göre devlet yükseköğretim kurumlarında ödenen ücret tutarından az ücret verilemez.” ifadesi yer almaktadır. Dolayısıyla 17 Nisan 2020 tarihli bu kanunla vakıf yükseköğretim öğretim elemanlarının maaşlarının devlet üniversitesinin aynı unvanında görevli öğretim elemanlarının aldıkları ücretten az olmaması gerektiği amaçlanmıştır. Ancak uygulamada bu amaca ulaşılamamıştır. Örneğin emsal olarak devlet üniversitesindeki brüt maaşın mı yoksa net maaşın mı dikkate alınacağı konusunda vakıf üniversiteleri serbest bırakılmıştır. YÖK’ün 5 Haziran 2020 tarih ve 2020.27 sayılı oturum kararında “devlet yükseköğretim kurumlarında ödenen emsal ücretin net veya brüt ücret miktarından birisini esas alabileceklerine, karar verildi” denilerek vakıf üniversiteleri lehine karar verilmiştir. Diğer yandan vakıf

üniversitelerinde akademisyenlerin sözleşmeye bağlı olarak çalışması, söz konusu kanunun uygulamaya başlanması konusunda keyfiliğe neden olabilmektedir.

Devlet üniversitelerinde görev yapan akademisyenler vakıf üniversitelerinde görev yapanlara göre daha iyi koşullarda çalışmaktadır. Ancak akademisyenlerin maddi kaygılarının olması Türkiye genelinde olan bir problemdir. Maddi olarak ihtiyacını ve beklentisini karşılayamayan akademisyenlerin mesleki gerekliliklerini eksiksiz olarak yerine getirmesi mümkün olmayabilir. Yaşam standardı düşük olan ve geçim kaygısı taşıyan akademisyenler bilimsel çalışma yapmayı öncelik olarak görmeyebilir. Bu durum da akademisyenlerin farklı kazanç kapıları arayışına girmelerine ve bilimsel çalışmalarını ikinci plana almalarına neden olabilmektedir (Vergin, 1999; Akt. Aydın, 2019).

Her meslekte olduğu gibi akademisyenlikte de paydaşlarından daha iyi olmak ve daha fazla kazanmak üzerine kurulu bir rekabet söz konusudur. Bu rekabet içerisinde özellikle genç akademisyenler yayımladıkları makalelerin, hazırladıkları projelerin, çıkardıkları kitapların duyurusunu ve tanıtımını yapmak için yoğun bir çaba harcamaktadırlar. Özellikle son 10 yıl içerisinde akademisyenlerin tanıtım çalışmaları için sosyal medya araçlarının yoğun olarak kullanıldığı görülmektedir. Bu durum akademisyenlere medyatik bir kimlik de kazandırmaktadır. Böylece akademisyenlerin çalışmaları kadar kendilerinin de bilinirliği artmaktadır. Sosyal medya araçlarının da sürece dâhil olması ile birlikte akademisyenler arasında piyasada daha fazla yer edinme, daha fazla reklam yapma, daha medyatik olma ve daha fazla tanınma yarışı söz konusu olmuştur. Bu süreçte ilk bakışta önemli bir etik ihlalinin olmadığı düşünülebilir. Ancak medya araçları üzerinden yaptıkları tanıtım çalışmalarının amaç haline gelmesi durumunda etik ilkelerin önemli ölçüde ihlal edilmesi söz konusu olacaktır. Daha önce de ifade edildiği gibi bilime katkı sağlamak akademisyenlerin öncelikli işidir. Tanıtım ve reklam yapmak için çalışma yapılmamalıdır; yapılan çalışmaların tanıtımının ve duyurusunun yapılması gerekir. Mesleki ve akademik etik ancak bu dengenin kurulması halinde korunmuş olur.

Akademik etiğin alt ve önemli konu alanlarından biri yayın etiğidir. Yayın etiğinin en önemli unsurlarından biri akademik dürüstlüktür. Akademik dürüstlük bilimsel yayınlar için büyük önem taşımaktadır. Daha açık bir ifade ile akademik dürüstlüğün ihlal edilmesi önemli bir yayın etiği ihlali olarak değerlendirilmelidir. Günümüzde yapılan çalışmalar incelendiğinde akademik dürüstlikle bağdaşmayan uygulama örnekleri görülmektedir. Bu örneklerden ilki araştırma verilerinin elde edilmesi ile ilgilidir. Veri uydurma, aşırı macılık, daha önce kullanılmış olan verilerin farklı isimlendirmeye yeniden kullanılması, araştırma sonuçlarının manipülasyon sonucu yanlış yorumlanması ve buna bağlı olarak aldatici sonuçların rapor edilmesi gibi birçok uygulama bu duruma örnek olarak gösterilebilir (Panter ve Sterba, 2011). Dürüstlikle bağdaşmayan uygulama örneklerinden biri de araştırma kayıtlarında şeffaflığın olmamasıdır. Araştırmacılar bilimsel çalışmalarının detaylarını kayıt altına almak ve talep edilmesi durumunda paylaşmak durumundadır. Bu uygulama akademik dürüstlüğe ve akademik açıklığa hizmet eden bir uygulamadır.

Akademik dürüstlikle bağdaşmayan uygulamalardan biri ülkemizde de sıklıkla gazete manşetlerine taşınan intihaldir. Bir çeşit akademik aşırı macılık olan intihal referans göstermeksizin başkalarına ait olan çalışmaların çalınması eylemidir. Pek çok kişi intihali kopya ya da ödünç almak ifadeleri ile ilişkilendirilmektedir ancak bu iki kavram intihalin ciddiyetini karşılamamaktadır (Understanding Plagiarism-What is Plagiarism, 2017). İntihal başkalarının emeğine saygısızlığı da içinde barındıran önemli bir akademik etik ihlali olmakla birlikte ağır sonuçları olan ciddi bir suçtur. Bu durumun en iyi örneklerinden biri eğitimde kalite ve standartlar konusunda iyi bir üne sahip olan Almanya'da gerçekleşmiştir. Almanya savunma bakanı Ursula Von der Leyen intihal sebebiyle görevinden istifa etmek durumunda kalmıştır. Benzer şekilde Alman hükümetinin diğer iki bakanı olan Schawan ve Zu Guttenberg, aynı nedenden dolayı makamlarını kaybetmişlerdir (Stückelberger, 2017).

Ülkemizde de intihal hukuki müeyyideleri olan suçlar kapsamında değerlendirilmektedir. 5728 sayılı Kanunla değişik 5846

sayılı Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'nun (1951; 2014) 35. Maddesi uyarınca intihal kapsamında değerlendirilecek uygulamalar belirtilmiştir. Aynı zamanda akademik çalışmalardan alıntı yapmanın intihal sayılmayacağı ifade edilmiştir. Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'nun 35. Maddesi'ne uygun olmayan uygulamalar Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu'nun 71. Maddesi kapsamında şöyle tanımlanmıştır:

“md.71/1-2, md.71/1-3 ve md.71/1-5 inci bentlerinde düzenlenen intihal suçları ile yaptırım altına alınmakta olup 35. maddeye uygun iktibaslar ise intihal suçları bakımından hukuka uygunluk sebebi oluşturmaktadırlar. Bu kanununun ek 4'üncü maddesinin birinci fıkrasında bahsi geçen fiilleri yetkisiz olarak işleyenler ile bu Kanunda tanınmış hakları ihlâl etmeye devam eden bilgi içerik sağlayıcılar hakkında, fiilleri daha ağır cezayı gerektiren bir suç oluşturmadığı takdirde, üç aydan iki yıla kadar hapis cezasına hükmolunur.”

Yayın etiğinin ihlal edildiği uygulamalardan biri aynı yayının birden fazla dergiye gönderilmesidir. Araştırmacılar çalışmalarına ait yayın sürecinin hızlandırılması için aynı anda birden fazla dergiye çalışmalarını gönderebilmektedir (Uzun, 2013). Bundan dolayı dünyada ve ülkemizdeki birçok dergi çalışmanın daha önce hiçbir dergiye gönderilmediğine ilişkin yazarlar tarafından imzalanmış taahhütname talep etmektedir. Bununla birlikte dergiler herhangi bir çalışmanın daha önce kongre ya da sempozyumda sunulması ya da tezlerden üretilme/üretilmeme durumu ile ilgili yazarlardan bilgilendirme yazısı istemektedir.

Yayın etiğinin ihlal edildiği önemli durumlardan biri de akademik çalışmaların paralı dergilerde yayımlanmasıdır. Belirli bir ücret karşılığı yayın yapan tüm dergilerin etik ihlal yaptığını söylemek haksızlık olabilir ancak bu durumun etik ihlal potansiyeli yarattığı da bir gerçektir. YÖK ve Üniversiteler arası kurul tarafından yapılan “yağmacı” veya “avcı” dergi kategorisi de problemi tam olarak çözememektedir. Örneğin yayının karşılığı ücret aldığı düşünülen ve

“yağmacı dergi” kategorisine sokulamayacak dergilerin çok yüksek ücretler karşılığında yayın yaptıkları görülmektedir. Dolayısıyla bilimsel yönden kaliteli bir çalışma yapan fakat yeterli geliri olmayan, kendisini maddi olarak destekleyecek kurum ve/ya kuruluş bulamayan, ortalama gelir düzeyi düşük ülkelerde çalışan vb. akademisyenler için böyle dergilerde yayın yapamamak haksız bir rekabete neden olabilmektedir. Örneğin, ücret karşılığı yayın yapan dergilerin dergi editörüne, dergi yayın kuruluna ve hakemlere ödeme yapması dergi yayınlama sürecini ve bu süreçteki işlemleri hızlandırabilmektedir. Diğer yandan yayın karşılığı ücret alan dergilerin teknoloji, reklam vb. için yüksek bütçeler ayırabilmeleri ve internetteki hizmet sağlayıcılarla ücret karşılığı anlaşarak derginin ve dergideki makalelerin görünürlüğünü artırabilmeleri etik ihlale yol açabilen potansiyel durumlar olarak görülebilir.

Akademik dünyada “yağmacı dergi” ve “avcı dergi” olarak bilinen bu dergilerde belli bir ücret karşılığında makale yayımlanması ile meydana gelen yayın etiği ihlalinin iki boyutu bulunmaktadır. Birinci boyutunda avcı dergilere çalışma gönderen akademisyenler bulunmaktadır. Diğer boyutunda ise ücret karşılığında çalışmaların niteliğine bakılmaksızın yayın yapan dergiler bulunmaktadır. Ücret karşılığı yayın yapan dergilere çalışma gönderen akademisyenler ve ücret karşılığında makale yayımlayan dergilerin ücret politikasının oluşturabileceği çıkar ilişkisi nedeniyle aynı düzeyde yayın etiğini ihlal etme olasılıkları bulunmaktadır.

Türkiye’de kuruluşundan itibaren sadece ücret karşılığında makale yayımlayan paralı dergiler olduğu gibi akademisyenlerin desteği ve özverili çalışmaları sonucunda iyi indekslerde dizinlenen dergiler de bulunmaktadır. Son yıllarda gözlenen bir olgu akademisyenlerin özverili çalışmaları sonucunda kabul gören indekslerde dizinlenmeye başlanan dergilerin özel şirketlere, özellikle de yabancı şirketlere satışının yapılmasıdır. Akademik dergilerin bu şekilde rant getiren bir araca dönüşmesi etik ihlallere ilişkin kaygıyı artırmaktadır. Örneğin, 2002 yılında yayın hayatına başlayan, belirli bir zaman geçtikten sonra kabul gören indekslerde dizinlenen Türkiye’nin önemli eğitim araştırmaları dergilerinden birinin yabancı özel bir şirkete satışı

gerçekleştirilmiştir. Dergi satılmadan önce derginin yılda dört sayısı ve her sayısında ortalama 40-45 makale yayımlanırken, derginin özel şirkete satışından sonra yıl içinde yayımlanan dergi sayısını 6'ya çıkarıldığı, birçok sayıda 300'ün üzerinde makale yayımlandığı ve 2020 yılında yayımlanan bir sayısında (Volume 20, issue: 5) 860 makale yayımlandığı görülmektedir³. Diğer yandan sözü edilen derginin bir sayıda yayımlanacak makale sayısını artırabilmek için eğitim bilimleri alanı dışından da makaleleri kabul ettiği yayımladığı dergi arşivi incelenerek tespit edilebilir. Örneğin, aynı yıl içindeki farklı sayılar incelendiğinde ekonomi, bankacılık, sosyoloji, mühendislik vb alanlardan makalelerin yayımlandığı görülmektedir. Böyle yayın politikasına sahip ücret karşılığı yayın yapan dergiler akademisyenlere kısa süre içerisinde hak edilmemiş unvanlar kazandırmanın yanı sıra bilimsel çalışmaların niteliğini düşürebilmekte, akademik (bilgi) kirliliğ(in)e neden olabilmektedir. Diğer yandan kısıtlı bir zaman diliminden bu kadar çok çalışmanın uygun hakemler tarafından nasıl objektif olarak değerlendirilebildiği de cevabı merak edilen sorular arasındadır. Derginin 2016 yılındaki sayılarında yayımlanan makaleleri incelendiğinde başvuru ve kabul tarihlerinin belirtildiği, 2021 yılındaki sayılarında ise bu bilgilerin verilmediği gözlenmektedir.

Yükseköğretim kurumlarında etik kavramı görüldüğü gibi yönetim etiği, akademik etik, yayın etiği başta olmak üzere farklı etik konularını içine alan çok boyutlu bir yapıya sahiptir. Bu nedenle üniversitelerde etik kültürü üniversiteleri doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen bütün etik alanlarını içine alan çok boyutlu bir modelleme ile oluşturulmalıdır. Ancak böyle bir modelleme ile birlikte etik ilkeler çerçevesinde yönetimin sağlanabileceğinden, bilim üretilebileceğinden ve yükseköğretim kurumlarında kaliteden bahsedilebilir.

³ Dergi kimliğinden çok durumun tespiti önemli olduğundan ve ticari haklara zarar vermemek için dergi adı verilmemiştir. Ancak merak eden okuyucular açıklanan veya benzer durumdaki dergileri tespit edebilir.

2. BİLİMSEL ARAŞTIRMA VE ETİK

Yükseköğretim, yapısı itibarıyla açık bir sistem olarak değerlendirilebilir. Bütün açık sistemlerde olduğu gibi yükseköğretimi oluşturan temel öğeler girdiler, süreçler, çıktılar ve dönütlerdir (geribildirimlerdir). Bu sistem içinde yer alan öğelerin niteliği yükseköğretimin kalitesini doğrudan etkilemesi açısından büyük önem taşımaktadır.

Yükseköğretim sistemlerini temsil eden üniversitelerin kalitesini, kurumsallığını ve marka değerini temsil eden önemli göstergeler vardır. Mezun olan bireylerin niteliği, mezun olan bireylerin mesleki yeterlikleri, araştırma ve geliştirme çalışmaları, bilimsel araştırmaların niteliği, üniversite dışı kurum ve kuruluşlarla iş birliğinin niteliği, ulusal ve uluslararası platformlarda gösterilen çalışma performansı doğrultusunda kazanılan prestij bu göstergelerden bazılarıdır. Bu göstergeler arasında yer alan bilimsel araştırmaların, kurumsallaşma sürecinde, marka değerinin korunmasında ve kurumun kalitesini arttırmasında büyük bir öneme sahip olduğu ifade edilebilir. Bu nedenle gerçekleştirilen bilimsel araştırmaların niteliğini arttırmak üniversitelerin öncelikli hedefleri arasındadır veya öncelikli hedefleri arasında olmalıdır. Bilimsel araştırmaların niteliğini artırma hedefine ulaşma sürecinde üniversitelerin karşılaştığı birtakım zorluklar vardır. Bu zorluklardan biri bilimsel araştırmaların etik ilkelere uygunluğunun kontrol edilmesidir. Bu noktada öncelikli olarak bilimsel araştırma kavramının açıklanmasında yarar vardır.

