

# EĞİTİM BİLİMLERİNDE FARKLI BAKIŞLAR

EDİTÖR: Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA

## YAZARLAR:

Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA  
Doç. Dr. F. Füsün UYSAL  
Doç. Dr. Habib ÖZKAN  
Doç. Dr. H. Eylem KAYA  
Doç. Dr. Vedat AKTEPE  
Öğr. Gör. Selin BAHAR  
Berkan ALTAN  
Halil İbrahim ANARTARCIOĞLU  
Şükrü AKKUŞ  
Turan ER



Publishing House

# EĞİTİM BİLİMLERİNDE FARKLI BAKIŞLAR

**EDİTÖR**

**Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA**

**YAZARLAR**

**Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA**

**Doç. Dr. F. Füsun UYSAL**

**Doç. Dr. Habib ÖZKAN**

**Doç. Dr. H. Eylem KAYA**

**Doç. Dr. Vedat AKTEPE**

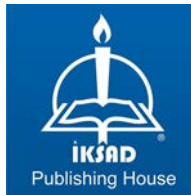
**Öğr. Gör. Selin BAHAR**

**Berkan ALTAN**

**Halil İbrahim ANARTARCIOĞLU**

**Şükrü AKKUŞ**

**Turan ER**



Copyright © 2019 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 Publicator: 2014/31220)

TURKEY TR: +90 342 606 06 75

USA: +1 631 685 0 853

E mail: [iksadyayinevi@gmail.com](mailto:iksadyayinevi@gmail.com)

[kongreiksad@gmail.com](mailto:kongreiksad@gmail.com)

[www.iksad.net](http://www.iksad.net)

[www.iksad.org.tr](http://www.iksad.org.tr)

[www.iksadkongre.org](http://www.iksadkongre.org)

It is responsibility of the author to abide by the publishing ethics rules.

Iksad Publications – 2019©

**ISBN: 978-605-7695-56-7**

Cover Design: İbrahim Kaya

September / 2019

Ankara / Turkey

Size = 16 x 24 cm

## İÇİNDEKİLER

### EDİTÖRDEN

### ÖNSÖZ

Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA

1 - 3

### BÖLÜM 1

#### İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HOŞGÖRÜ EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN İNCELENMESİ

Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA  
Doç. Dr. Vedat AKTEPE

5 - 28

### BÖLÜM 2

#### DÖNÜŞTÜRÜCÜ ÖĞRENME KURAMI PERSPEKTİFİNDE YETİŞKİN EĞİTİMİNDE DÖNÜŞÜM

Doç. Dr. H. Eylem KAYA  
Berkan ALTAN

29 - 58

### BÖLÜM 3

#### OKULLARDA SOSYAL ADALETİN GELİŞTİRİLMESİNE İLİŞKİN YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ GÖRÜŞLERİ

Doç. Dr. Habib ÖZKAN  
Şükrü AKKUŞ

59 - 99

## **BÖLÜM 4**

### **ÇEVRE MÜHENDİSLİĞİ LİSANS, LİSANSÜSTÜ VE DOKTORA MEZUNU ÖĞRENCİLERİN ALDIKLARI EĞİTİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

**Doç. Dr. F. Füsun UYSAL**  
**Öğr. Gör. Selin BAHAR**

**101 - 137**

## **BÖLÜM 5**

### **SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE ARKEOLOJİK MEKÂNLARIN YERİ VE ÖNEMİ**

**Halil İbrahim ANARTARCIOĞLU**  
**Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA**

**139 - 156**

## **BÖLÜM 6**

### **SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ FİNANSAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN İNCELENMESİ**

**Turan ER**  
**Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA**

**157 - 195**

## ÖNSÖZ

Eğitim bireylerin ve toplumların gelişiminde ve kendini gerçekleştirmesinde önemli bir yere sahiptir. Nitelikli eğitim ve öğretim çabaları ve uygulamaları hemen hemen toplumun her kesimini ilgilendirmektedir. Ebeveynler çocuklarının daha iyi ve nitelikli bir eğitim ve öğretim hizmeti alabilmesi için çaba göstermektedirler. Eğitimciler, nitelikli eğitim-öğretim etkinlikleri tasarlamakta ve uygulamaktayken; bu alanda çalışan akademisyenler bu eğitimin özelliklerini tanımlamaya ve ortaya çıkarmaya çalışmaktadırlar. Bu eser de bu çabaların ve çalışmaların bir ürünü olarak ortaya konmuştur. Bu kitapta eğitim bilimlerinin farklı alanlarında ve farklı bakış açıları sunan önemli çalışmalara yer verilmiştir.

Eserin birinci bölümünde “İlkokul ve Ortaokul Öğrencilerinin Hoşgörü Eğilimlerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi” başlık çalışmada saygıdeğer meslektaşım Vedat AKTEPE ile öğrencilerin hoşgörü eğilimlerini ortaya koymaya çalıştık. Araştırmaya katılan öğrencilerin cinsiyet, yaşadıkları yer, anne ve babalarının eğitim durumları ve kardeş sayısına göre hoşgörü durumları arasında bir farklılığın olmadığı görülmüştür.