Bilimsel araştırma belli bir amaç ve problem doğrultusunda veri toplanmasını, toplanan verilerin analiz edilmesini ve analiz sonuçlarının bilimsel esaslar doğrultusunda yorumlanmasını gerektiren bir araştırma türüdür (McMillan ve Schumacher, 1984). Bilimsel araştırmayı genel bir araştırmadan ayıran en önemli özellik içinde barındırdığı sistematik süreçlerdir. Bilimsel araştırmada izlenen yol (bilimsel yöntemlerin işe koşulduğu süreçler) araştırmanın sonunda elde edilen sonuçlar kadar önemlidir. Bu nedenle bilimsel araştırmalar süreç olarak değerlendirilmelidir.

Araştırmacılar kariyerleri boyunca bilimsel araştırma süreçleri ile ilgili çeşitli kaynaklardan metodolojik kararlar alma konusunda eğitim

alırlar. Bu kaynaklar lisansüstü eğitimleri ve sonrasında uygulamalı araştırma deneyimleri; lisansüstü nitel ya da nicel araştırma yöntemibilim kursları, metodolojik sunumlar, seminerler ve atölye çalışmaları; profesyonel okumalar vb. şeklinde örneklendirilebilir (Aiken, West ve Millsap, 2008). Bu kaynaklardan gelen sürekli bilgi sayesinde araştırmacıların bilimsel kararlar almayı da içeren öğrenme süreçleri dinamik kalır. Bununla birlikte araştırma tasarımı ve veri analiz kararları ile araştırma etiği arasındaki bağlantılar büyük ölçüde örtük ve gayri resmi olarak verilir. Yöntembilim uzmanlarının ve araştırma danışmanlarının, araştırma tasarımı, veri analizi ve raporlama ile ilgili etik ilkeleri dolaylı olarak üç farklı yolla aktardıkları söylenebilir (Panter ve Sterba, 2011):

- 1) Uygun profesyonel davranışların modellenmesi,
- 2) Farkında olmaksızın rol model olarak kabul edilmesi,
- 3) Davranışların etik/etik değil şeklinde etiketlenmesi.

Böylece araştırmacılar, danışmanların ya da uzmanların yanında bilimsel araştırma etiği ilkelerini uygulama sürecinin içinde deneyimleyerek öğrenebilmektedir.

Bilimsel araştırma etiği ilkeleri ilk olarak 1976 yılında Belmont Raporuyla insanlar üzerinde yapılan araştırmalar için ortaya konmuştur. Daha sonra hayvanların başta askeri olmak üzere çeşitli deneysel çalışmalarda kullanılması etik problemlerin tartışılmasına neden olmuştur (Singer, 1995). Yapılan bu tartışmalar araştırma etiğinin korunmasına yönelik alınan tedbirlerin başlangıcı olarak değerlendirilebilir.

Bilimsel araştırma etiği araştırma faaliyetlerinin bilimsel araştırma süreçlerinin gerekliliklerine bağlı kalarak yürütülmesini gerektirir. Bu bağlamda araştırma etiği araştırmanın konusunu, problem durumunu, amacı ve önemini, veri toplama yöntemlerini ve araçlarını, verilerin analizini, analiz sonuçlarının raporlanmasını içine alan kapsamlı bir içeriğe sahiptir (Gül, 2021). Bu kapsamın içinde öncelikle verilerin toplanması sürecinde etik ilkelerin göz ardı edilmesine ilişkin kaygı verici durumlar yaşanabilmektedir (Oliver, 2003).

Bilimsel araştırmaların gerçekleştirilebilmesinde en önemli aşamalardan biri verilerin uygun teknikler ve araçlar kullanarak toplanmasıdır. Çoğu durumda, veri toplama süreçlerinde veri toplayanların ve veri sağlayanların etik ilkelere uymaya ilişkin sergiledikleri davranış ve tutumlar karşısında soru işaretlerinin gündeme gelmesi kaçınılmaz olmaktadır. Bilimsel araştırmanın planlama ve uygulama süreçlerinde teknolojinin getirdiği olanakların kötüye kullanımıyla etik ilkelerin ihlal edilmesine veya yeterli özenin gösterilmemesine ilişkin giderek artan bir endişenin olduğu görülmektedir (Oliver, 2003). Etik ilkelerin ihlaline ilişkin söz konusu endişeler sadece veri sağlayan ya da toplayan kişiler ile ilgili değil, aynı zamanda araştırmacıların rolleri ile de ilgili olabilmektedir. Örneğin, profesyonel olarak ticari kaygılar ile ya da belli bir ideolojiye hizmet ederek bu içi yapan araştırmacılar ve/veya şirketler bulunmaktadır. Diğer yandan üniversitede görev yapan akademisyenler akademik yükselme ve atama süreçlerinde sorun yaşamamak için topladıkları veriler ile ilgili beklentilere uygun ve/ya önemli sonuçları içeren araştırma çalışmalarından oluşan makaleleri yayımlamak eğilimindedirler. Benzer şekilde ön lisans, lisans ve tezsiz yüksek lisans düzeylerinde mezuniyet derecesi alabilmek için bazı bölümlerde bitirme projesi hazırlama zorunluluğu vardır ve bu projeler için gerekli verilerin toplanması sürecinin etik ilkelere uygunluk bakımından daha az kontrol edildiği söylenebilir. Örneklerden de anlaşılacağı gibi toplanan her veri ile salt bilim yapmak bazen yegne amaç olmamakta, bu veriler aynı zamanda kişisel ya da kurumsal bir amaca da hizmet edebilmektedir. Bu türden çıkara dayalı amaçlar doğrultusunda veri toplanması söz konusu olduğunda ve bu verilere dayanarak bilimsel çalışma yapılması durumunda araştırmacıların, veri toplayanların ve/veya veri sağlayanların araştırma sürecindeki rollerinin iyi anlaşılması ve etik sorunların ortaya çıkma olasılığının araştırılması gerekmektedir (Oliver, 2003).

Etikle ilgili sorunlar verilerin toplanması sürecinin yanında araştırma yönteminin belirlenmesi, araştırmanın planlanması, araştırmanın (deneyin) uygulanması ve sonuçlarının raporlanması aşamalarında da yaygın olarak karşımıza çıkmaktadır. Birçok etik

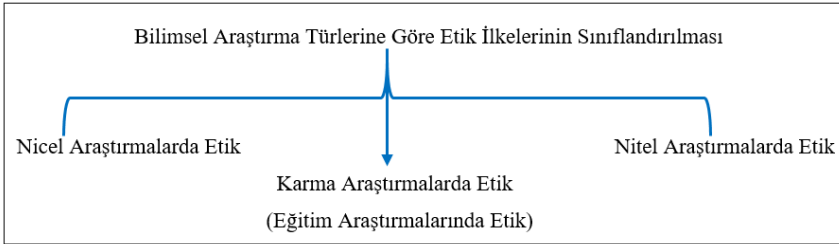
problem bilimsel araştırmalarda diğer araştırmalara gore nispeten kontrol altına alınabilmektedir. Kişisel ya da kurumsal çıkarların soz konusu olduğu durumlarda etik kuralların ihlal edilmesi soz konusu olacağından bilimsel araştırma çalışmalarına ilişkin etik kurul (komisyon) onayının araştırmanın uygulama surecine başlamadan once alınmış olması gerekmektedir. Ancak etik kurul (komisyon) alışmalarının farklı universitelerde farklı Şekillerde yurutulduğu, etik kurul değerlendirme surecinin ve ilkelerinin kurumlara gore farklılaştığı, kurul uyelerinin yetersiz ya da haksız değerlendirmeler yapabildiği, araştırma onerilerinin farklı kişiler tarafından incelendiğinde farklı kararların çıkabildiği, kurul uyelerinin yetkin olmadıkları konulara ilişkin araştırma onerileri soz konusu olduğunda alanında uzman olan dış değerlendiricilerden yararlanılmadığı, etik kurul çalışmalarının bazı akademisyenlerce bir angarya gibi algılandığı, bir biriyle tutarsız değerlendirmeler nedeniyle araştırma onerisi sunan akademisyenler için emek ve zaman kaybına neden olduğu vb. gozlenmektedir.

Turkiye’de DergiPark ve Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi-ULAKBİM veri tabanında taranan hakemli dergilerde bilimsel çalışmaların etik kurul onayının alınmış olması 2021 yılından itibaren yayın ilkeleri arasında yer almaktadır. Etik kurul onayı alınması gerektiği halde etik kurul onayı olmayan çalışmalar editor değerlendirmesine bile alınmamaktadır. Bilimsel araştırmalar için etik kurul onayının alınmış olması, araştırma etiği ilkelerinin korunduğuna dair onemli bir gosterge niteliğinde kabul edilmektedir.

Bilimsel araştırmalarda olası etik problemlerin onune geçmek için uyulması gereken temel etik ilkeler kişiye sayđı, yararlılık ve adalet, durustluk ve butunluk Şeklinde ozetlenebilir (Beauchamp ve Walters, 1989; Beauchamp ve Childress, 1989). Butun bilimsel araştırmalar için temel olarak ele alınan etik ilkeler, eğitim materyalleri ve metodoloji uzmanlarına gore belirli ilgi alanlarına yonelik rehberlik etme bakımından sınırlı kalmaktadır (Panter ve Sterba, 2011). Bu bağlamda araştırma etiği ilkeleri kullanılan araştırma turlerine gore farklılık gosterebilir.

Araştırma türleri en genel hali ile nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri olarak sınıflandırıldığı göz önünde bulundurulduğunda araştırma etiği ilkeleri de araştırma yöntemlerinin türlerine göre sınıflandırılabilir. Sözü edilen üç araştırma yönteminin sadece bilimsel çalışmalarda kullanıldığı düşünülmemelidir. Kurum ve organizasyonların işleyişi ile ilgili veri toplamada, sistemlerin işleyişindeki aksayan yönlerin tespit edilmesinde, kurumların ihtiyaçlarının belirlenmesinde kullanılan ihtiyaç analizi çalışmalarında, kurum içi ve kurumlar arası ilişkilerin ve dinamiklerin belirlenmesi ve bu doğrultuda stratejilerin geliştirilmesinde, farklı saha uygulamalarında vb. bu üç araştırma yönteminden yararlanmak mümkündür.

Araştırma yöntemlerinin farklı türlerine göre kullanılabilen etik ilkeler Şekil 1.'de görüldüğü gibi nicel araştırmalarda etik, nitel araştırmalarda etik ve karma araştırmalarda etik şeklinde sınıflandırılmıştır.



Şekil 1. Bilimsel Araştırma Türlerine Göre Etik İlkelerinin Sınıflandırılması

Şekil 1 farklı araştırma türlerine göre etik ilkelerin ayrımını yapıyor görünse de aslında hem tüm araştırma türlerinde geçerli olan etik ilkeler hem de bu araştırma türlerine özgü etik ilkeler olduğu ifade edilebilir.

3.1 Araştırma Türleri ve Etik

Nicel araştırmalar olay, olgu ve durumları gözlemleyerek, gözlem sonuçlarını sayı veya sembollerle ifade ederek nesnel bir biçimde belirleme amacı taşıyan araştırma türüdür. Gözlemlerin sayı veya sembollerle ifade edilmesi süreci ölçme işlemi olarak tanımlanırken bu süreçte elde edilen gözlem değerleri ise ölçme sonuçları ya da kısaca

ölçüm olarak tanımlanmaktadır (Doğan, 2019). Nicel araştırmalarda elde edilen ölçme sonuçlarının tekrarlanabilir bir özelliğe sahip olduğu değerlendirilmektedir. Daha açık bir ifade ile nicel araştırmalarda ölçme işlemleri tekrarlı olarak yapılabilir ve her tekrarın sonrasında gözlemlere ilişkin aynı veya tesadüfi hataların etkisi çerçevesinde benzer ölçme sonuçlarına ulaşılması beklenmektedir. Aynı özelliğe ilişkin ölçme işleminin tekrarlanması sonucunda aynı (veya benzer) değerlerin elde edilmesi durumu nicel araştırmalara “nesnellik” özelliğini kazandırmaktadır. Nesnellik ise hem sonuçların genellenebilirlik özelliğine hem de daha sonraki olayların kontrol edilmesini kolaylaştıracak yordama özelliğine katkı sunmaktadır.

Nicel araştırmalar kapsamında, araştırma konusu ile ilgili olarak evreni temsil eden bir örneklemden çeşitli ölçme sonuçları elde edilmektedir. Bu sonuçların evreni temsil eden örneklemelerden elde edilmesi bulguların evrene genellenebilmesini sağlamaktadır. Bununla birlikte yapılan genellemeler yapılan ölçme işleminin koşulları kapsamında değerlendirilmektedir (Fraenkel vd, 2012). Tüm ölçme işlemlerinin belirli sınırlılıklar içinde gerçekleştirildiği ve dolayısıyla da ölçme sonuçlarının belirli sınırlılıkların etkisinde olduğu unutulmamalıdır. Bu durum nicel araştırmaların bir sınırlılığı olarak da değerlendirilebilir.

Nicel araştırmalar kapsamında gerçekleştirilen geniş ölçekli uygulamalar, büyük örneklemelerden kısa zamanda veri toplanabilmesini ve bu verilerin eş zamanlı olarak analiz edilip değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu durum nicel araştırmaların güçlü özelliklerinden biridir. Bununla birlikte geniş ölçekli uygulamalardan elde edilen sonuçlar araştırmaya konu olan olay, durum ya da olgu ile ilgili genel bilgiler verir. Derinlemesine bilgi edinilmesinin mümkün olmadığı bu uygulamalar nicel araştırmaların bir başka sınırlılığı olarak görülmektedir (Hennink, 2008).

Nicel araştırmalarda büyük örneklemelerden veri elde edilmesi için kısa zamanda fazla sayıda kişiye uygulanabilecek veri toplama araçları veya genel adıyla ölçme araçları kullanılmaktadır. Anketler, zeka testleri, özel ve genel yetenek testleri, Likert tipi ölçekler, ilgi envanterleri, kişilik testleri, mesleki ya da akademik gelişime yönelik

verilen eğitimler sonunda uygulanan başarı testleri en sık kullanılan veri toplama araçları arasındadır. Bu araçların bir kısmı bir ekip çalışması temelinde büyük gruplar üzerinde standartlaştırılmışken bazıları bilgi toplama ihtiyacı duyan bireyler tarafından geliştirilmiş ve belirli standart özellikleri sağlamıyor olabilir. Bir araştırmada veri toplamak amacıyla kullanılacak araçların seçimi araştırmaya konu olan özelliğin doğasına ve ölçme aracının amaca uygun olma düzeyine göre yapılmalıdır (Murphy ve Davidshopher, 2001). Ancak bu araçların özellikleri incelendiğinde avantaj ve dezavantajlara sahip olduğu, bu araçların dezavantajlarının her birinin ölçme sonuçlarına, ölçme sonuçlarına dayanan analizlere, elde edilen bulguların yorumlanmasına bir sınırlılık getireceği açıktır. Ölçme süreci, ölçme aracı ve elde edilen ölçme sonuçlarının sınırlılıklarını göz ardı ederek yorum yapmak yöntimsel hata olarak ele alınabileceği gibi etik ihlallere de yol açabilmektedir. Dolayısıyla araştırmacıların araştırmalarında kullandıkları ölçme araçlarının, bu ölçme araçlarıyla elde ettikleri ölçme sonuçlarının ve bu sonuçlara ilişkin çıkarımlarının sınırlılıklarına ilişkin titiz davranması etik ihlal yapılmasının önüne geçebilmek açısından önemlidir.

Büyük örneklemelerden veri toplamak ve bu verilerin kısa süre içinde analizini yapmak nicel araştırmalar için zor değildir. Bunun için geliştirilmiş birçok güçlü istatistiksel yöntem ve bu yöntemlerin kolaylıkla uygulanabildiği yazılımlar mevcuttur. Bu durum yükseköğretim kurumları gibi içinde çok sayıda alt birimi bulduran karmaşık organizasyonlar için önemli bir avantaj olarak görülebilirse de yazılımlarla elde edilen sonuçların anlamına ilişkin bilgi sahibi olmayan bireylerin yapacağı yorumlar etik olmayan değerlendirmelere neden olabilmektedir. Diğer yandan geniş ölçekli verilerin, büyük verinin yönetimi zordur. Dünyada birçok üniversite araştırma verisi ve bilgi yönetimi ile ilgili strateji geliştirmiştir (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi- Araştırma Verileri Yönetimi Eğitim Portalı, 2019). Toplanan verilerden uygulamaya yönelik anlamlı sonuçların çıkarılması ancak iyi bir veri yönetim sisteminin kurulması ve bu konuda yeterince bilgi sahibi olunması ile mümkün olabilir. Türkiye’de araştırma verisi yönetim politikası geliştiren bir üniversite

bulunmamaktadır (Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi- Araştırma Verileri Yönetimi Eğitim Portalı, 2019). Yönetilemeyen veri kayıp veri demektir. Kayıp veriler, veri toplama süreci için ayrılan kaynakların boşa gitmesi anlamına gelmektedir. Her verinin toplanan bilgiyi kaliteye dönüştürme sorumluluğunun olduğu göz önünde bulundurulursa, yönetilemeyen her veri kaynakların israfı ve kaliteden verilen ödün şeklinde değerlendirilebilir. Yönetilemeyen fakat toplanmış büyük verinin yetkisiz ve yetersiz kişiler tarafından erişildiğinde etik olmayan amaçlarla kullanılma riski göz ardı edilmemelidir.

Ölçme araçlarıyla elde edilen sonuçların amacına uygun olarak kullanılması bir başka ifade ile ölçülmesi amaçlanan özellik dışındaki başka bir özelliğin ölçme sonuçlarına karıştırılmaması yapılan ölçme işleminin geçerliğini gösterir (Messick, 1989). Geçerli ölçme sonuçları, araştırmaya konu olan olay, olgu ya da durumla ilgili geçerli kararların alınmasını sağlamak için gereklidir (Murphy ve Davidshopher, 2001). Alınan kararların geçerliği kurumlar ve organizasyonlar için büyük önem taşımaktadır. Organizasyonların varlığını sürdürebilmesi ve kurumsal kimliğini koruması geçerli kararlar doğrultusunda yapılan iş ve işlemler doğrultusunda mümkün olmaktadır (Ghillyer, 2012). Bu kurumlardan bir tanesi de yükseköğretim kurumlarıdır.

Yükseköğretim kurumlarında birçok amaç doğrultusunda çeşitli kararlar alınmaktadır. Norm kadroların belirlenmesi ve istihdam kararları, öğrenimine devam eden öğrenci sayısı ile fiziki koşulların uygunluğu ve bu doğrultuda bir sonraki eğitim öğretim yılının öğrenci kontenjanlarının belirlenmesi, fakültelerde yürütülen programların etkililiğinin ortaya konulması ve aksayan yönlerin giderilmesine yönelik tedbirlerin alınması, gelir-gider-döner sermaye dengesi çerçevesindeki bütçe yönetimi kararları, projeler için ayrılan bütçelerin fakülte ve bölümlere göre adaletli dağılımı, birçok fakülte, bölüm ve birime yönelik ihtiyaç analizlerinin yapılması ve analiz sonuçları doğrultusunda aksiyon alınması bu kararlara örnek gösterilebilir. Alınan bu kararların dayanağı geniş çapta yürütülen nicel araştırmalar kapsamında elde edilen çok sayıda gözleme ilişkin ölçme sonuçlarıdır. Burada alınan kararların geçerliği ve isabetliliği ölçme sonuçlarının

geçerliği ölçüsünde sağlanabilir. Geçerli ölçme sonuçları vermeyen araç veya yöntemlerle toplanan veriler söz konusu olduğunda alınacak bazı kararların etik ilkelere uygun olmayan, isabetsiz kararlar olması kaçınılmazdır.

Yükseköğretim kurumlarında alınan kararların isabetliliğini, kararlara dayanak oluşturan ölçme sonuçlarının geçerliği kadar etkileyen bir başka unsur da gerçekleştirilen faaliyetlerin etik ilkelere uygunluğudur. Aslında etik ilkelere uygun veri yönetim süreçleri kararların uzun dönemli olumlu ve olumsuz etkilerinin değerlendirilmesi olarak ele alınan sonuçsal geçerlik için kanıt toplama süreci olarak da ele alınabilir. Alınan istihdam kararlarında kişiye özel uygulamalar, öğrenci kontenjanlarının belirlenmesinde etik olmayan kurum çıkarları, öğretim programlarının değerlendirilmesi amacıyla toplanan verilerin manipülasyonu, bütçe yönetiminde etiğe uygun olmayan uygulamalar, proje ve araştırma hibelerinin geçerli bir sebep olmaksızın fakülte ve bölümlere gelişigüzel dağıtılması, ihtiyaç analizi sonuçlarının değerlendirilmesinde yanlılık içeren tutum ve davranışlar vb. doğrultusunda gerçekleştirilen etik ilkelere uygun olmayan her türlü fiil ve eylemin uzun ve kısa vadede kurumlara zarar vermesi, ölçme sonuçlarının sonuçsal geçerliğini zayıflatması kaçınılmazdır. Bu nedenle alınan kararların ve bu kararlar doğrultusunda gerçekleştirilen uygulamaların etik ilkelere uygun olması gerekmektedir. Bu gerekliliğin yerine getirilmesi durumunda geliştirilen stratejiler, politikalar ve alınan aksiyonlar ile sunulan hizmetlerin kalitesi arttırılabilir (Ghillyer, 2012). Sonuç olarak ifade edilirse karar ve uygulamaların geçerlik düzeyi yüksek ölçme ve değerlendirme sonuçlarına dayandırılması kadar etik ilkelere uygunluğunun sağlanmasının da yükseköğretimde kalite üzerinde doğrudan olumlu etkilerinin olduğu değerlendirilmektedir.

Nitel araştırmalar güçlü kuramsal temelleri olan ve sosyal bilimlerin felsefe, antropoloji, sosyoloji, gibi alanlarının dâhil olduğu disiplinler arası bir yaklaşımla yürütölen bir araştırma yöntemidir (Patton, 2002). Nitel araştırmalar insanları, durumları ve olguları çok yönlü ve derinlemesine araştırması ve çok yönlü bulgular ortaya koyması yönüyle önem taşımaktadır. Nitel araştırmalar bu bulguları

ortaya koyarken mevcut problemleri, ilişkileri veya dinamikleri anlamak için spesifik bir konuyu sorgulama süreçlerini içermektedir. Bu nedenle nitel araştırmalar küçük, amaçlı ve rastgele olmayan stratejik seçimleri içerir. Böylece derinlemesine bir yaklaşımla bilgi açısından zengin, keşfedici ve anlamlı bulgular sağlayan tanımlayıcı bir çalışmaya izin vermektedir (Merriam,1998; Merriam ve Tisdell, 2015; Patton, 2002; Bahis, 2005; Wolcott, 1994; Akt: Clevenger, 2019).

Nitel araştırmalar odaklandığı konu alanı ile ilgili derinlemesine bilgi edinmeyi amaçlayan uygulamaları içerdiği için, bu araştırmalarda büyük örneklemelerden veri elde edilmesi zordur. Nitel bir araştırma kapsamında büyük örneklemeler ile çalışılması birçok açıdan maliyetlidir. Bu nedenle küçük gruplardan elde edilen sınırlı sayıdaki veriler derinlemesine analiz edilir. Analiz sonuçları ilgili konu alanı özelinde değerlendirilmektedir. Bu bağlamda bulguların genellenebilirliği mümkün olmamaktadır (Fraenkel vd, 2012). Bu durumda nitel araştırma sürecinde elde edilen sonuçların genellenebilirliği zayıf olmasına rağmen aşırı genelleyici yorumların yapılması veya nitel araştırmalarda sunulan sonuçları genel bir sonuçmuş gibi bazı beklentileri ve görüşleri desteklemek için kullanılması etik olmayan sonuçlara neden olabilmektedir.

Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme gibi nitel veri toplama araçları kullanılmaktadır. Bu araçlardan elde edilen veriler doğrultusunda durumlar, olaylar ve olgular kendi doğal ortamında ilişkili oldukları faktörler ile birlikte çok yönlü ve bütüncül olarak değerlendirilir. Böylece incelenen olaylar, durumlar ve olgular önceden bilinmeyen faktörler ile ilişki kurularak bir modelleme çalışmasının yapılması mümkündür (Glaser, 1978).

Nitel araştırmaların odağında yer alan derinlemesine incelenme ve değerlendirilme işleminin sadece insanlar ile ilgili olduğu düşünülmemelidir. Bu durum aynı zamanda organizasyonlar, örgütler, kurumlar vb. için de geçerlidir. Nitel araştırmalar şirketler, kurumlar ve organizasyonlar arasındaki ilişkileri de göz önünde bulundurarak “daha az tikelci ve daha evrenselci” bulgular sağlamaktadır (Creswell, 2008; Johnson ve Christensen, 2008). Bu bulguların elde edildiği kurumlardan biri de yükseköğretim kurumlarıdır.

Yükseköğretim kurumları örgütsel ve kurumsal olmak üzere iki temel yapıyı içinde barındırmaktadır. Örgütsel yapının içinde görev tanımlarının ve dağılımının yapılmasını sağlayan ve görev koordinasyonun sağlanmasını içeren ilişkiler bulunmaktadır (Gibson, vd.,1988). Kurumsal yapı ise bir kurumun kuruluşundan itibaren süregelen davranış ve düşünce alışkanlıklarını içermektedir (Kapp, 1968). Sadece nicel verilerden elde edilen sonuçlar, içinde barındırdığı ilişkiler, davranışlar ve düşünceler ile varlığını sürdüren üniversitelerin farklı boyutlarındaki süreçlere ilişkin derinlemesine ve çok yönlü bulgular sağlayamamaktadır. Bu nedenle üniversitelerin kendi içindeki olaylar ve durumlar ile diğer kurum ve organizasyonlarla olan ilişkileri bütüncül bir yaklaşımla derinlemesine incelemek ve değerlendirmek amacıyla nitel araştırmalardan yararlanılmaktadır. Böylece nitel araştırmalar yükseköğretim kurumlarının dinamikleri doğrultusunda ortaya çıkan bütüncül resmin elde edilmesine ve bu bütüncül resmin içindeki detayların incelenmesine olanak sağlamaktadır (Patton, 1987; Akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu detayların kendi bütünü içinde incelenmesi mevcut ve olası aksaklıkların tespit edilmesini ve bu aksaklıkları gidermeye yönelik gerekli tedbirlerin alınmasını sağlar. Nitel ve nicel verilerin elde edilmesinde ve yorumlanmasında gerekli etik ilkelere uygun davranılması şartıyla birlikte kullanılması yükseköğretim kurumlarının kalite süreçlerine önemli katkılar sağlar.

Nitel araştırmalarda çevre ile ilgili veri, algılara ilişkin veriler ve süreçle ilgili veriler olmak üzere üç veri türünden yararlanılır (Lecomete ve Goetz, 1984; Akt: Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu veri türleri nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı yükseköğretim kurumları için de önemli bulguların elde edilmesini sağlar. Bunlardan ilki olan çevreyle ilgili veriler araştırmanın gerçekleştirildiği fiziksel, psikolojik, sosyo-kültürel ve demografik özellikler ile ilgili bilgi sağlar. Süreç ile ilgili veriler araştırma sürecinin dinamikleri ile ilgilidir. Bu süreçte gerçekleşen olay ya da durumların araştırmacılar üzerindeki etkisi süreçle ilgili veriler doğrultusunda kestirilmeye çalışılır. Algılara ilişkin veriler araştırma grubunda görev alan bireylerin süreç ile ilgili duygu, düşünce ve tutumlarına yönelik bilgi verirler. Anlaşılacağı üzere bu üç tür veriyi toplamak için de görüşme, doküman incelemesi,

gözlem gibi nitel veri toplama araçlarından yararlanılmaktadır. Araştırma verilerinin bu yöntemler ile toplanması zordur; kişisel duygu, düşünce ve kanaatin araştırma verilerine karışma ihtimali vardır. Bu nedenle bu yöntemlerden elde edilen verilerin analizi, analiz sonuçlarının yorumlanması ve değerlendirilmesi etik ilkelere uygunluğu içeren sistematik bir süreç gerektirmektedir (Coffey ve Atkinson; 1996). Sonuç olarak üniversitelerdeki karar ve uygulama süreçlerinde nicel araştırma sonuçları yanında etik ilkelere uygun olarak toplanan ve analiz edilen nitel araştırma sonuçlarından da yararlanılması gerektiği belirtilmelidir.

Karma yöntemler en genel hali ile nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı yöntemlerdir. Nitel araştırmalar kapsamında durumların, olayların ve olguların derinlemesine anlaşılması amaçlanırken nicel araştırmalarda özellikle geniş kitlelerden elde edilen veriler doğrultusunda ortaya çıkan bulguların genellenebilirliği amaçlanmaktadır. Nitel ve nicel araştırmalar bazı araştırma problemlerinin çözümünde tek başlarına yetersiz kalmaktadır. Her iki yöntemin güçlü yönlerini birlikte kullanmak, genellenebilir bulgular elde etmekle birlikte olay, durum ve olguları derinlemesine incelemeyi amaçlamak karma araştırma desenlerinin ortaya çıkmasına neden olan faktörler arasındadır (Gorard ve Taylor, 2004). Karma desenlerin sıklıkla kullanıldığı araştırmalardan biri eğitim araştırmalarıdır. Sonuç olarak karma yönetime dayalı araştırmalar hem nicel hem de nitel araştırma yaklaşımlarını bir arada kullandığından etik ilkelere uygunluk konusunda daha fazla hassasiyet gerektirmektedir.

Daha genel ifade edilecek olursa yükseköğretim kurumları içinde verilerin toplanması analiz edilmesi, analiz sonuçlarının yorumlanması ve değerlendirilmesi sürecinde etik sorunlarla karşılaşmaktadır. Bu sorunlar Tracy (2010) tarafından *durumsal etik*, *etkileşimsel etik* ve *çıkış etiği* olmak üzere üç grupta incelenmiştir. Durumsal etik önceden öngörülemeyen ve araştırma sürecinde ortaya çıkan etik problemleri konu alır. Etkileşimsel etik, isminden de anlaşılacağı üzere araştırma sürecinde aktif rol oynayan araştırmacılar ve katılımcılar arasındaki etkileşimden doğabilecek etik açıdan sorun oluşturabilecek durumlarla ilgilenebilir. Son olarak çıkış etiği araştırma verilerinin

toplanmasından sonra verilerin analizi, analiz sonuçlarının yorumlanması ve değerlendirilmesi aşamasında doğabilecek etik sorunları merkezine almaktadır. Yükseköğretim kurumlarında yürütülen araştırmalarda bahsi geçen etik problemlerin yaşanmaması ve araştırmaların araştırma etiği ilkelerine uygun olarak yürütülmesi geçerliği ve güvenilirliği yüksek sonuçların elde edilmesini sağlayacaktır. Geçerliği ve güvenilirliği yüksek sonuçlar doğrultusunda değerlendirme yapmak, planlama yapmak ve strateji geliştirmek yükseköğretimde kaliteyi arttıracak olan önemli unsurlar arasındadır.

3. ETİK İLKELERE UYMANIN KALİTEYE ETKİSİ

Eğitim araştırmalarını diğer araştırma türlerinden ayıran özellikler arasında en belirgin olanı eğitim araştırmaları kapsamında tanımlanan bir problemin farklı disiplin ya da bilim dallarından yararlanarak çözülebilecek problem durumu olmasıdır. Örneğin öğrenme psikolojisi kapsamında tanımlanan bir problem durumu çoklu disiplinler doğrultusunda araştırma yaklaşımını benimseyen eğitim araştırmaları kapsamında çözümlenebilir (Ball ve Forzani, 2007; Sammons ,2005).

Eğitim araştırmalarından elde edilen sonuçlar genellikle hem ulusal düzeyde hem de dünya genelinde politika geliştiricilere ve karar alıcılara yön göstermektedir. Ancak bu durum eğitim araştırmalarıyla ulaşılan sonuçların doğrudan politik amaçların veya siyasetin hizmetine girebileceğinin mutlak bir göstergesi olarak değerlendirilmemelidir. Elbette eğitim araştırmaları ve bu araştırmalarla elde edilen sonuçlar dünya genelinde eğitim politikalarının belirlenmesinde önemli dayanaklar oluşurmaktadır (Arthur, Waring, Coe ve Hedges, 2017). Ancak hem ulusal düzeyde hem de dünya ölçeğinde böyle önemli bir rolü olan eğitim araştırmalarının sonuçlarından yararlanma sürecinde etik ilkelere uygunluğun önemi de tartışmasıdır. Dolayısıyla eğitim araştırmalarının sözü edilen önemi doğrultusunda diğer araştırma türlerinden farklı olarak eğitim araştırmaları özelinde ele alınan etik kodlar belirlenmiştir.