İkinci bölümde Eylem KAYA ve Berkan ALTAN “Dönüştürücü Öğrenme Kuramı Perspektifinde Yetişkin Eğitiminde Dönüşüm” başlıklı çalışmalarında dönüştürücü öğrenme kuramı, temel dayanakları, temel kavramları ve yetişkin eğitimindeki yerini irdelemişlerdir. Bölümde yazarlar yetişkin eğitimi için önemli bilgiler ve öneriler sunmaktadırlar.

Eserin üçüncü bölümü “Okullarda Sosyal Adaletin Geliştirilmesine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri” başlık çalışmadan oluşmaktadır. Bu bölüm Habip Özkan ve Şükrü AKKUŞ tarafından hazırlanmıştır. Sosyal adaleti, toplumdaki zenginlik, fırsat, güç ve ayrıcalık kriterlerinde adalet veya eşitlik arayışı olarak adlandırmaktadırlar. Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi konusunda yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri irdelenmiş ve çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır.

Dördüncü bölüm, Füsun UYSAL ve Selin BAHAR tarafından hazırlanan “Çevre Mühendisliği Lisans, Lisansüstü ve Doktora Mezunu Öğrencilerin Aldıkları Eğitimin Değerlendirilmesi” başlıklı çalışmadan oluşmaktadır. Öğrencilerin almış oldukları eğitime ilişkin memnuniyetlerinin yanında karşılaştıkları sorunların tespiti yapılmıştır.

Beşinci bölümde değerli öğrencim Halil İbrahim ANAHTARCIOĞLU ile Sosyal Bilgiler eğitiminde arkeolojik mekânların kullanımının yeri ve önemi ile ilgili detaylı bilgiler sunmaya çalıştık. Öğretmen ve öğretmen adaylarının derslerini daha kalıcı hale getirmek amacıyla bu bilgilerden yararlanacaklarını ümit ediyoruz.

Eserin altıncı bölümünde “Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Finansal Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi” başlık çalışmada değerli öğrencim Turan ER ile birlikte finansal okuryazarlık kavramını ve sosyal bilgiler eğitiminde finansal okuryazarlık becerisini detaylı bir biçimde ele alarak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlık durumlarını ortaya koymaya çalıştık.

Eğitimin farklı alanlarında yaptıkları çalışmalarla esere katkıda bulunan yazarlarımıza, İksad Başkanı Sayın Mustafa Latif EMEK, İksad Başdanışmanı ve Yayın Grubu Başkanı Sayın Sefa Salih BİLDİRİCİ ve Yayınevi Tasarımcısı Sayın İbrahim KAYA'ya teşekkür ediyoruz.

**Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA**

**Kayseri, 2019**





**BÖLÜM 1:**

**İLKOKUL VE ORTAOKUL ÖĞRENCİLERİNİN HOŞGÖRÜ  
EĞİLİMLERİNİN ÇEŞİTLİ DEĞİŞKENLER AÇISINDAN  
İNCELENMESİ**

Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA<sup>1</sup>

Doç. Dr. Vedat AKTEPE<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, elvanykaya@gmail.com

<sup>2</sup> Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, vedataktepe@nevsehir.edu.tr



## GİRİŞ

Günümüzde hemen hemen her alanda hızlı bir gelişim yaşanmakta ve bu gelişim toplumun her kesimini etkilemektedir. Bu etkilenmenin en yoğun hissedildiği kesimi de çocuklar oluşturmaktadır. Artık çocuk sadece yaşadığı çevrenin değil, izlediği televizyonun, takip ettiği internet sitelerinin etkisi altında kalmaktadır. Bu etkilenmelerden hareketle değerlerini oluşturmaktadır. Değerler, insanın kendi yaşamındaki farklı etmenlere verdiği önemdir ve bireyin içinde buldukları duruma göre oluşur ve davranışlarına rehberlik ederler. Değerler, insanların çoğu tarafından üzerinde uzlaşma sağlanmış ve paylaşılan gerçek davranış standartları olmakla beraber davranışlarımıza yol gösteren, rehberlik eden inançlar ve kurallardır. Değerlerin bir özelliği de çocuk, genç ve yetişkinleri bir vatandaş haline getirerek, toplumsal ve kültürel yaşamla bütünleşmeye olanak veren paylaşımlardır (Erhun, 2010; Pehlivan Aydın, 2002; Lan vd., 2008; Hökelekli, 2010; Nesbitt & Henderson, 2003; (Parashar, Dhar & Dhar, 2004). Bu anlamda değerler, toplum tarafından kabul gören, onaylanan, kıymet verilen, iyi ve güzel bulunan tutum ve davranışlardır.