Eğitim araştırmalarında esas alınan etik kodlara ilişkin birçok kurum ve kuruluşun çalışması olmasına karşın, en çok kabul gören etik

ilkeler Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği (American Educational Research Association – AERA) öncülüğünde belirlenmiştir. Amerikan Eğitim Araştırmaları Derneği Etik Kuralları dünyada eğitim araştırmaları için ortak bir değerler kümesini ifade etmektedir (American Educational Research Association, 2011). AERA’da belirlenen etik kuralların beş temel alana ilişkin ilkelerden oluştuğu söylenebilir. Bu alanlar aşağıdaki gibi ifade edilebilir.

- Mesleki yeterlilik
- Dürüşlük
- Profesyonel, bilimsel ve akademik sorumluluk
- İnsan haklarına, onuruna ve farklılıklara saygı
- Sosyal ve toplumsal sorumluluk

Bu beş temel etik alan doğrultusunda eğitim araştırmalarında uyulması gereken 22 farklı temel kural aşağıdaki gibi belirlenmiştir (American Educational Research Association, 2011).

- **Bilimsel ve Mesleki Standartlar:** Bu ilkeye göre eğitim araştırmacıları, mümkün olan en yüksek mesleki standartlara bağlı kalırlar. Araştırmalarında, öğrenme, öğretme ve eğitsel süreçlerde, görev aldıkları bütün hizmet alanlarında akla uygun bir şekilde davranırlar ve taşıdıkları sorumlulukların farkındadırlar. Tüm eylemlerinde dürüşlük ve doğrulukla hareket ederler.
- **Yetkinlik:** Eğitim araştırmacıları araştırma yaparlar, çeşitli öğretim teknikleri uygularlar, yeni teknikler ve yararlanabileceği yeni yazılımları kullanarak hizmet sağlamak için gerekli girişimleri yaparak bu konulardaki çalışmalarıyla yeterliliklerini arttırlar. Bununla birlikte eğitim araştırmacıları araştırma, uygulama ve bütün hizmet alanlarında profesyonelliğini sürdürmek için bilimsel gelişmeler doğrultusunda kendini geliştirmek için sürekli bir çaba içinde olurlar.

- **Uzmanlığın Kullanımı ve Kötüye Kullanımı:** Araştırma, öğretim, uygulama ve bütün hizmet faaliyetlerinde eğitim araştırmacıları uzmanlıklarını doğru ve adil bir şekilde sunarak profesyonel değerlendirmelerde bulunurlar. Bunun nedeni eğitim araştırmacılarının bilimsel, akademik ve mesleki değerlendirmelerinin ve eylemlerinin başkalarının hayatlarını etkileyebilmesidir. Bu çerçevede eğitim araştırmacıları kişisel, finansal, sosyal, kurumsal (organizasyonel) veya görevin kötüye kullanılmasına neden olabilecek politik faktörlerden uzak durmalı; bilgisi ve uzmanlığı kapsamında değerlendirmeler yapmalıdır. Eğitim araştırmacıları görevin yanlış kullanımına dair değerlendirmelerinin olması durumunda bu durumu düzeltmek için girişimlerde bulunmalıdırlar.
- **Uydurma, Sahtecilik ve İntihal:** Eğitim araştırmacıları araştırma önerisinde bulunurken, araştırmanın gerektirdiği uygulamaları yaparken, araştırma süreçlerine ilişkin inceleme yaparken veya araştırma sonuçlarını rapor ederken intihal, uydurma ve sahtecilik kapsamına giren bütün davranışlardan uzak durmalıdır.
- **Zarardan Kaçınmak:** Eğitim araştırmacıları görevli oldukları bütün hizmet alanlarında başkalarının zarar görebileceği olası bütün durumlardan kaçınmak için yüksek hassasiyet gösterirler. Eğitim araştırmacıları öngöremedikleri olumsuz sonuçlar ortaya çıktığında gerekirse işin sonlandırılması da dâhil olmak üzere zararı en aza indirecek acil önlemleri almalıdırlar.
- **Ayrımcılık yapmama:** Eğitim araştırmacıları, çalışmalarında etnik köken; kültür; ulusal köken; cinsiyet; cinsel yönelim; cinsiyet kimliği; yaş; din; dil; sakatlık; sağlık koşulları; sosyo-ekonomik durum; evlilik; ebeveynlik veya yasalarca yasaklanmış geçerli temellere dayalı olan durumların hiçbirine göre ayrımcılık yapmazlar.

- **İstismar etmeme:** Eğitim araştırmacıları çalışmasına katılmış olan hiçbir birey veya kuruluğu doğrudan denetlemez veya üzerinde baskı oluşturacak çalışma yapmaz. Eğitim araştırmacıları haklarında değerlendirme yapma yetkisine sahip oldukları öğrencileri, danışanları, çalışanları veya katılımcıları ile romantik, cinsel veya ailevi bir ilişki içinde olamaz.
- **Taciz:** Eğitim araştırmacıları hiçbir gerekçeyle herhangi birini taciz edemez. Bu açıklama çerçevesinde taciz kapsamında değerlendirilen davranış örnekleri şu şekildedir: Profesyonel işyeri ve eğitim ortamı içinde bir kez veya birden fazla kez kısmi ya da yoğun şiddet içeren eylemler; kişileri küçük düşürücü avranışlar; anlık fiziksel zararı gözlenmesi de saldırganlık kapsamında değerlendirilebilecek davranışlar; düşmanlık yaratan eylem ve sytlemler; gereksiz, abartılı ve/ya yersiz szli ya da szli olmayan saldırılar; cinsel taciz kapsamında değerlendirebilecek davranışlar; szli olarak cinsel istekte bulunma kapsamındaki davranışlar; cinsel istek kapsamında değerlendirilecek fiziksel davranışlar; doğası gereği cinsel olan szli veya szli olmayan davranışlar vb.
- **İstihdam Kararları:** Eğitim araştırmacılarının yeni bir pozisyona atanmak ya da görev yaptıkları pozisyondan istifa etmek gibi istihdamla ilgili kararlarda, etik ilke ve standartlara uyma zorunluluğu vardır.
- **ıkar atışmaları:** Eğitim araştırmacılarının kişisel, mesleki veya mali çıkarları, bilimsel çalışmalarını tarafsız bir şekilde yürütmelerinin önündeki önemli engellerden biridir. Bu nedenle eğitim araştırmacıları araştırma, ğretim, uygulama ve sağlamış oldukları bütün hizmet alanlarında çıkar çatışmasına neden olabilecek durumlardan kaçınmalıdır. Böyle çatışmaların olması halinde ise çatışmayı doğru yönetmek ve etik ilkeler çerçevesinde kalacak çözümler üretmekle yükümlüdürler.

- **Kamu İletişimi:** Eğitim araştırmacıları kimlik bilgileri, uzmanlık alanları, çalışma ürünleri, yayınları, vermiş oldukları diğer bütün profesyonel hizmetler bakımından kendileri ve/ya kendileri adına başkaları tarafından yrtlen kamu iletişiminde en yüksek profesyonel standartlara ve etik ilkelere bağlı kalmalıdırlar.
- **Gizlilik:** Eğitim araştırmacıları gizli bilgilerin tamamını araştırmanın bütünlüğünü sağlamak ve araştırmaları kapsamına dahil olan katılımcıları ile açık iletişimi sürdürerek saklı tutarlar. Eğitim araştırmacıları araştırmalarında, ğretim sürecinde, uygulamalarda ve hizmet alanlarının tamamında elde ettikleri hassas ve/ya kişisel bilgileri gizli tutmakla yükümlüdürler. Bu gizli bilgiler toplanırken bilgilerin arşivlenebilir olmasına zen göstererek uzun vadeli kullanımlarını dikkate alınır.
- **Bilgilendirilmiş Onam:** Bilgilendirilmiş onam, insan rneklemi kapsamında yrtlen bütün bilimsel araştırmalar için geçerli olan temel bir etik ilkedir. Eğitim araştırmacıları bir araştırmaya katılan kişi veya kişilerin rızası ile veya katılımcının yasal olarak yetkilendirmesi ile belirlenen araştırma temsilcileri olarak görülmektedir. Bu nedenle birçok araştırmada katılımcılardan araştırmacılar tarafından araştırmanın detayları hakkında bilgilendirildiklerine ilişkin imzalı belge talep edilmektedir.
- **Araştırmayı Planlama, Uygulama ve Yaygınlaştırma:** Eğitim araştırmacılarının, araştırmanın planlanması, uygulanması ve yayılmasında bilimsel araştırma ilkeleri doğrultusunda araştırmanın bütünlüğünü koruma ve etik kurallara uyulmasını sağlama yükümlülüğü vardır. Bu yükümlülük, sonuçların yanılıtcı olma olasılığının en aza indirgenmesi ve araştırmaya katılanların haklarının korunması için gereklidir.
- **Yazarlık Kredisi:** Eğitim araştırmacıları, yapmış oldukları tüm çalışmalarda, çalışmaya sağladıkları katkının önemi

doğrultusunda isimlerini sıralı olarak yazarlar. Böylece çalışmaya dâhil olan her yazar çalışma ile ilgili sorumluluk ve akademik kariyerinde ilerlemek için puan (kredi) almış olurlar.

- **Yayın Süreci:** Eğitim araştırmacıları çalışmaların yayınlama sürecinde en yüksek etik standartlara bağlı kalırlar. Eğitim araştırmacıları [dergi veya kitapları] yayınlama sürecine girdiklerinde yazar veya editör rollerine uygun olarak yayın ve inceleme süreçlerinde yeterlilik standartlarına göre değerlendirme yapmak zorundadırlar.
- **Hakemlerin Sorumluluğu:** Akademik çalışmaların değerlendirilmesi sürecinde hakem olarak görev alan eğitim araştırmacıları çalışmalara ilişkin yeterlilik standartları kapsamında değerlendirmeler yaparlar.
- **Eğitim ve Öğretim Programları Yönetimi:** Eğitim ve öğretim programları eğiticisi veya yöneticisi olarak görev yapan eğitim araştırmacıları uzmanlık alanına hâkim olmakla birlikte sorumluluklarını yerine getirirken vicdanlı ve dürüst davranırlar. Bununla birlikte öğrencileri ve varsa stajyerleri için etik davranışları modelleyerek onlara örnek olurlar.
- **Mentorlük:** Mentorlük, kıdemli, bilgili ve deneyimli olan üstlerin, kendilerinden daha az kıdeme sahip olan astlarına rehberlik ve liderlik ettiği, onların mesleki gelişimlerine katkıda buldukları bir süreçtir. Mentor olarak görev yapan eğitim araştırmacıları, sorumluluklarını yerine getirirken vicdanlı ve dürüst davranırlar. Rutin çalışma hayatlarında etik davranış örnekleri göstererek astlarına rol model oluştururlar ve onları etik davranmaya teşvik ederler. Eğitim araştırmacıları, mentorlük sürecinde astlarının gelişim süreçlerine katkıda bulunmanın yanı sıra onlara huzurlu bir çalışma ortamı sağlamak için yoğun çaba gösterirler.
- **Denetim:** Eğitim araştırmacılarının görev ve sorumluluklarından biri denetlemektir. Denetleme sürecinde eğitim araştırmacıları öğrencilerine, danışanlarına ve çalışanlarına onların çalışma performansını izlediklerini ve

tarafsız bir şekilde değerlendirdiklerini doğru geri bildirimlerle gösterirler. Bu geri bildirim sürecinde eğitim araştırmacıları çalışma motivasyonunu ve verimliliğini arttırmaya yönelik girişimlerde bulunurlar.

- **Sözleşme ve Danışmanlık Hizmetleri:** Eğitim araştırmacıları belli sözleşmeler kapsamında danışmanlık hizmetleri verebilirler. Eğitim araştırmacıları danışmanlık hizmetleri sürecinde uzmanlık alanları, bilgi ve deneyimleri doğrultusunda mesleki çalışmalarının sonuçlarını temel alırlar. Verilen danışmanlık hizmeti karşılığında makul bir ücret de alabilirler.
- **Proje alışmalarına Katılma:** Eğitim araştırmacıları sözleşme esaslı projelerde çeşitli görevler alabilirler. Eğitim araştırmacıları mali destek verilmesi uygun görülen eğitim araştırmaları kapsamında hazırlanan projeler için, alınan hibeyi projenin çalışma ve bütçe planı doğrultusunda kullanmak zorundadırlar. Mali destekli projeler kapsamında yapılan her harcamanın çalışma planı doğrultusunda belgelenmesi zorunluluğu vardır.

Yukarıda bahsi geçen ve eğitim araştırmaları/araştırmacıları için özel olarak hazırlanmış olan etik kodların içeriği incelendiğinde araştırma sürecinde olabilecek küçük bir ihmalin bile etik dışı davranış, düşünce ya da tutum olarak değerlendirilebildiği görülmektedir. Bununla birlikte eğitim araştırmacıları için farklı görev ve sorumluluklar doğrultusunda farklı görev kimliklerinin tanımılandığı görülmektedir. Eğitim araştırmacılarının hangi görev kimliğini üstlendiği fark etmeksizin etik ilke ve kodlara uygun olarak görevini yetirmekle yükümlü olduğu açıkça vurgulanmıştır.

Eğitim araştırmalarının en fazla yürütüldüğü kurumlar yükseköğretim kurumları bünyesindeki eğitim fakülteleri ve eğitim alanında lisansüstü eğitim veren enstitlerdir. Bu nedenle bu kurumların eğitim araştırmalarının ve eğitsel süreçlerin yukarıda bahsi geçen etik kodlara ve ilkelere uygunluğu noktasında yüksek sorumlulukları vardır. Eğitim fakültelerinin lisans programından ve

eğitim alanında lisansüstü eğitim veren enstitülerden mezun olan her öğretmen ve eğitim araştırmacısı ile eğitim araştırmaları kapsamında yürütölen bilimsel çalışmalar bu kurumların çıktılarını temsil etmektedir. Eğitim araştırmalarının ve eğitsel süreçlerin etik ilkelere uygun olarak gerçekleştirildiği kurumlarda bu çıktıların kalitesinden bahsedilebilir. Bu bağlamda eğitim araştırmalarının ve eğitim süreçlerinin etik ilke ve kodlara uygunluğu yükseköğretimde kalitenin önemli göstergelerinden biridir.

4. ETİK EĞİTİMİNİN KALİTEYE ETKİSİ

Tüm toplumlarda etik ilkeler doğrultusunda geliştirilen davranışlara ihtiyaç vardır ve etik ilkeler bu ihtiyaçlardan doğmuştur. Etik ilkeler doğrultusunda ortaya konulan davranışların alışkanlık hale getirilmesi toplumlar içinde ve küreselleşen etkileşimlerden dolayı toplumlar arasında sürdürölebilir bir refah düzeyi için büyük önem taşımaktadır. Bu nedenle kendi içinde bile din, dil, ırk ve renk açısından karma bir yapıya sahip olan bütün toplumlarda ve toplumlar arasında geçerliği olan güven, dürüstlük, adalet, barış ve saygı gibi ortak değerlere ihtiyaç duyulmaktadır.

Küreselleşen açık toplumlar cinsiyetçilik, ırkçılık, etnikçilik gibi ideolojiler ile çatışma halindedir. Bunun nedeni bu tür ideolojilerin temsil ettiği belli bir kimlik türünün diğer kimlik türlerinden üstün olduğunu iddia etmesidir. Küreselleşen toplumlar bu iddiaları reddetmekte ve insana insan olarak değer verilmesini savunmaktadır. Bu düşüncenin uygulanması teorik olarak savunulması kadar kolay değildir. Çünkü dünyanın küreselleşmesine öncülük eden teknolojik ve ekonomik gelişmeler ile kültürel ve etik değerler dünyadaki toplumların çoğunda aynı hızda ilerleyememektedir. Aslında bu değerler teknolojik ve ekonomik gelişme hızının altında bir hızla değişim ve gelişim göstermektedir. Bu nedenle teknolojik ve ekonomik gelişme hızına ayak uydurabilecek ve bu süreçte etik ilkelere ve ortak değerlerden taviz vermeyecek nesillerin yetişmesi büyük önem taşımaktadır (Stückelberger, 2017). Bu önem doğrultusunda eğitim-öğretim süreçlerinde “etik eğitimi”ni esas alan programların geliştirilmesi ve uygulanması gerekmektedir. Bu kapsamda yapılan

araştırmalar etik eğitiminin kişilerde ve kurumlarda etik davranışların geliştirilmesinde, etik davranışların çalışma surecinde ilke haline getirilmesinde, bilimsel araştırmalarda etik davranışların temele alınmasında oldukça önemli katkılar sağladığını göstermektedir (Weber, 2007).