Toplum tarafından kabul görmeyen ve onaylanmayan bazı tutum ve davranışların son zamanlarda arttığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların (Miles ve Stipek, 2006; Wang, Sandall, Davis & Thomas, 2011) sonuçlarına göre çocukların; okuldan kaçma, madde bağımlılığı, suç işleme, şiddet uygulaması ve sosyal ilişkileri sürdürmemeye; arkadaşlık kuramama ve sosyal uyumsuzluk gibi

problemlerle karşılaştıkları görülmektedir. Tillman (2000) ise öğrencilerin şiddete uğrama oranlarının giderek yükseldiğini, birbirlerine ve çevrelerine olan hoşgörü ve saygılarının azaldığını ve her türlü sosyal problemlerle karşılaştıklarını belirtmektedir. Bu anlamda yaşanan sosyal sorunların temelinde toplumların kaybettiği birtakım temel değerleri gelmektedir.

Küreselleşmenin de etkisiyle değişimin çok hızlı yaşandığı günümüzde bireysel ve toplumsal değerler hızla değişmektedir. Yaşanan bu değişim sürecinde insanlar değerler yolu ile isteklerini ve beklentilerini ortaya koyma eğilimindedirler. Bu beklentilerin başında iyilik, barış, saygı, sevgi, birlik, paylaşmak, dayanışmak, dostluk, sadelik, sabır, tevazu, empati ve hoşgörü gibi insani değerler gelmektedir. İnsanların bir arada yaşamlarını sürdürmesi, huzur ve mutluluk içinde olmaları bu değerlerin yaşanması ve yaşatılmasına bağlıdır. Bu anlamda değerlerle ilgili bazı araştırmalarda (Özdemir ve diğerleri, 2010; Öcal, 1998, s.147; Gül, 2013, s.34), toplumun bireyden beklediği özellikler bulunmaktadır. Toplumsal aktarma yoluyla bireylere kazandırılmaya çalışılan bu özellikler onlardan toplumun istediği ideal insanın potansiyelini oluşturur. Karşılıklı sevgi ve saygının olduğu, büyük-küçük herkesin birbirlerinin fikirlerine, düşüncelerine değer verdiği bir aile ortamında yetişen çocuklar rahat olmaktadır. Onlar arkadaşlarıyla daha kolay ilişki kurabilmektedirler. Sosyal hayatta daha girişken ve başarılı olabilmektedirler. Kendi kendilerine fikir üretebilmekte ve bunu herkese rahatlıkla anlatabilmektedirler. Çocukların sosyalleşmesinde

olumlu rol oynayan hususlardan biri de, aile ortamındaki sevgiye dayalı hoşgörölü anlayıştır.

Hoşgörü, TDK (2009) sözlüğünde, her şeyi anlayışla karşılayarak olabildiği kadar hoş görme durumu, müsamaha ve tolerans olarak tanımlamaktadır. Genel olarak hoşgörü, demokratik bir değer olarak kişiye saygıyı temel almakta (Akbaş, 2011; Leirvik, 2007; Yeşil ve Aydın, 2007), karşılıklı anlayış ve saygı ortamının oluşturulmasını (Tatar, 2009) sağlamaktadır. Hoşgörü, kişilerin farklı inanç ve düşüncelerde bulunabileceğini kabul etmesi (Öner, 1995), barışa ve huzura katkı sağlamasından dolayı toplumsal yönü olan önemli bir değerdir (Atalay, 2008). Hoşgörü, açık fikirli olma, affedebilme, özrü kabul edebilme, sabırlı olma ve kendisine davranılmasını istediği gibi diğerlerine davranma anlamlarına da gelmektedir (Kouchok, 2008). Bu bağlamda, toplum içinde yaşamı kolay kılmanın bir yoludur hoşgörü. Karşımızdaki insanların farklılıklarına saygı duymak, bizim gibi düşünmeye zorlamamak ve onları oldukları gibi kabul etmek hoşgörünün temel özelliğidir. Özellikle insanların birbirine hoşgörölü davranmaları, bireyin toplum içindeki sosyal gelişimine de katkı sağlayacak, huzurlu ve mutlu bir yaşam sürmelerini sağlayacaktır.

Her şeyi anlayışla karşılama ve başkalarının duygu ve düşüncelerine saygılı olmayı ifade eden “hoşgörü” değerinin kazanımı erken yaşlarda ailede ve çevrede başlamakla beraber, “hoşgörü” değerinin benimsenmesinde okul öncesi eğitim, anaokulu, ilkokul ve

ortaokul eğitiminin kritik bir öneme sahip olduğu söylenebilir. Değerler eğitimi çerçevesinde değerlendirilen “hoşgörü” eğitiminin daha etkin bir biçimde yürütülmesi için çocukların hoşgörü eğilimlerinin tespit edilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda, bu araştırmada ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından tespit edilmesi amaçlanmaktadır. Bu genel amaç doğrultusunda araştırmada şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin hoşgörü eğilimleri, yaşadıkları yere göre farklılaşmakta mıdır?
2. Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri, cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
3. Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri, sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?
4. Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri, annelerinin eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
5. Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri, babalarının eğitim durumuna göre farklılaşmakta mıdır?
6. Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri, kardeş sayısına göre farklılaşmakta mıdır?

## **YÖNTEM**

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırma, öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler (cinsiyet, sınıf düzeyi, kardeş sayısı, okulun sosyo-ekonomik düzeyi, anne ve babalarının eğitim durumu) açısından incelendiği tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Karasar (2006)'a göre betimsel tarama mevcut durumu ortaya koymayı amaçlayan çalışmalardır.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu Niğde ili merkez ilçede farklı sosyo-ekonomik düzeye sahip okullarda öğrenim gören öğrenciler oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan öğrencilerin kişisel bilgilerine ait bilgilere Tablo 1'de yer verilmiştir. Tablo 1'de görüldüğü üzere çalışmaya toplam 438 öğrenci katılmıştır.



**Tablo 1.** Çalışma Grubuna Ait Çeşitli Bilgiler

<b>Kişisel Bilgiler</b>		<b>N</b>	<b>%</b>
Cinsiyet	Kız	227	51.8
	Erkek	211	48.2
	Toplam	438	100
Yaşadıkları Yer	Şehir	302	76.7
	Köy	106	23.3
	Toplam	438	100
Sınıf Düzeyi	3.sınıf	156	35.6
	4.sınıf	118	26.9
	5.sınıf	92	21.0
	6.sınıf	72	16.4
	Toplam	438	100
Anne Eğitim Durumu	Okuma-yazma bilmiyor	61	13.9
	İlkokul	153	34.9
	Ortaokul	114	26.0
	Lise	62	14.2
	Üniversite	42	9.6
	Yüksek lisans-Doktora	6	1.4
Toplam	438	100	
Baba Eğitim Durumu	Okuma-yazma bilmiyor	58	13.2
	İlkokul	88	20.1
	Ortaokul	113	25.8
	Lise	93	21.2
	Üniversite	73	16.7
	Yüksek lisans-Doktora	13	3.0
Toplam	438	100	
Kardeş Sayısı	Kardeşi yok	11	2.5
	1	30	6.8
	2	153	34.9
	3	150	34.2
	4	61	13.9
	5	20	4.6
	6 ve üzeri	13	3.0
	Toplam	438	100

## **Veri Toplama Aracı**

Çalışmada öğrencilerin hoşgörü eğilimlerini belirlemek amacıyla "Hoşgörü Eğilimi Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçek, Çalışkan ve Sağlam (2012) tarafından geliştirilmiştir. Araştırmada kullanılan likert tipi ölçekte, açımlayıcı faktör analizi sonucunda toplam varyansın % 47.97'sini açıklayan, üç alt faktörden oluşan 18 maddelik bir ölçme aracı elde edilmiştir. Bu alt faktörler "değer", "kabul" ve "empati"dir. Ölçeğin tamamı için hesaplanan iç tutarlılık güvenirlik katsayısının. 89; birinci faktör için. 86, ikinci faktörü için. 70 ve üçüncü faktör için ise. 63 olduğu tespit edilmiştir. Ölçeğin test-tekrar test güvenirlik katsayısının . 84, birinci faktör için .83, ikinci faktör için .73 ve üçüncü faktör için .82; alt ölçeklerin madde-toplam korelasyonlarının .43 ile .63 arasında değiştiği ve %27'lik alt-üst grupların ortalamaları arasındaki tüm farkların anlamlı olduğu belirlenmiştir (Çalışkan ve Sağlam, 2012: 1431).

## **Verilerin Analizi**

Ölçek yoluyla elde edilen veriler SPSS 18.0 (Statistical Program for Social Sciences) paket programı ile analiz edilmiştir. Toplanan veriler, alt problemler doğrultusunda, bağımsız t testi (independent sample t test) ve tek yönlü varyans analizi (one way ANOVA) ile analiz edilmiştir.

## BULGULAR ve YORUMLAR

**Birinci Alt Problem:** Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri yaşadıkları yere göre farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 2.** Öğrencilerin yaşadıkları yere göre hoşgörü eğilimleri arasındaki farklılığa ilişkin t-testi sonuçları

Yaşadıkları Yer	N	Ortalama	S	t	sd	p
Şehir	336	4.60	.42			
Köy	102	4.55	.48	1.09	436	.274

Tablo 2’de yer alan istatistikî bilgilerde de görüldüğü üzere, öğrencilerin yaşadıkları yere göre hoşgörü eğilimleri ( $t_{(436)}=1.09$   $p>0.05$ ) arasındaki anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin hoşgörü eğilimleri üzerinde yaşadıkları yerin (şehir-köy) belirleyici bir rolünün olmadığı söylenebilir.

**İkinci Alt Problem:** Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri cinsiyetlerine göre farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 3.** Öğrencilerin cinsiyetlerine göre hoşgörü eğilimleri arasındaki farklılığa ilişkin t-testi sonuçları

Cinsiyet	N	Ortalama	S	t	sd	p
Kız	227	4.70	.32			
Erkek	211	4.48	.52	-5.24	436	.000*

\* $p<.05$

Tablo 3'te yer alan istatistikî bilgilerde de görüldüğü üzere, öğrencilerin hoşgörü eğilimleri ( $t_{(436)}=-5.24$   $p<0.05$ ), cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerin hoşgörü eğilimleri üzerinde cinsiyetlerinin belirleyici bir rolünün olduğu söylenebilir. Bu anlamlı farklılık; kız öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin ( $\square=4.70$ ), erkek öğrencilerinkinden ( $\square=4.48$ ) yüksek olmasından kaynaklanmaktadır. Bu farklılığın kız öğrenciler lehine olduğu görülmektedir.