Temelleri ahlak felsefesine dayanan etik eğitiminin dünya genelindeki tarihçesi incelendiği zaman 1970'lerden itibaren büyük bir önem kazandığı ve Amerikan lisans programları kapsamında resmi bir program olarak yerini aldığı görülmektedir (Sloan, 2008). Bu durum Aydın (2019) ve Clevenger (2019) tarafından ifade edilen üniversitelerin temel görevlerini daha etkili bir şekilde yerine getirmesi açısından önemli bir gelişme olarak değerlendirilmektedir. Özellikle niversitelerin meslek edindirme sürecinde nitelikli insan gücü yetiştirme misyonu göz önünde bulundurulduğunda, meslek adaylarına mesleki temel becerileri etik ilkeler çerçevesinde edinmeleri ve bu doğrultuda davranış alışkanlığı kazanmaları için gerekli koşulların sağlanması gerekmektedir. Meslek adaylarının her birinin alanında uzman, mesleki etik ilke ve sorumluluklarının farkında olarak üniversiteden mezun olabilmesi için akademik ve mesleki etik ilkeler doğrultusunda resmi bir ğretim programı kapsamında eğitim alması günümüz koşullarında önemli bir gereklilik olarak ne çıkmaktadır. Dolayısıyla lkemizde de bu eğitimi ğretim programına ekleyen ve ders olarak veren çok sayıda niversite ve fakülte bulunmaktadır. Bu fakültelerden biri tıp fakltesidir.

Türkiye'de dokuz niversitenin tıp fakültesine ait ğretim programları üzerinden yapılan bir araştırma kapsamında (Kurt vd., 2015) 75 farklı dersin etik eğitimi açısından benzer içeriğe sahip olduğu ve bu dersler için ortak bir metodolojinin ortaya konmadığı tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonuca göre, çok farklı sayıda ve isimde ders isminin yer alması ve bu derslere ait içeriklerin birbirinden farklılık göstermesi, ülkemizde etik eğitiminin müfredatı ile ilgili bir görüş birliği sağlanamamış olduğunu veya etik eğitiminin kabul edilen ortak standartlara dayalı olarak verilmediğini ortaya koymaktadır. Etik eğitiminin tam olarak neyi amaçladığının iyi anlaşılmaması bu durumun olası nedenlerinden biri olarak değerlendirilmektedir. Bu

durumun diğer iki nedeni ise sözü edilen fakülteler arasındaki iletişim yetersizliği ve öğretim programlarının belirli standartlara bağlı olarak geliştirilmemesi şeklinde açıklanabilir.

Etik eğitimi doğası itibariyle zor, hassasiyetle üzerinde çalışılması gereken bir alandır. Özellikle yükseköğretim kurumlarında verilmesi planlanan bu eğitimin hedef kitlesini yetişkin bireyler oluşturmaktadır. Etik eğitimi verilecek grubun yetişkin bireyler olması etik eğitiminin çıktılarını etkileyecek birçok faktöre dikkat etmeyi gerektirmektedir. Yetişkin bireylere verilecek etik eğitimi katılımcıların duygu yükü, düşünce biçimi, geçmiş ve mevcut yaşantısından getirdiği kültürel alt yapılar vb. gibi faktörlerin önemli ölçüde etkilemesi mümkündür. Etik eğitimi sürecinde kişilerin kabullerinin şekillenmesinde sahip oldukları önyargılar eğitim sürecini ve çıktıları olumsuz etkileyebilir (Oliver, 2003). Bütün bu sebeplerden dolayı etik eğitiminde hedeflenen ilke ve prensipleri içeren öğretim süreçleri dayatmacı bir yaklaşımdan ziyade sorgulamayı gerektiren ve iknaya dayanan bir yaklaşımla yapılandırılmalıdır (Aydın, 2019). Etik eğitimi bireylerin benimsediği ahlaki ilke ve prensipleri yeniden değerlendirme fırsatı bulduğu bir eğitimidir. Bu nedenle etik eğitiminde temel amaç bireylerde yeni bir ahlak anlayışı geliştirmekten ziyade bireylerin benimsediği ilke ve değerleri yeniden gözden geçirmesini sağlamak olmalıdır (Weber, 2007).

Etik eğitimi kapsamında öğrencilere sunulan içerik, anlatıcının aktif, dinleyicinin pasif olduğu bir öğrenme ortamında gerçekleşmemelidir. Hemen hemen bütün disiplinlerde uyarıcı çeşitliliğinin ve etkileşimin fazla olduğu interaktif öğrenme ortamlarında edinilen becerilerin kalıcılığının arttığı bilinen gerçekler arasındadır. Bu bağlamda etik eğitimi için gerekli öğretim süreçlerinin planlanmasında öğrencinin aktif katılımını sağlayabilecek öğrenme ortamlarının oluşturulması oldukça önemlidir. Ayrıca etik eğitimlerinde edinilen becerilerin kalıcılığını sağlamak için etik ilkelere uygun örnek olaylar ile birlikte aksine örneklerden oluşan etik ikilemlerin birlikte sunulduğu öğrenme yaklaşımlarının kullanılması önerilmektedir (Parr, 2008).

Etik eğitimini sadece üniversite öğrencilerini hedef alan ve öğretim programları kapsamında yer alması gereken kazanımlar bütünü olarak değerlendirmemek gerekir. Etik eğitimi yükseköğretim kurumlarında görev yapan akademik ve idari personele yönelik olarak da hizmet içi eğitimler şeklinde planlanmalıdır. Kurumların kendi personelini hedef alarak gerçekleştirdiği hizmet içi etik eğitimlerinde kurumların işleyişinde karşılaşılan farklı düzeylerdeki etik problemlerin çözümü için gerekli bilgi ve becerilerin kazandırılması amaçlanmalıdır. Bunun için öncelikli olarak kurumların kendi etik ilke ve değerlerinin net bir şekilde ortaya konması ve ardından yaygın karşılaşılan etik problemlerin belirlenmesi gerekmektedir (Sekerka, 2009; Akt: Aydın, 2019). Bu belirlemeler yapıldıktan sonra çözüm için kullanılacak olası alternatifler demokratik bir tartışma ortamında çoğulculuk ilkesi ekseninde değerlendirilmelidir.

Üniversitelerde meslek adaylarının etik ilkeler doğrultusunda mesleki becerilerini edinmeleri ile akademik ve idari personelin mesleki gelişim çalışmaları kapsamında aldıkları etik eğitimlerinin kurumların işleyişine ve çıktıklarına yansiyabilecek olası iki önemli sonucu vardır. Bunlardan ilki üniversitelerin kalite göstergelerinden biri olan mesleki etik ilke ve prensipler doğrultusunda eğitim almış ve mezun olmuş meslek adaylarının kurumun katma değerine olumlu etkilerinin olmasıdır. İkincisi ise akademik ve idari personelin mesleki gelişiminin etik ilke ve prensipler doğrultusunda sağlanması kurumlarda huzurlu bir çalışma ortamının oluşmasını sağlayacaktır. Aynı zamanda akademik ve idari personelin gerçekleştirdiği çalışmaların etik ilkelere uygunluğu üniversitelerin çıktılarının kalitesini arttıracaktır. Her iki sonuç da üniversitelerin kalitesine, marka değerinin korunmasına, iyileştirilmesine ve kurumsallığının sürdürülebilirliğine önemli katkılar sağlayacaktır.

5. SONUÇ VE TARTIŞMA

Tüm kurum ve kuruluşlarda verilen hizmetin kalitesini artırmada etik ilkelere uygun davranmak önemli bir rol oynar. Bir ülkede bilginin üretilmesi ve yaygınlaştırılmasında, mesleki ve akademik eğitimin verilmesinde temel role sahip, önemli kurumlarından biri olan

üniversitelerdeki hizmetlerin kalitesi de etik ilkelere uygun davranmakla yakından ilişkilidir. Bu çerçevede üniversitelerde etik kurallara uymanın üniversitelerde bilgi üretme, akademik ve mesleki eğitim verme kapsamındaki hizmetlerin kalitesinin artıracığı söylenebilir.

Üniversitelerde etik ilkelerin farklı boyutları bulunmaktadır. Üniversitelerdeki etik ilkeler yönetsel, mesleki ve bilimsel araştırma ve yayın vb. boyutları ile ele alınabilir. Bu nedenle üniversitelerde farklı boyutlardaki etik ilkeler ayrı ayrı ele alınabilir ancak bu boyutların birbirini etkilediği ve üniversitelerdeki kaliteye etkiyi artırabilmek için bütünsel olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

Üniversitelerde farklı boyutlarda ele alınabilen etik ilkelerin birbiriyle iç içe olduğunu görmek bakımından şöyle bir örnek verilebilir: Yönetsel olarak öğretim elamanlarına ders yükü dağılımı bakımından adaletli davranılmaması ve dolayısıyla belirli öğretim elemanları için ders yükü çok fazla olurken diğerleri için ders yükünün çok az olması üniversitede kaliteyi düşüreceği gibi adaletlilik sorununu da ortaya çıkaracaktır. Diğer yandan etik ilkelere uygun olmayan ders yükü dağılımının yönetsel boyutunun akademik eğitimsel boyutlara da etkisi olacağı göz ardı edilmemelidir. Eğitsel boyut bakımından ele alınacak olursa ders yükü fazla olan bir öğretim elemanın derse hazırlık, ders içeriklerinin güncellenmesi, etkili bir öğretim planının yapılması ve uygun bir değerlendirme sürecinin gerçekleştirilmesi gerekliliklerini uygun ölçütlerde yerine getiremeyecektir. Bu nedenle ders yükü adaletsizliği eğitsel kalitenin de düşmesine neden olacaktır. Diğer yandan ders yükü fazla olan bir öğretim elemanının ciddi ön hazırlık gerektiren, yeterli zaman ayırmayla mümkün olabilecek nitelikli araştırmalar yapmak ve yayınlamak için olanağı azalacaktır. Görevde yükselme ve atanma sisteminde yayın sayısı önemli olması durumunda araştırmacıların kaliteden ödün vermesi, kalitesi zayıf çalışmaların yayımlandığı etki düzeyi düşük dergilere yönelmesi kaçınılmaz olacaktır (Geuna ve Martin, 2003; Butler, 2004) Ders yükü fazla olan genç bir öğretim elemanı varsayıldığında, akademik yükselme ve atama ölçütlerini sağlamak için yeterli zaman bulamayacağından bilimsel araştırmalarda kaliteden ödün vermesi,

gerçekte olmayan verilerle analizler yaparak yanlış ve yanıltıcı sonuçları yayına dönüştürme uğraşına girmesi, Türkçe ve yabancı dildeki güncel yayınlardan yüksek oranda intihal yapması, çalışmalarını yağmacı ve/veya yüksek ücretler alan dergilerde yayımlatma yoluna girmesi vb. gibi etik dışı eğilimlerinin artması beklenebilir. Ders yükü yüksek öğretim elamanı örneği ise ders yükü adaletsizliğinin bilimsel araştırma ve yayın boyutuna etkisini açıklamada kullanılabilir. Sonuç olarak etik olmayan bir uygulamanın üniversitedeki kaliteyi tüm boyutlarda etkileyeceği söylenebilir.

Üniversitelerin bilgi üretme ve eğitim hizmetlerindeki kaliteyi artırmada etik eğitimi vermek uzun dönemde yararlı sonuçlar elde etmek bakımından temel bir önlem olarak görülebilir. Ancak sadece etik eğitimi vermenin üniversite hizmetlerindeki kaliteyi garanti etmeye beklenmemelidir. Üniversitedeki kaliteyi artırmada etik eğitimi yanında “etik” ile ilgili mevzuatın etkili bir şekilde uygulanması, etik dışı davranışlar için ciddi yaptırımların getirilmesi ve getirilen yaptırımların standart biçimde işletilmesi (Özkaya ve Bakırcı, 2019) gerekmektedir. Bu bakımdan MEB, YÖK, Üniversiteler ve diğer kurum ve kuruluşlar tarafından çıkarılan yasa ve yönetmeliklere uygun davranılması için yaptırımları uygulamak da dahil gerekli önlemler alınmalıdır.

KAYNAKÇA

- Aiken, L. S., West, S. G., & Millsap, R. E. (2008). Doctoral training in statistics, measurement, and methodology in psychology: Replication and extension of Aiken, West, Sechrest and Reno's (1990) survey of PhD programs in North America. *American Psychologist*, 63(1):32-50. doi: 10.1037/0003-066X.63.1.32.
- American Educational Research Association (2011). Code of Ethics. *Educational Researcher*, 40(3), 145–156. DOI: 10.3102/0013189X11410403
- Arthur, J., Waring, M., Coe R. ve Hedges, L.V. (2017). *Eğitimde Araştırma Yöntemleri ve Metodolojileri*. (Çev. Atılğan Erözkan ve Engin Büyükkörsüz). Anı Yayınları. Ankara. (Orijinal yayın tarihi, 2012).
- Aydın, İ. (2019). *Akademik Etik*. (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Ball, D. L., & Forzani, F. M. (2007). What Makes Education Research "Educational?". *Educational Researcher*, 36(9), 529–540. <https://doi.org/10.3102/0013189X07312896>
- Barnett, J. H., & Karson, M. J. (1987). Personal Values and Business Decisions: An Exploratory Investigation. *Journal of Business Ethics*, 6(5), 371–382. doi:10.1007/bf00382894
- Beauchamp T.L.& Walters L.R. (1989). *Contemporary Issues in Bioethics*. (3rd. Ed.) Wadsworth Publishing Company.
- Beauchamp T.L. & Childress J.F. (1989). *Principles of Biomedical Ethics*. (3rd. Ed.). Oxford University Press.
- Butler L. (2004) What Happens When Funding is Linked to Publication Counts? In: Moed H.F., Glänzel W., Schmoch U. (eds) *Handbook of Quantitative Science and Technology Research*. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/1-4020-2755-9_18
- Byrne, Z. S., & Cropanzano, R. (2001). The History of Organizational Justice: The founder speak. In R. Cropanzano (Ed.), *Justice In The Workplace: From Theory To Practice* (Vol. 2, pp. 3-26). Lawrence Erlbaum Associates.
- Calabrese, R.L. & Roberts, B. (2004). Self-Interest and Scholarly Publication: The Dilemma of Researchers, Reviewers and

- Editors. *International Journal of Educational Management*, 18(6), 335-41. DOI:10.1108/09513540410553988
- Cartin, T. J. (1993). *Principles and Practices of TOM*, ASQC Quality Press.
- Celevenger, M.R. (2019). *Corporate Citizenship and Higher Education Behavior, Engagement, And Ethics*. Palgrave Macmillan.
- Coffey, A., & Atkinson, P. (1996). *Making Sense of Qualitative Data: Complementary Research Strategies*. Sage Publications, Inc.
- Creswell, J. W. (2008). *Educational Research: Planning, Conducting, And Evaluating Quantitative And Qualitative Research* (3rd ed.). Pearson Education, Inc.
- Doğan, N. (2019). Temel Kavramlar. (Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme İçinde, Editör, Nuri DOĞAN, İkinci baskı). Pegem Akademi, Ankara.
- Fikir ve Sanat Eserleri Kanunu (1951). T.C. Resmî Gazete (7981, 13 Aralık 1951).
- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E. & Hyun, H. H. (2012). *How To Design And Evaluate Research İn Education*. The McGraw-Hill Companies, Inc.
- Geuna, A., Martin, B.R. (2003). University Research Evaluation and Funding: An International Comparison. *Minerva* 41, p.277–304. <https://doi.org/10.1023/B:MINE.0000005155.70870.bd>
- Gibson, J., Ivancevich, J., Konopaske R. (1988). *Organization Behavior, Structure, Processes*. McGraw-Hill Companies.
- Ghillyer, A. (2012). *Business Ethics Now*. McGraw-Hill Companies.
- Glaser, B. (1978). *Theoretical Sensitivity*. University of California.
- Gorard, S.& Taylor, C. (2004). *Combining Methods in Educational and Social Research*. The McGraw-Hill Companies,
- Gül, H. (2021). Bilim ve Araştırma Etiği. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 42(1), 103-120. DOI: 10.30794/pausbed.803111
- Hennink, M.M. (2008). Language and Communication in Cross-Cultural Qualitative Research. In Liamputtong, P. (Ed.). *Doing*