**Üçüncü Alt Problem:** Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri sınıf düzeyine göre farklılaşmakta mıdır?

**Tablo 4.** Öğrencilerin sınıf düzeylerine göre hoşgörü eğilimlerine yönelik görüşleri arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Farklılık (Post Hoc) Tukey
Gruplar Arası	8.14	3	2.71			
Gruplar İçi	77.64	434	.17	15.17	.000*	4<3, 5<3
Toplam	19.64	437				6<3

\* $p<.05$  Kategoriler: "3.sınıf=3; 4.sınıf=4; 5.sınıf=5; 6.sınıf=6"

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre hoşgörü eğilimleri ortalama puanları arasındaki farklılık karşılaştırıldığında; öğrencilerin puanlarında  $F_{(3-434)}=15.17$ ,  $p<.05$ 'e göre anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Bu anlamlı farklılık; 3.sınıfta öğrenim gören

öğrencilerin hoşgörü eğilimine yönelik görüşlerinin ( $\square=4.77$ ), 4.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden ( $\square=4.51$ ), 5.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden ( $\square=4.48$ ) ve 6.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin görüşlerinden ( $\square=4.47$ ) büyük olmasından kaynaklanmaktadır. Bu farklılığın 3.sınıf lehine olduğu görülmektedir. Dolayısıyla 3.sınıf öğrencilerinin 4., 5., ve 6. sınıf öğrencilerine göre hoşgörü eğilimlerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

**Dördüncü Alt Problem:** Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri annelerinin eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

**Tablo 5.** Öğrencilerin anne eğitim durumlarına göre hoşgörü eğilimleri arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler		
			Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1.34	5	.27		
Gruplar İçi	84.44	432	.19	1.38	.230
Toplam	85.79	437			

\* $p < .05$  Kategoriler; “Okuma-Yazma Bilmiyor=1; İlkokul=2; Ortaokul=3; Lise=4; Üniversite=5; Yüksek Lisans/Doktora=6”

Yapılan F testi sonucunda öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin, öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. ( $F_{(5-432)}=1.38$   $p > .05$ ). Araştırmaya katılan öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının hoşgörü eğilimleri üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir (Tablo 5).

**Beşinci Alt Problem:** Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri babalarının eğitim durumlarına göre farklılık göstermekte midir?

**Tablo 6.** Öğrencilerin baba eğitim durumlarına göre hoşgörü eğilimleri arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Kareler Toplamı	sd	Kareler		
			Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1.34	5	.26		
Gruplar İçi	84.44	432	.19	1.37	.232
Toplam	85.79	437			

\* $p < .05$  Kategoriler; “Okuma Bilmiyor=1; İlkokul=2; Ortaokul=3; Lise=4; Üniversite=5; Yüksek Lisans/Doktora=6”

Yapılan F testi sonucunda öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin, öğrencilerin babalarının eğitim durumlarına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. ( $F_{(5-432)}=1.37$   $p > .05$ ). Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının hoşgörü eğilimleri üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir (Tablo 6).

**Altıncı Alt Problem:** Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri kardeş sayısına göre farklılık göstermekte midir?

**Tablo 7.** Öğrencilerin kardeş sayısına göre hoşgörü eğilimleri arasındaki farklılığa ilişkin tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

	Kareler Toplamı	Kareler			
		sd	Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	.79	6	.13		
Gruplar İçi	85.00	431	.19	.66	.67
Toplam	85.79	437			

\* $p < .05$  Kategoriler; “ Kardeş yok=0; 1 kardeş=1; 2 kardeş =2; 3 kardeş =3; 4 kardeş =4; 5 kardeş =5; 6 kardeş ve üzeri =6”

Yapılan F testi sonucunda öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin, öğrencilerin kardeş sayısına göre istatistiksel olarak anlamlı farklılık olmadığı görülmektedir. ( $F_{(6-431)}=.66$   $p > .05$ ). Araştırmaya katılan öğrencilerin kardeş sayılarının hoşgörü eğilimleri üzerinde etkisinin olmadığı söylenebilir (Tablo 7).

## TARTIŞMA / SONUÇ ve ÖNERİLER

Araştırmanın sonucuna göre; Öğrencilerin yaşadıkları yere göre hoşgörü eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Araştırmanın sonucuna göre öğrencilerin hoşgörü eğilimleri üzerinde yaşadıkları yerin (şehir-köy) belirleyici bir rolünün olmadığı söylenebilir. Araştırmanın sonucuna paralel olarak, Önsüz ve Hıdıroğlu'nun (2008) yaptığı bir araştırmada iki farklı yerleşim yerinden seçilen iki ayrı ilköğretim okulundaki öğrencilerin kişisel temizlik alışkanlıklarının genel olarak birbirine benzer özelliklere sahip oldukları görülmektedir. Yine, Coşkun ve Yıldırım'ın (2009) yaptığı bir araştırmada, öğrencilerin değer düzeylerinin yerleşim birimine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Aynı şekilde, Kaldırım (2005) araştırmasında öğrencilerin okullarının sosyoekonomik düzeyi ile demokrasi kavramı eşitlik alt boyutunu algılamaları arasında bir ilişki olmadığını belirtmektedir. Bu araştırma sonuçları; hoşgörü, temizlik, eşitlik gibi değerler boyutunda kent ve köy yerleşim yerlerinde yaşayan insanlar arasında farklılığının olmadığını ve toplumun değerlerinin yerleşim birimine göre değişmediği şeklinde yorumlanabilir. Ancak, Deniz'in (2003) yaptığı araştırmada, köy ve kent öğrencileri arasında yazılı anlatım becerisi bakımından kent lehine anlamlı düzeyde bir başarı farkı bulunduğunu belirtmektedir.

Öğrencilerin hoşgörü eğilimleri cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermektedir. Elde edilen bulgulara göre kız öğrencilerin hoşgörü eğilimleri erkek öğrencilere oranla daha fazladır.



Araştırmanın sonucuna paralel olarak ilköğretim öğrencilerinin cinsiyetlerine göre hoşgörü eğilimlerinin kız öğrenciler lehine anlamlı düzeyde farklılaştığını ortaya koyan araştırmalara (Çalışkan ve Sağlam, 2012; Genç ve Kalafat, 2008) rastlanmıştır. Bu bağlamda cinsiyet değişkenine göre yapılan diğer araştırmalarda; Öğrencilerin çevreye karşı tutumlarının kız öğrenciler lehine olduğu (Kaya, Akıllı ve Sezek, 2009); Kız öğrencilerin iletişim becerilerinin erkek öğrencilerden daha olumlu olduğu (Çetinkaya, 2011) ve üniversitedeki kız öğrencilerin değer düzeylerinin erkek öğrencilere göre daha yüksek düzeyde olduğunu (Coşkun ve Yıldırım, 2009) gösteren araştırma sonuçları vardır.

Öğrencilerin öğrenim gördükleri sınıf düzeylerine göre hoşgörü eğilimleri ortalama puanları arasında anlamlı farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılık; 3.sınıfta öğrenim gören öğrencilerin lehinedir. Hoşgörü eğilimine yönelik görüşler incelendiğinde üst sınıfa (4.5.6. sınıf) çıkıldıkça hoşgörü eğilimlerinin azaldığı görülmektedir. Araştırma sonucuna paralel olarak Çalışkan ve Sağlam (2012) sınıf düzeyi yükseldikçe hoşgörü eğilimlerinin azaldığını tespit etmiştir. Yine, Çetinkaya (2011) 1. sınıf öğrencilerinin iletişim becerilerinin 4. sınıf öğrencilerine göre daha olumlu olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarından da anlaşılacağı üzere, okulda verilen değerlerler eğitimi programının sorgulanması gerektiği yönünde bir değerlendirme yapılabilir.

Öğrencilerin annelerinin eğitim durumlarının, öğrencilerin hoşgörü eğilimleri üzerinde etkisinin olmadığı tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucuna benzer şekilde (Coşkun ve Yıldırım, 2009; Genç ve Kalafat, 2008; Yazıcı, 2011) öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada anne eğitim düzeyinin öğrencilerin değer düzeyleri ya da demokratik değerleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden olmadığını belirtmişlerdir. Yine, Aladağ (2012) tarafından yapılan bir araştırmada öğrencilerin sorumluluk değerine ilişkin bilişsel düzeyleri arasında anne ve baba eğitim durumu bakımından anlamlı bir farkın olmadığı tespit edilmiştir. Deniz, Arslan ve Hamarta (2003) öğrencilerin problem çözme becerileri ile anne ve babanın eğitim durumu arasında anlamlı bir fark bulunmadığını ifade etmektedir. Ancak bu araştırma sonuçlarının aksine, Çalışkan ve Sağlam'ın (2012) araştırma sonucuna göre ise, annelerin eğitim düzeyi yükseldikçe öğrencilerin hoşgörü eğilimleri artmıştır. Benzer şekilde, Kaldırım'ın (2005) araştırmasında öğrencilerin anne ve babalarının eğitim düzeyi yükseldikçe, demokrasi kavramı içerisinde yer alan eşitlik kavramına daha fazla önem verildiğini belirtmektedir.