- Cross-Cultural Research Ethical And Methodological Perspectives. Springer.
- Irzık, G. (2008). Bilimin Farklı Boyutları ve Etik. İçinde Erzan, A. (Ed.) *Bilim Etiği El Kitabı*. Türkiye Bilimler Akademisi.
- Johnson, R.B. & Christensen, L.B. (2008). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. (3rd Edition). Sage Publications, Inc.,
- Kapp, K.W. (1968). In Defence of Institutional Economics. *The Swedish Journal of Economics* 70(1), pp. 1-18. <https://doi.org/10.2307/3438981>
- Kurt, E., Ersoy, M., Namal, F. (2015). Türkiye'deki Bazı Tıp Fakültelerinin Etik Eğitimi Müfredatının İncelenmesi. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*. 10(11), 1071-1082. DOI: <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8434>
- Kocabaş, İ. (1997). "Toplam Kalite Yönetiminin Eğitimde Sağlayacağı Yararlar,"Yüksek Öğretimde Sürekli Kalite İyileştirme Sempozyumu, vol.1, pp.267-273. Başkent Üniversitesi, Ankara.
- Maguad, B.A. & Krone, R.M. (2012). *Managing for Quality in Higher Education a Systems Perspective*. Ventus Publishing.
- McMillan, J. H., & Schumacher, S. (1984). *Research in education: A conceptual introduction* (6th. Ed.). Little, Brown.
- Messick, S. (1989). Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment. *Educational Researcher*. 18(2):5-11 DOI: 10.3102/0013189X018002005
- Murphy, K. R., & Davidshofer, C.O. (2001). *Psychological Testing Principles And Applications* (5th edition). Upper Saddle River: Prentice Hall.
- Oliver, P. (2003). *The Student's Guide To Research Ethics*. Open University Press Maidenhead.
- Özalp, İ. (2012). Yönetim Bilimine Giriş. İçinde Koporal, C. (Ed.) *Yönetim Ve Organizasyon-1*. Anadolu Üniversitesi.
- Özdemir, A. (2013). Okul Yöneticilerindeki Adalet ve Liyakat ile Öğretmenlerdeki Sadakat ve Gayret Arasındaki İlişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*. 19(1), 99-117.

- Özkaya, A. ve Bakırcı, Ç.M. (2019). “İntihal Nedir? Türkiye’de Akademik Bilgi Hırsızlığı Neden Bir Problemdir?” Evrim Ağacı. <https://evrimagaci.org/intihal-nedir-turkiyede-akademik-bilgi-hirsizligi-neden-bir-problemdir-7812> (Erişim, 03.04.2022)
- Panter, A. T., & Sterba, S. K. (2011). *Handbook of Ethics in Quantitative Methodology*. Taylor & Francis.
- Parr, S.R. (2008). The Teaching of Ethics in Undergraduate Nonethics Courses. In Callahan, D. & Sissela, B. (Eds.). *Ethics Teaching In Higher Education*. Plenum Press.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3rd ed.). Thousand Oaks, Sage.
- Purdy, K.D. (1995). Conflict and Conflict Resolution. In J.K. Rorth (Ed.) *International Encyclopedia Of Ethics*. Salem Press.
- Sammons, P. (2005). Ethical Issues and Statistical Work. In Burgess, R. G. (Ed.). *The Ethics Of Educational Research*. The Falmer Press.
- Singer, P. (1995). Animal Research: Philosophical Issues. In Reich, W.T. (Ed.) *Encyclopedia Of Ethics*. Salem Press.
- Sloan, D. (2008). The Teaching of Ethics in the American Undergraduate Curriculum, 1876-1976. In Callahan, D. & Sissela, B. (Eds.). *Ethics Teaching In Higher Education*. Plenum Press.
- Stückelberger, C. (2017). The Significant Role of Higher Education in Developing a Global Ethical Culture. In Sing, D.& Stückelberger, C. (Eds.) *Ethics In Higher Education Values-Driven Leaders For The Future*. Globethics.net.
- Tarafsız Haber (2021, 24 Nisan). Üniversitelerde Akraba Çalışan Saltanatı. <https://www.tarafsizhaberajansi.com/2019/04/24/universitelerde-akraba-saltanati/>.
- Tracy, S.J. (2010). Qualitative Quality: Eight "Big-Tent" Criteria for Excellent Qualitative Research. *Qualitative Inquiry*. 16(10) 837–851. DOI: 10.1177/1077800410383121
- Turgut, M. F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde Ölçme Ve Değerlendirme* (4. Baskı). Pegem Akademi.

- Türk Dil Kurumu (t.y.). Meslek ne demektir? <https://sozluk.gov.tr/>
- Türk Dil Kurumu (t.y.). Adalet ne demektir? <https://sozluk.gov.tr/>
- Ulusal Akademik Ağ ve Bilgi Merkezi- Araştırma Verileri Yönetimi Eğitim Portalı, (2019). Veri Yönetiminin Planlanması- <https://acikveri.ulakbim.gov.tr/acik-veri-acik-bilim/bolum-2-arastirma-verisi-hazirlama-sureci/2-2-veri-yonetiminin-planlanmasi/> (Erişim 03.04.2022)
- Understanding Plagiarism-What is Plagiarism (2017). <https://www.plagiarism.org/article/what-is-plagiarism.> (Erişim 03.04.2022)
- Uzun C. (2013). Multiple Submission, Duplicate Submission and Duplicate Publication. *Balkan Med J.* 30(1):1-2. doi: 10.5152/balkanmedj.2013.001. PMID: 25207058; PMCID: PMC4116036.
- Weber, J. A. (2007). Business Ethichs Training: Insights From Learning Theory. *Journal of Businness Ethichs*, 70(1), 61-85. DOI:10.1007/s10551-006-9083-8
- Wissema, J.G. (2009). *Üçüncü Kuşak Üniversitelere Doğru: Geçiş Döneminde Üniversiteleri Yönetmek.* (Çev: Nurkalp Devrim ve Taciser Belge). Özyeğin Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri.* (9. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Kurumu (2021a). Kalite Güvencesi. <https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna/bologna-s%C3%BCreci-ana-faaliyet-alanlar%C4%B1/kalite-guvenesi.> (Erişim 03.04.2022)
- Yükseköğretim Kurumu (2021b). Bologna Süreci Nedir? <https://uluslararası.yok.gov.tr/uluslararasıilasma/bologna/temel-bilgiler/bologna-sureci-nedir.> (Erişim 03.04.2022)
- Yükseköğretim Kurumu (2021c). Bologna Süreci Nedir? [http://www.yodek.org.tr/yodek/files/e64f6efb106e056da767a698f8434090.pdf.](http://www.yodek.org.tr/yodek/files/e64f6efb106e056da767a698f8434090.pdf) (Erişim 03.04.2022)
- Yükseköğretim Kalite Güvencesi ve Yükseköğretim Kalite Kurulu Yönetmeliği (2018). T.C. Resmî Gazete. (30604, 28 Kasım, 2018).

Yükseköğretim Personel Kanunu (1983). T.C. Resmî Gazete (18190, 13 Ekim 1983).

Yükseköğretim Kurumu (t.y.). Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi,

<https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/mevzuat/bilimsel-arastirma-ve-etik-yonetmeligi.aspx>, (Erişim 03.04.2022)

BÖLÜM 5

PANDEMİ SONRASI YÜZYÜZE EĞİTİMDE MATEMATİK ÖĞRETMENLERİNİN KARŞILAŞTIĞI ÖĞRENCİ KAYNAKLI SORUNLAR VE BUNLARI GİDERMEYE İLİŞKİN YAKLAŞIMLARI¹

Dr. Habip TAŞ²
Osman BURAN³

¹ Bu çalışma Hodja Akhmet Yassawı 6th International Conference on Scientific Research kongresinde özet olarak sunulmuştur.

² Doktora Mezunu. Milli Eğitim Bakanlığında Öğretmen. Elazığ. lineer.23@gmail.com
Orcid No: 0000-0002-1600-8686

³ Doktora Öğrencisi. Milli Eğitim Bakanlığında Öğretmen. Erzurum. osman830@gmail.com
Orcid No: 0000-0002-1922-1570

GİRİŞ

Modernite ile postmodernitenin birlikte yaşandığı günümüzde Türkiye ve Dünya'daki eğitim öğretim sürecini sekteye uğratan birçok sorun ile karşılaşmaktadır. Bu sorunlardan biri de Covid 19 salgınıdır. Salgının doğasından kaynaklanan mesafe zorunluğu hem dünyada hem de Türkiye'de yüz yüze eğitime yaklaşık olarak iki yıllık bir arayı beraberinde getirmiştir. Bu süreçte Türkiye' de hızlı bir şekilde uzaktan eğitime geçilmiştir. Oysa Türkiye'de uzaktan eğitimin tartışma zemini eski olmasına rağmen teknik alt yapısıyla birlikte bir sisteme dönüşmesi yenidir. Çünkü Türkiye'de uzaktan eğitim tartışmaları 1923 yılından hemen sonra başlamıştır. Sonraki süreçte 1990'lı yıllara gelindiğinde ilk, orta ve yükseköğretimi kapsayarak, büyük öğrenci kitlelerini bünyesinde barındıran bir sistem haline gelmiştir (Bozkurt, 2017). Dünyada olduğu gibi Türkiye'de normal seyri içerisinde ilerleyen uzaktan eğitimin kalitesi, niteliği ve verimi Covid 19 salgınıyla birlikte önemli hale gelmiştir (Huber & Helm, 2020).

Uzaktan eğitim, birçok boyutu ile yüz yüze eğitimden farklıdır. Çünkü uzaktan gerçekleştirilen eğitimde öğrenciler okul ve sınıf ortamından kopmaktadır. Bu kopukluk birçok öğrencide bilişsel ve bilişsel olmayan bazı sorunları beraberinde getirmektedir (Çaykuş ve Çaykuş, 2020). Özellikle matematik gibi uygulamaya dönük derslerde bu sorunlar daha fazla belirginleşmektedir. Belirginleşen bu sorunların öğretmen görüşleri doğrultusunda tespit edilmesi, bir anlamda pandemi sürecinde gerçekleştirilen eğitimin niteliğinin ölçülmesi demektir. Çünkü iki yıllık uzaktan eğitimin objektif ölçümü ve değerlendirilmesi yeterinde yapılamamıştır (Can, 2020). Bu anlamda iki yıllık süreçte biriken sorunların yeniden gerçekleştirilmekte olan yüz yüze eğitimde özellikle matematik öğretmenleri tarafından ifade edilmesi önemlidir.

Bu çalışmada matematik öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda covid 19 pandemi sonrası yeniden gerçekleştirilmekte olan yüz yüze eğitimde öğrencilerden kaynaklanan sorunlar incelenmiştir. Ayrıca eğitim - öğretim sürecinin temel paydaşlarından biri olan öğretmenlerin bu sorunları çözmeye ilişkin ne gibi yaklaşım geliştirdikleri incelenmiştir. Çalışma, pandemi döneminde birikip yüz yüze eğitimde ortaya çıkan sorunların tespiti ve giderilmesi açısından önemlidir.

Çünkü bu verilerle halen gerçekleştirilmekte olan yüz yüze eğitim yeniden eski dengesine belli oranda kavuşabilir. Bu anlamda çalışmada aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Covid 19 pandemi sonrası gerçekleştirilen yüz yüze eğitimde öğrencilerden kaynaklanan bilişsel sorunlar nelerdir?
2. Öğretmenler, öğrencilerden kaynaklanan bilişsel sorunları gidermek için neler yapmaktadır?
3. Covid 19 pandemi sonrası gerçekleştirilen yüz yüze eğitimde öğrencilerden kaynaklanan bilişsel olmayan sorunlar nelerdir?
4. Öğretmenler, öğrencilerden kaynaklanan bilişsel olmayan sorunları gidermek için neler yapmaktadır?

YÖNTEM

Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışmaları diğer birçok disiplinde olduğu gibi sosyal bilimlerde de kullanılan bilindik bir yaklaşım biçimidir (Creswell, 2020; 99). Araştırmanın doğasına bakıldığında aslında öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda sorunların tespiti ve bunlara ilişkin çözüm yaklaşımları bir duruma ilişkin sonuçları ortaya koyma çabasıdır. Bu yönüyle yapılan araştırma, durum çalışmasının özellikleriyle uyumludur (Yıldırım ve Şimşek, 2011;76). Ayrıca araştırmanın konusu covid 19 pandemi sonrası yüz yüze eğitim ile ilgili olduğu için güncel bir konudur. Güncel bir konu olması durum çalışmasının özellikleriyle uyumaktadır (Merriam, 2018; 40).

Örneklem

Toplam 40 öğretmenden veri elde edilmiştir. Bunlardan beşinin cevapları yeterli görülmediği için geriye kalan 35 öğretmenin görüşleri analiz edilmiştir. Bu durum çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırması açısından oldukça önemlidir. Çalışmanın örneklemini oluşturan matematik öğretmenlerinin cinsiyetine ilişkin bilgiler aşağıda tablo halinde verilmiştir.

Tablo1: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Cinsiyet Dağılımı

Cinsiyet	Frekans (f)	Yüzde
Kadın	22	% 62
Erkek	13	% 38

Çalışmaya katılan matematik öğretmenlerin mesleki deneyimlerine ilişkin veriler ise aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo2: Araştırmaya Katılan Öğretmenlere Ait Mesleki Deneyim

Mesleki Deneyim (Yıl)	Frekans (f)	Yüzde
1-5 yıl	3	% 9
6-10 yıl	13	% 37
11-15 yıl	6	% 17
16-20 yıl	12	% 34
21 ve üzeri	1	% 3

Tabloya bakıldığında öğretmenlerin mesleki deneyimlerinin genellikle 6-10 ve 16-20 yıl aralıklarında yoğunlaştığı görülmektedir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmaya ilişkin veri toplama amacıyla yazılı görüş alma formu hazırlanmıştır. Hazırlanan görüş alma formu dört bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde görüş alma formuna ilişkin yönerge bulunmaktadır. Yönergede çalışmanın geçerlik ve güvenilirliğini arttırmak için detaylı cevapların verilmesi gerektiği özellikle belirtilmiştir. İkinci bölümde öğretmenlerin cinsiyetine ilişkin bilginin alınması hedeflenmiştir. Üçüncü bölümde matematik öğretmenlerinin mesleki deneyimlerine ilişkin verilerin alınması amaçlanmıştır. Dördüncü bölümde ise araştırmaya ilişkin veri toplama amacıyla dört adet açık uçlu soru hazırlanmıştır. Sorular dil ve anlaşılabilirlik açısından Türkçe öğretmeni ve iki uzmanın görüşleri doğrultusunda hazırlanmıştır. Hazırlanan form Türkiye'deki üç coğrafi bölgede bulunan yedi ayrı ilde görev yapan ortaokul matematik öğretmenine gönderilmiştir. Yazılı görüş alma formları online olarak gönderilmiştir.

Verilerin Analizi

Yapılan araştırma nitel bir çalışma olduğu için nitel veri analizi tekniklerinden biri olan içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizi

temelde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirmeyi ve bunları okuyucuların anlayabileceği biçimde düzenleyip yorumlamayı esas almaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2011; 227). İçerik analizinin gücünü belirleyen temel noktalardan biri tema ya da kategori oluşturma sürecidir. İçerik analizinde temelde iki türlü tema oluşturma süreci vardır. Bunlar tümevarım ve tümenden gelim süreçleridir. Bu çalışmada tümenden gelim sürecine uygun bir şekilde araştırmacı tarafından verileri yansıtan temalar oluşturulmuştur (Merriam, 2018; 176). Yani çalışmada araştırma sorularına dayalı bir şekilde doğrudan yazılı görüş alma formundaki sorular çerçevesinde temalar oluşturulmuştur (Gökçe, 2019; 105-108). Daha sonra verilen cevapların ortak özelliklerinden hareketle çeşitli kodlar tespit edilmiştir. Kodlama aşaması, ilk cevaplardan itibaren çalışmanın sonuna kadar dinamik bir şekilde işlenmiştir (Sağlam ve Kanadlı, 2019; 14). Verilerin analizinde elde edilen temalar ve kodlar tablolar halinde verilmiştir. Daha sonra öğretmen görüşlerinden çeşitli alıntılar yapılmıştır. Son olarak bu alıntılara ilişkin kısa yorumlar yapılmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde araştırma sorularına ilişkin bulgulara yer verilmiştir. Bulgular araştırmanın soruları ışığında sistemli bir şekilde sunulmaya çalışılmıştır.

Araştırmanın Birinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu “ Covid 19 pandemi sonrası gerçekleştirilen yüz yüze eğitimde öğrencilerden kaynaklanan bilişsel sorunlar nelerdir?” şeklindedir. Bu soruna ilişkin veri toplamak için yazılı görüş alma formunun birinci sorusuna verilen cevaplar analiz edilmiştir. Soruya verilen cevaplardan elde edilen tema ve kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo3. Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Bilişsel sorunlar	İşlem Becerisi ile İlgili Sorunlar	20
	Önceki Kazanımlarla İlgili Sorunlar	17
	Düşünme Becerisi ile İlgili Sorunlar	13
	Problem Çözme Becerisi ile ilgili Sorunlar	11

Tablo 3'e göre öğretmenlerin birçoğu öğrencilerde önemli sorunlar gördüklerini belirtmişlerdir. Bunlar dört kod altında toplanmıştır. Karşılaşılan sorunların büyük çoğunluğu işlem becerisindeki sorunlardır. En azı ise problem çözme becerilerindeki sorunlardır. Tablo 3'te verilen kodlara ilişkin bazı öğretmen görüşlerinden yapılan alıntılar aşağıda verilmiştir.

İşlem becerisi ile ilgili sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şöyledir: *Öğrencilerin dört işlem becerileri zayıflamış. Özellikle çarpma ve bölmede sorun yaşıyorlar (Ö2). Çarpım tablosunu birçok öğrenci unutmuş. Zihinden işlem becerileri zayıflamış (Ö5). Özellikle beşinci sınıfta öğrencilerin dört işlem becerisinde ve çarpma işlemlerinde sorun yaşadıkları aşikâr bir şekilde görülmektedir (Ö22). Öğrencilerin dört işlem becerilerinde özellikle çarpma ve bölme işlemlerinde eksiklikler var (Ö32). Öğrencilerin işlem becerileri çok zayıflamış (34).* Alıntılara bakıldığında öğrencilerin dört işlem becerilerinde önemli bazı sorunları olduğu rahatlıkla söylenebilir. Dört işlem becerisi içerisinde ise özellikle çarpma ve bölmede öğrenciler önemli sorunlar yaşadıkları görülmektedir.

Önceki kazanımlarla ilgili sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Pandemi döneminde canlı derslere katılım çok az olduğu için önceki iki yılın kazanımları çok eksiktir (Ö2), Önceki kazanımlarla ilgili tam öğrenmeler gerçekleşmemiş (Ö4). Öğrencilerin önceki kazanımlarla ilgili eksikliklerini çok ciddi sorun olarak görüyorum (Ö10). En çok karşılaştığım sorun önceki kazanımlarla ilgili eksiklikler (Ö16). Altıncı sınıfın derslerine giriyorum. Beşinci sınıftaki kazanımların neredeyse tamamı eksik (Ö17).* Alıntılara bakıldığında öğretmenler, genellikle öğrencilerin önceki kazanımlarında önemli sorunları olduğunu belirtmektedir. Bu görüşlere

göre öğrencilerin pandemi dönemindeki kazanımlarla ilgili öğrenmelerinin önemli eksiklikler içerdiğini göstermektedir.

Düşünme becerisi ile ilgili sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Öğrencilerin okuma, anlama, düşünme ve sonuç çıkarma becerilerinde ciddi eksiklikler var (Ö15). Herhangi bir soru ile ilgili kendilerini yorup düşünme zahmetine girmiyorlar (Ö18). Matematik düşünmeye hatta soyut düşünmeye dayalı fakat öğrencilerimizde düşünmek gibi bir süreç resmen yok olmuş, tamamen hazır bilgi istiyorlar (Ö19). Öğrencilerde odaklanma ve bilgiyi geri getirememe sorunları var (Ö35).* Alıntılara bakıldığında öğrencilerde düşünme yeteneğinin büyük ölçüde zayıflaması önemli bir sorun olarak görülmektedir. Düşünmenin ise matematik dersinde çok önemli olduğu bilinmektedir.

Problem çözme becerisi ile ilgili sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Öğrencilerin soru çözme becerisi kaybolmuş (Ö11). Problemlerle karşı karşıya kaldıklarında çözüm üretmiyorlar (Ö26). Problemi algılamasıyla ilgili sorunları var (Ö30). Kazandıkları becerileri uygulamaya koyma yetenekleri yetersiz (Ö33).* Alıntılara bakıldığında öğrencilerin problemi anlama ve fark etme noktasında sorun yaşadıkları görülmektedir. Bu, öğrencilerin problemi çözme noktasında yetersiz olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın İkinci Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci sorusu “Öğretmenler, öğrencilerden kaynaklanan bilişsel sorunları gidermek için neler yapmaktadır?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin veri toplamak amacıyla yazılı görüş alma formunun ikinci sorusuna verilen cevaplardan elde edilen tema ve kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo4. Araştırmanın ikinci sorusuna ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Bilişsel sorunları çözme yaklaşımları	Kazanımları Tekrar Etme	20
	Bilişsel Etkinlik Yapma	14
	Rehberliği Etkinleştirme	6
	Düşünmeye Yöneltilme	4
	Ödevlendirme	4

Tablo 4' göre öğretmenlerin karşılaştıkları sorunları çözmek için gerçekleştirdikleri yaklaşımlar dört kod altında toplanmıştır. Öğretmenlerin çoğu önceki yıllara ilişkin kazanımları tekrar etmiştir. Öğretmenlerin bir kısmı ise çeşitli bilişsel etkinlik yapmıştır. Bunlarla birlikte öğrencileri düşünmeye yöneltme ve ödevlendirme gibi yaklaşımların olduğu da görülmüştür. Tablo 4'te verilen kodlara ilişkin bazı öğretmen görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Kazanımları tekrar ederek sorunları çözmeye çalışan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Sürekli bir şekilde geçmişe dönük hatırlatma yapmak zorunda kaldım (Ö11). Önceki kazanım eksikliğini gidermek için eksik olan kazanımları genel hatlarıyla anlatıp ondan sonra yeni konuya geçiyorum (Ö19). Bu öğrencilerin 2 yıllık bir kayıpla karşımıza geldiğini bilerek güncel kazanımlarımızı işlerken sık sık geriye dönük hatırlatma(hatta çoğu zaman önceki yılın konusunu baştan anlatma) çalışmaları yaptım(Ö26). Geçmiş yıllardaki konulara tekrardan yüzeysel olarak dönüp bilgi açıklarını kapatmaya çalıştım (Ö29).* Alıntılara bakıldığında öğretmenler doğrudan ilgili dönemin kazanımlarından önce verilmiş olan kazanımları tekrar anlattıklarını belirtmişlerdir. Öğrencilerin önceki dönemlere ilişkin kazanımlarda önemli eksikliklerinin olduğu ayrıca söylenebilir.

Bilişsel etkinlik yaparak sorunları çözmeye çalışan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Dört işlem çalışmaları ve çarpım tablosu etkinlikleri yaptırдыm (Ö8). Problem oluşturma ve çözme etkinliklerini bolca yaparak sorunları çözdüm (Ö13). Seçmeli matematik uygulamaları dersimde dört işlem yapmayı öğretiyorum, çarpım tablosu ile ilgili akıllı tahtadan oyun oynatıyorum ve çalışma kâğıdı veriyorum (Ö18). Her dersin ilk 5-10 dakikasını zihinden dört işlem yapacak etkinliklere geçiriyorum (Ö34).* Alıntılara bakıldığında öğretmenler genellikle işlem becerisini güçlendirmeye yönelik çeşitli oyun, etkinlik ve uygulamalar yapmışlardır.

Rehberliği etkinleştirerek sorunları çözmeye çalışan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Öğrencilerden çok eksiği olanları rehberlik servisine yönlendirdim (Ö2). Her öğrencinin eksikliklerini görüp bunları aile ile paylaştım, çocuğun ekstra çaba göstermesi ve*

ailenin de destek olması konusunda bilinçlendirdik (Ö24). Alıntılara bakıldığında bazı öğretmenler, öğrencilerin eksikliklerini gidermek için hem bireysel rehberliği hem de okul rehberlik servisini kullanmışlardır.

Düşünmeye yönelterek sorunları çözmeye çalışan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Derslerimde haftalık bir saatlik yeni nesil soru çözme saati ayarladım ve aynı soruyu birden fazla öğrenciye okutarak ne anlayıp anlamadıklarını karşılaştırdım(Ö31). Özellikle soru çözümlerinde mantıklı bir şekilde düşünmelerini, sürekli akıllarını kullanmalarının önemini vurguladım (Ö35).* Alıntılara bakıldığında bazı öğretmenler, öğrencilerin düşünme becerilerini aktive ederek sorunları çözmeye yönelmişlerdir.

Ödevlendirme yaparak sorunları çözmeye çalışan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *İşlem yeteneklerinin gelişmesi için bu amaca uygun ödevler verdim (Ö15). Önceki yılların kazanımlarıyla ilgili daha fazla ödevlendirme yaptım (Ö29).* Alıntılara bakıldığında bazı öğretmenler öğrencilerin bilişsel eksikliklerini fazla ödev vererek çözmeye çalışmışlardır.

Araştırmanın Üçüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü sorusu “Covid 19 pandemi sonrası gerçekleştirilen yüz yüze eğitimde öğrencilerden kaynaklanan bilişsel olmayan sorunlar nelerdir?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin veri toplamak amacıyla yazılı görüş alma formunun üçüncü sorusuna verilen cevaplardan elde edilen tema ve kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo5. Araştırmanın üçüncü sorusuna ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Bilişsel Olmayan Sorunlar	Bıkkınlık Eğilimi ile İlgili Sorunlar	17
	Saygı ile İlgili Sorunlar	14
	Okul Kültürüne Uyum ile İlgili Sorunlar	13
	Disiplin ile İlgili Sorunlar	12
	Dersin Dinlenmesi ile İlgili Sorunlar	11
	İletişim ile İlgili Sorunlar	11
	Dijitalleşme Eğilimi İle ilgili Sorunlar	7
	Odaklanma ile İlgili Sorunlar	4

Tablo 5'e göre öğretmenlerinin karşılaştığı bilişsel olmayan sorunlar sekiz kod altında toplanmıştır. Özellikle bıkkınlık eğilimi en çok görülen sorun olarak ifade edilmiştir. En az görülen sorun ise öğrencilerin odaklanma sorunlarıdır. Bunlarla birlikte öğrencilerin saygı, okul kültürüne uyum, disiplin, dersi dinleme, iletişim ve dijitalleşme eğilimi gibi sorunlarının olduğunu söyleyen öğretmenler de bulunmaktadır. Tablo 5'te verilen kodlara ilişkin bazı öğretmen görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Bıkkınlık eğilimi ile ilgili sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Öğrenciler derse katılım sağlamıyor veya katılımdan kaçıyor. Öğrencilerin yazı yazma konusunda sürekli uyarılmaları gerekiyor (Ö17). Öğrencilerde genelde pandemiden sonra bıkkınlık oldu (Ö29). Öğrenci ekrandan yazmaya, whatsapp grubundan ödev gönderilmesine alıştığı için ödev verirken kendileri not almaya üşenip whatsapp grubuna yazmamı istediler (ö32).* Alıntılara bakıldığında öğretmenler, öğrencilerin pandemi alışkanlıklarından kalan bıkkınlıklarını sorun olarak görmekte-dirler.

Saygı ile ilgili sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Öğrencilerin özellikle akranlarına karşı ciddi anlamda tahammülsüzlük içerisinde olduğunu tespit ettim (Ö9). Öğretmene karşı nasıl konuşulması ve nasıl davranması gerektiğini bilmeyen bazı öğrencilerle karşı karşıya kalmak beni çok şaşırttı (Ö21). Genelde davranışsal bozukluklarla uğraşır olduk pandemiden sonra (Ö29).* Alıntılara bakıldığında birçok öğretmenin öğrencilerin saygısız davranışlarını gözlemledikleri rahatlıkla söylenebilir.

Okul kültürüne uyum ile ilgili sorunlara ilişkin bazı alıntılar şu şekildedir: *Okula uyum, okula vaktinde gelme, kılık kıyafet yönetmeliğine uyma ve telefon kullanma gibi birçok sorun ile karşılaştık (Ö7). Okuldan uzak geçen süreçte maalesef çocuklarda okul kültürü, okul ve sınıf kuralları unutulmuş (Ö15). Davranışsal boyutta en büyük sorun okul ve öğrencilik kültürünün adeta unutulmuş olması (Ö21).* Alıntılara bakıldığında öğrencilerde uzun bir aradan sonra okul ve sınıf kültürünün unutulduğu rahatlıkla söylenebilir.

Disiplin ile ilgili sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Ders işlenişinin tamamen oyuna yönelik olması talebi (Ö2).*

Dersi dinleme ve anlamaya çalışma seviyesi çok düşük (Ö30). Aşırı derecede disiplin sorunu ile karşılaştım. Uyguladıkları tek kural resmen kuralsızlık olmuş vaziyette (Ö34). Alıntılara bakıldığında öğrencilerde farklı disiplin sorunlarının olduğu görülmektedir.

Dersin dinlenmesi ile ilgili sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Dersi dinlememe ve sorumluluklarını yapmama konusu en çok karşılaştığım olumsuz davranışlardır(Ö16). Öğrenciler dersi dinlemiyor, derste katılım sağlamıyor veya katılımdan kaçıyor (Ö17). Derse karşı duyarsızlık ve defter tutmama gördüğün en önemli sorun (23).* Alıntılara göre öğretmenlerin karşılaştığı önemli sorunlardan biri de öğrencilerin dersi dinlememeleridir.

İletişim ile ilgili sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Aşırı telefon bağımlılığından ötürü sözel ifadelerde kendini ifade edememe durumu ortaya çıktı (Ö3). Kendini ifade etme ve arkadaşlarıyla olan ilişkilerinde gerileme olduğunu gözlemledim(Ö18). Kendi aralarında veya öğretmenlerle iletişim kurmakta zorlanıyorlar. Kendi aralarındaki sohbetleri sosyal medya ve İnternet üzerinde oynanan oyunlardan ibarettir (Ö26).* Alıntılara bakıldığında öğrencilerin kendilerine ifade etme becerileri, birbiriyle ilişkileri gibi iletişim becerilerinde sorun yaşadıkları söylenebilir.

Dijitalleşme eğilimi ile ilgili sorunlara ilişkin bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Öğrencilerin çoğunda sanal oyun oynama davranışı var, öğrencilerin çoğunda sosyal medya fenomeni olma hayalleri var (Ö17). Sosyal medya bağımlısı olan öğrenci sayısındaki ciddi artış söz konusu oldu(Ö35).* Alıntılara bakıldığında öğrencilerim sosyal medya bağımlılığı, fenomen olma istekleri ve sanal oyun oynama gibi alışkanlıkların arttığı söylenebilir.

Odaklanma ile ilgili sorunlara ilişkin bazı alıntılar şu şekildedir: *...Ayrıca motivasyonlarında da büyük oranda azalma var (Ö18). Dersi dinlerken dikkatinin kısa sürede dağılması (Ö23).* Alıntılara göre öğrencilerin motivasyonu ve dikkatlerinin kısa sürede dağılması gibi odaklanmayı tetikleyen sorunlarının olduğu ifade edilebilir.