Araştırmaya katılan öğrencilerin babalarının eğitim durumlarının, öğrencilerin hoşgörü eğilimleri üzerinde etkisinin olmadığı görülmektedir. Araştırmanın sonucuna benzer şekilde (Coşkun ve Yıldırım, 2009; Çalışkan ve Sağlam, 2012; Genç ve Kalafat, 2008) öğrenciler üzerinde yapılan araştırmada baba eğitim düzeyinin öğrencilerin değer düzeyleri, hoşgörü değeri ya da demokratik değerleri üzerinde anlamlı bir farklılaşmaya neden

olmadığı görülmüştür. Yine, Çetinkaya'nın (2011) araştırmasına göre, iletişim becerileri ile annenin ve babanın eğitim durumu değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Anne ve baba eğitim durumunun öğrencilerin hoşgörülü olmasında bir farklılık oluşturmaması ilginç bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Oysa bireylerin eğitim düzeyi arttıkça “Olumlu kişilik özelliklerinin artması ve değerleri içselleştirmesi” beklenmektedir. Bu bağlamda, eğitim sistemimizin yeniden gözden geçirilmesi gerektiği söylenebilir.

Öğrencilerin kardeş sayılarının, hoşgörü eğilimleri üzerinde etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Benzer şekilde Büyük, Tanık ve Saraçoğlu (2011) araştırmasında, ailedeki birey sayısının öğrencinin bilimsel süreç becerilerini etkilemediğini tespit etmiştir. Erbil, Divan ve Önder (2006) yaptığı çalışmada ise, öğrencilerin benlik saygısı puan ortalamaları kardeş sayısına göre karşılaştırıldığında istatistiksel olarak gruplar arası anlamlı fark olduğu belirlenmiştir. Kardeş sayısı 1 olanların diğer kardeş sayıları oranına göre benlik saygısı yüksek çıkmıştır. Gelbal (2008) ise, öğrencilerin annelerinin eğitim düzeyinin artmasıyla kardeş sayılarının düştüğünü, kardeş sayısının artmasıyla da başarıda düşüş olduğunu belirtmiştir.

Araştırmanın sonucuna göre Şu önerilerde bulunulabilir:

- Erkek öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin kız öğrencilere göre düşük olmasının nedenleri araştırılabilir. Bu bağlamda erkek öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin arttırılmasına yönelik okul içinde birtakım çalışmalar yapılabilir.
- Daha alt sınıftaki öğrencilerin hoşgörü eğilimlerinin yüksek çıkması, üst sınıflara çıkıldıkça hoşgörü eğilimlerinin azalmasının nedenleri araştırılabilir. Ayrıca, ilköğretim programında her sınıf düzeyinde yer verilen “Değerler” konusu yeniden gözden geçirilebilir.

## KAYNAKLAR

- Akbaş, O. (2011). Sosyal bilgilerde değerler ve öğretime. B. Tay ve A. Öcal (Ed.), *Özel öğretim yöntemleriyle sosyal bilgiler öğretime* kitabı içinde (s. 343-370). Ankara: Pegem A Yayınları.
- Aladağ, S. (2012). İlköğretim Sosyal Bilgiler Öğretiminde Değer Eğitimi Yaklaşımlarının Öğrencilerin Sorumluluk Değerini Bilişsel Düzeyde Kazanmalarına Etkisi. *TSA / Yıl: 16 S: 1*, Nisan.
- Atalay, Y. Ö. (2008). *Felsefi açıdan tolerans ve hoşgörü*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta.
- Böyük, U., Tanık, N. ve Saraçoğlu, S. (2011). İlköğretim İkinci Kademe Öğrencilerinin Bilimsel Süreç Beceri Düzeylerinin Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi. *TUBAV Bilim Dergisi*, Cilt:4, Sayı:1, Sayfa:20-30
- Coşkun, Y. ve Yıldırım, A. (2009). Üniversite Öğrencilerinin Değer Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Fakültesi Dergisi*. Haziran, Cilt:VI, Sayı:I, 311-328
- Çalışkan, H. ve Sağlam, H.İ. (2012). Hoşgörü eğilim ölçeğinin geliştirilmesi ve ilköğretim öğrencilerinin hoşgörü eğilimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 1431-1446.

- Çetinkaya, Z. (2011). Türkçe Öğretmen Adaylarının İletişim Becerilerine İlişkin Görüşlerinin Belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, Cilt:19 No:2, 567-576
- Deniz, K. (2003). Yazılı Anlatım Becerileri Bakımından Köy Ve Kent Beşinci Sınıf Öğrencilerinin Durumu. *TÜBAR-XIII-/Bahar*.
- Deniz, E.M., Arslan, C. ve Hamarta, E. (2003). Lise öğrencilerinin problem çözme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, Cilt 8, Sayı 3.
- Erbil, N., Divan, Z. ve Önder, P. (2006). Ergenlerin Benlik Saygısına Ailelerinin Tutum ve Davranışlarının Etkisi. *Aile ve Toplum Eğitim Kültür ve Araştırma Dergisi*, Yıl:8 Cilt: 3 Sayı:10, s.7-15.
- Erhun, H. (2010). 7-12 Yaş çocuklarda paylaşma ve yardımlaşma değerlerinin hadisler ışığında öğretimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Gül, R. (2013). Bir değer eğitimi olarak ilköğretim döneminde doğruluk eğitimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Çorum.
- Gelbal, S. (2008). Sekizinci Sınıf Öğrencilerinin Sosyoekonomik Özelliklerinin Türkçe Başarısı Üzerinde Etkisi. *Eğitim ve Bilim (Education and Science)*, Cilt 33, Sayı 150
- Genç, S. Z. ve Kalafat, T. (2008). Öğretmen adaylarının demokratik tutumları ile empatik becerilerinin değerlendirilmesi üzerine

bir araştırma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19, 211-222.