Araştırmanın Dördüncü Sorusuna İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü sorusu “Öğretmenler, öğrencilerden kaynaklanan bilişsel olmayan sorunları gidermek için neler yapmaktadır?” şeklindedir. Bu soruya ilişkin veri toplamak amacıyla yazılı görüş alma formunun dördüncü sorusuna verilen cevaplardan elde edilen tema ve kodlar aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo6. Araştırmanın dördüncü sorusuna ilişkin tema ve kodlar

Tema	Kodlar	Frekans (f)
Bilişsel Olmayan Sorunları Çözme Yaklaşımları	Rehberlik Yapma	17
	Veli Görüşmesi Yapma	11
	Etkinlik Yapma	8
	Motive Etme	8
	Sorumluluk Bilincini Geliştirme	7

Tablo 6’ya bakıldığında matematik öğretmenleri, öğrencilerin bilişsel olmayan sorunlarını çözmek için genel olarak beş farklı yaklaşım biçimini kullanmışlardır. Öğretmenlerin çoğu rehberlik yaparak ve veli görüşmesiyle sorunları çözmeye çalışmıştır. Bir kısmı ise etkinlik yaparak, öğrencileri motive ederek ayrıca onların sorumluluk bilincini geliştirerek sorunları çözmeye çalışmışlardır. Tablo 6’da verilen kodlara ilişkin bazı öğretmen görüşlerinden yapılan doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir.

Rehberlik yapmaya çalışarak sorunları çözmeye çalışan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Rehberlik servisiyle işbirliği yaparak öğrencilere yönelik seminerler ve aile eğitimleri düzenledik (Ö2). Hemen hemen her dersimin belli bir bölümünü, özellikle 5. sınıflarda, sınıf ve okul kuralları, insan ilişkileri ve davranışlar konusunda konuşarak paylaşımda bulunarak geçirdim (Ö14). Öğrenci bazlı veya genel rehberlik etmeye çalıştım (Ö26). İçeride kapanan öğrencilerim ile birebir görüşme sayısını artırıp etkin bir şekilde dinleyerek onlara rehber olmaya çalıştım. Öğrenci koçluğu sistemini uyguladım (Ö34).* Alıntılara bakıldığında öğretmenlerin, sınıflarda bireysel ve genel bir şekilde rehberlik yaptıkları ayrıca okul rehberlik servisiyle birlikte çalıştıkları söylenebilir. Veli görüşmesi yaparak sorunları çözmeye çalışan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Sorunlu durumlarda*

ailesiyle irtibat kurarak çocuk hakkında ön bilgi aldım(Ö12). Velilerle iletişim hâlinde olup dersi dinlemediklerini velileri bilgilendirerek çözmeye çalışıyorum (Ö15). Sık sık veli görüşmeleri yaptım, velilerden ve okul idaresinden yardım istedim (Ö32). Alıntılara bakıldığında bazı öğretmenler sorunları paylaşmak, yardım almak ve öğrenciyi tanımak amacıyla velilerle görüşme yapıp sorunları aşmaya çalışmışlardır.

Etkinlik yaparak sorunları çözmeye çalışan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Okulu ve arkadaşlarını benimseyebilmeleri için okul içinde veya dışında geleneksel oyunlara yönlendirme, basit duvar boyama, çeşitli yarışmalara gidecek öğrencileri organize etme, belirli gün ve haftalarda görev verme gibi etkinlikleri düzenledik (Ö2). Mümkün olduğu kadar haftada bir dersi münazaraya ayırmaya çalışıyorum(Ö8). Dersi biraz daha esnetip sosyal ilişkilere yönelik aktiviteler yaptım (Ö28).* Alıntılara bakıldığında bazı öğretmenler öğrenciler arasındaki iletişimi ve sosyal ilişkileri güçlendirmek için münazara, yarışma ve birlikte çalışma, oyuna yönlendirme gibi aktiviteler yaptırılmışlardır.

Motive ederek sorunları çözmeye çalışan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *Derslerde öğrencilerin hoşlandığı ve zevk aldıkları konulardan bahsettim (Ö5). Puan sistemi uygulayarak her ay en iyi sınıf ve örnek öğrenci seçildi. Ödüllendirme yapıldı (Ö31). Öğrencilerin eksikleri kabul ederek derse karşı başarısızlık duygusu yaşayan öğrencileri başarabilecekleri alanlara yönlendirdim. Bu kapsamda Türkiye de kayaklı koşuda derece yapan öğrencilerim de oldu(Ö34).* Alıntılara bakıldığında bazı öğretmenler öğrencilerin ilgileri doğrultusunda diyalog geliştirerek, onları başarabilecekleri alanlara yönlendirerek ve ödüllendirme yaparak motive etmeye çalışmışlardır.

Sorumluluk bilinci geliştirerek sorunları çözmeye çalışan bazı öğretmen görüşleri şu şekildedir: *...Olumsuz özelliğe sahip öğrencilere sorumluluk vererek olumlu davranışları arttırmaya çalıştım (Ö17). Öğrencilere sorumluluklarının ne olduğu ve bunları yapmak için neler yapmaları gerektiğini sık sık hatırlattım(Ö22). Artık derslerin online değil yüz yüze olduğunu devamlı hatırlatarak eskisi gibi kendilerinin tahtayı derste yazmalarını gerektiğini ödevlerini not almalarını gerektiğini hatırlattım (Ö30).* Alıntılara bakıldığında bazı öğretmenler

öğrencilere sorumluluklarını hatırlatarak, görevler vererek, neler yapmaları gerektiği konusunda uyarılarda bulunmuşlardır.

SONUÇ TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin bulgulara bakıldığında pandemiden sonra gerçekleştirilmekte olan yüz yüze eğitimde matematik öğretmenlerinin, öğrencilerden kaynaklanan birçok bilişsel sorun ile karşılaştıkları sonucuna ulaşılmıştır. Bu sorunların başında işlem becerilerindeki eksiklikler gelmektedir. Öğretmen görüşlerine bakıldığında öğrenciler, özellikle dört işlem becerisinde sorun yaşamaktadır. Sidekli, Gökbulut ve Sayar (2013) normal zamanda dahi dört işlem becerisinde öğrencilerin güçlük yaşadıklarını belirtmiştir. Bu sorun pandemi süreciyle birlikte öğrencilerde daha fazla belirginleşmiştir. Araştırmanın birinci sorusuna ilişkin sonuçlardan biri de öğrencilerin önceki kazanımları yeterince öğrenememiş olmalarıdır. Bu kazanımlar pandemi sürecinde uzaktan yapılan eğitim dönemine denk gelmektedir. Bu sorun pandemi sürecindeki öğrenme kayıplarıyla doğrudan ilişkilidir. Çünkü güncel birçok çalışma, pandemi dönemindeki uzaktan eğitim sürecinin öğrenme kayıplarını arttırdığını göstermektedir (Baz, 2021; Patrinos & Donnelly, 2021). Öğrenme kayıpları ise matematik dersinde sonraki süreçte verilecek kazanımları daha fazla etkilemektedir. Çünkü matematik dersindeki konu ve kazanımlar diğer derslere göre çok daha güçlü bir sıralı yapıya sahiptir (Altun, 2010; 9). Ayrıca çalışmada öğrencilerin ciddi bir biçimde düşünme tembelliği sürecine girdiği görülmüştür. Bununla birlikte problem çözme becerilerinde de önemli sorunlar yaşadıkları söylenebilir. Öğretmenlerin görüşlerine bakıldığında büyük çoğunluğu bu sorunların önemli sebeplerinden birini pandemi döneminde okuldan uzaklaşma olarak görmektedir. Öğretmenlerin gözlemledikleri sorunlara bütüncül olarak bakıldığında yeterince verimli ve etkili olmayan uzaktan eğitim sürecinde biriken birçok bilişsel sorunun tekrar gerçekleştirilen yüz yüze eğitimde ortaya çıktığı söylenebilir (Başaran, Doğan, Karaoğlu & Şahin, 2020).

Araştırmanın ikinci sorusu doğrultusunda elde edilen bulgulara bakıldığında öğretmenlerin sorunları çözmek için benzer bazı yaklaşım

içerisinde olduğu görülmüştür. Öğretmenler bu sorunları çözmek için önceki yıllarda özellikle pandemi dönemine denk gelen konu ve kazanımları tekrar etmişlerdir. Bununla birlikte bazı öğretmenlerin konularla ilgili bilişsel becerilere yönelik etkinlik yaptıkları, öğrencileri düşündürmeye yönelttikleri görülmüştür. Özellikle öğrencileri düşünmeye yöneltmek onlarda görülen birçok sorunu çözmeye açısından önemlidir. Çünkü matematik aslında bir düşünme yöntemidir (Yıldırım, 2010; 12). Çalışmada sorunları gidermek için ödevlendirmeyi kullanan öğretmenlerin olduğu da görülmüştür.

Araştırmanın üçüncü sorusu kapsamındaki bulgulara bakıldığında matematik öğretmenlerinin, öğrencilerden kaynaklanan bilişsel olmayan birçok sorun ile karşılaştığı görülmüştür. Öğretmenlerin görüşleri doğrultusunda öğrencilerde büyük oranda bıkkınlık ve tembellik sorunları görülmüştür. Bununla birlikte öğretmen görüşlerinden elde edilen alıntılara bakıldığında uzun bir pandemi arasıyla birlikte okul kültürüne uyum sorunu yaşayan birçok öğrencinin bulunduğu görülmüştür. Okula uyum sorunu, kök neden olarak farklı bazı sorunları ortaya çıkarmaktadır. Bunlar, araştırma bulgularında bulunan saygı ile ilgili sorunlar, disiplin sorunları ve dersi dinlememe sorunları şeklindedir. Etkili ve verimli bir öğretimi engelleyen bu sorunların sınıf yönetiminde istenmeyen sorunlar arasında olduğu bilinmektedir (Dirlikli, Sakallı & Akgün, 2015). Ayrıca çalışmada öğretmenler, öğrencilerin dijitalleşme eğilimini önemli bir sorun olarak görmüşlerdir. Öğretmenlerin çoğu, dijitalleşme sorununu pandemi sürecinde öğrencilerin telefon, tablet ve bilgisayarla çok fazla zaman geçirmelerine bağlamaktadır. Benzer görüşler Demir ve Kale (2020) tarafından yapılan çalışmada da belirtilmiştir. Bu sorunun yine çalışmada elde edilen odaklanma sorununu ve iletişim sorununu beraberinde getirmektedir.

Araştırmanın dördüncü sorusu kapsamında öğretmenlerin karşılaştıkları bilişsel olmayan sorunları çözmeye çalıştıkları görülmüştür. Sorunları çözmeye yaklaşımlarının başında rehberlik yapma ve veli görüşmeleri gelmektedir. Benzer bir yaklaşımı ise bazı öğretmenler öğrencileri motive ederek gerçekleştirmiştir. Benzer çözüm yollarını Çankaya ve Çanakçı (2011) öğretmenlere yönelik

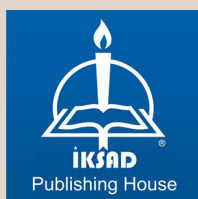
yaptıkları çalışmada belirtmiştir. Öğrencilerin pandemi döneminde önemli oranda düşen motivasyonu ile birlikte ortaya çıkan psikolojik ve sosyal problemlerinin varlığı düşünüldüğünde rehberlik etmenin motivasyonu yükseltmek için etkin bir yaklaşım olduğu söylenebilir (Sertkaya Dinler & Dünder, 2019; Yılmaz, 2021). Bunlarla birlikte bazı öğretmenler, çeşitli sosyal etkinliklerle öğrencilerin sekteye uğramış olan sosyal iletişim becerilerini geliştirmeye çalışmıştır. Ayrıca öğrencileri uyarma ve onlara sorumluluk verme gibi görece olarak geleneksel sayılabilecek yaklaşımı benimseyerek bazı sorunları aşmaya çalışan öğretmenlere rastlanmıştır.

Araştırmanın dört sorusu birlikte ele alındığında matematik derslerinin normal seyri içerisinde öğretmenlerin karşılaştığı öğrenci kaynaklı sorunların yeniden gerçekleştirilen yüz yüze eğitimde daha fazla derinleştiği söylenebilir. Hem nicel hem de nitel çalışmalarla derinleşmiş olan sorunların daha sistemli bir şekilde ortaya konulması önemlidir. Ortaya çıkan sorunların çözümüne yönelik eğitimin tüm paydaşlarının teorik ve pratik tecrübeleri ışığında geliştirilen yaklaşımların okul ve sınıflarda uygulanması yeniden yapılmakta olan yüz yüze eğitimin niteliğini arttırabilir.

KAYNAKÇA

- Altun, M. (2010). *Matematik öğretimi* (7.Baskı). Bursa: Alfa Aktüel. Ankara: Nobel.
- Başaran, M., Doğan, E., Karaoğlu, E. ve Şahin, E. (2020). Koronavirüs (Covid-19) Pandemi Sürecinin Getirisi Olan Uzaktan Eğitimin Etkililiği Üzerine Bir Çalışma. *AJER - Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 368-397.
- Baz, B. (2021). COVID-19 Salgını Sürecinde Öğrencilerin Olası Öğrenme Kayıpları Üzerine Bir Değerlendirme. *Temel Eğitim Dergisi*, 3(1), 6-19. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.3.1.3>
- Bozkurt, A. (2017). Türkiye’de uzaktan eğitimin dünü, bugünü ve yarını. *AUAd*, 3(2), 85-124. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/403827>
- Can, E. (2020). Sanal sınıf yönetimi: İlkeler, Uygulamalar ve Öneriler. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd)*, 6(4), 251-295.
- Creswell, J. W. (2020). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (5. Baskı) içinde (ss.71-130). (Aydın, M., & Hacıömeroğlu, G., Çev., Demir, S.B., & Bütün, M., çev. edt). Ankara: Siyasal Kitabevi.
- Çankaya, İ. ve Çanakçı, H. (2011). Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştıkları İstenmeyen Öğrenci Davranışları ve Bu Davranışlarla Başa Çıkma Yolları. *International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 6 (2), 307-316.
- Çaykuş, E.T ve Çaykuş, T.M. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Çocukların Psikolojik Dayanıklılığını Güçlendirme Yolları: Ailelere, Öğretmenlere ve Ruh Sağlığı Uzmanlarına Öneriler. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 95-113.
- Demir, S. ve Kale M. (2020). Öğretmen Görüşlerine Göre, Covid-19
- Dirlikli, M., Sakallı, A.F. ve Akgün, L. (2015). Matematik Öğretmenlerinin Sınıf Yönetiminde Karşılaştıkları Sorunlar. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (5). 36-57.

- Gökbulut, Y. , Sidekli, S. & Sayar, N. (2013). Dört İşlem Becerisi Nasıl Geliştirilir ?. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1) , 31-41. <https://dergipark.org.tr/en/pub/goputeb/issue/7323/95836>
- Gökçe, O. (2019). *Klasik ve nitel veri analizi* (1. Baskı). Konya: Çizgi Kitabevi.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises-reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237–270. <https://doi.org/10.1007/s11092-020-09322-y>
- Küresel Salgını Döneminde Gerçekleştirilen Uzaktan Eğitim Sürecinin Değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 15(8), 3445-3470.
- Merriam, S. (2018). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel.
- Patrinos, H. & Donnelly, R. (2021). Learning Loss During COVID-19: An Early Systematic Review. <https://assets.researchsquare.com/files/rs-518655/v1/53d0e59a-9bfa-4a49-bce3-df3f46f5dacb.pdf?c=1631882790>.
- Sabancı, B., Yılmaz, Z. (2021). Uzaktan Eğitim Sisteminin Öğrenci Motivasyonu: Türkiye’de Yapılan Çalışmalar Üzerine Bir Derleme. *Journal of Vocational and Social Sciences of Turkey*, 3(6), 148 162.
- Sağlam, Y. ve Kanadlı, S. (2019). *Nitel veri analizinde kodlama*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sertkaya Dinler, S. ve DüNDAR, H. (2019). Problems Experienced By Primary Teachers During Pandemia. *International Journal of Field Education*, 7 (2), 112-133.
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, C. (2010). *Matematiksel düşünme* (6.Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.



ISBN: 978-625-8377-98-9