Hökelekli, H. (2010). Modern eğitimde yeni bir paradigma: Değerler Eğitimi. *Eğitime Bakış Dergisi*, 6 (18), 4-10.

Kaldırım, E. (2005). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Demokrasi Algıları. GÜ, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 25, Sayı 3 (2005) 143-162.

Karasar, N. (2006). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

Kouchok, H.K. (2008). Çocuklara hoşgörüyü öğretmek için neler yapılmalı, neler yapılmamalı: Mısır örneğinden bazı yansımalar. (Çev:Cemil Oruç) *Fırat Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 13-2, ss.403-412

Kaya, E., Akıllı, M. ve Sezek, F. (2009). Lise Öğrencilerinin Çevreye Karşı Tutumlarının Cinsiyet Açısından İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (18), ss. 43-54.

Lan, G., Gowing, M., McMahan, S., Rieger, F., Ve King, N.(2008), A study of the relationship between personal values and moral reasoning of undergraduate business students, *Journal of Business Ethics*, Vol.78, s.121–139.

Leirvik, O. (2007). Hoşgörü, vicdan ve dayanışma: Ahlak ve din eğitiminde küreselleşen kavramlar. R. Kaymakcan, S. Kenan, H. Kökelekli, Ş. Arslan ve M. Zengin (Ed.), *Değerler ve*

- Eğitimi Uluslararası Sempozyumu* kitabı içinde (s. 533-552).  
İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Miles, S., & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103-107.
- Nesbitt, E. & Henderson, A. (2003). Religious organisations in the uk and values education programmes for schools (1), *Journal of Beliefs & Values*, 24(1), 75-88.
- Öcal, M. (1998). *Çocukta sosyal gelişim, çocuk gelişimi ve eğitimi*, Ed: Halis Ayhan, Ensar Neşriyat, İstanbul s.147.
- Öner, N. (1995). *Felsefe yolunda düşünceler*. İstanbul: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Önsüz, M. F. ve Hıdıroğlu, S. (2008). İstanbul'da Farklı İki İlköğretim Okulundaki Öğrencilerin Kişisel Hijyen Alışkanlıklarının Belirlenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*. 9 (1), ss. 9-17
- Özdemir, Ç., Ünsal, H., Yüksel, G. ve Cemaloğlu, N. (2010). Türkiye öğretim elemanlarının çocuklarına, öğrencilerine ve meslektaşlarına ilişkin değer tercihleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 10 (2), Bahar, 1071-1112
- Parashar, S., Dhar, S., & Dhar, U. (2004). Perception of values: A study of future professionals. *Journal of Human Values*, 10 (143), 143-152.



- Pehlivan Aydın, İ. (2002). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*, Pegem yayıncılık, Ankara, s. 13
- Tatar, A. F. (2009). Okul öncesi eğitiminde hoşgörü eğitimi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- TDK. (2009). *Büyük Türkçe Sözlük*. 11.05.2014 tarihinde <http://tdkterim.gov.tr/bts/internet> sayfasından elde edilmiştir.
- Tillman, D. (2000). *8-14 Yaş Grubu Öğrencileri İçin Yaşayan Değerler Eğitimi Etkinlikleri*, Çeviri kitap (Çeviri editörü: Vedat Aktepe), Eğitim Yayınevi: Konya.
- Yeşil, R. ve Aydın, D. (2007). Demokratik değerlerin eğitiminde yöntem ve zamanlama. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11 (2), 65-84.
- Wang, H. T., Sandall, S. R., Davis, C. A., & Thomas, C. J. (2011). Social skills assessment in young children with autism: A comparison evaluation of the SSRS and PKBS. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 41, 1487- 1495.
- Yazıcı, K. (2011). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının demokratik değerlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 36 (159), 165-178.

**BÖLÜM 2:**

**DÖNÜŞTÜRÜCÜ ÖĞRENME KURAMI PERSPEKTİFİNDE  
YETİŞKİN EĞİTİMİNDE DÖNÜŞÜM**

Doç. Dr. H. Eylem KAYA<sup>1</sup>

Berkan ALTAN<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup> Süleyman Demirel Üniversitesi, Fen Edebiyat Fakültesi, Sosyoloji Bölümü, Isparta, Türkiye. eyka76@yahoo.com

<sup>2</sup> Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sosyoloji Ana Bilim Dalı, Yüksek Lisans Öğrencisi, Isparta, Türkiye. berkanaltan.60@gmail.com



## GİRİŞ

Jack Mezirow'un 1978'de ortaya koyduğu dönüştürücü öğrenme kuramı, sosyoloji, felsefe, psikoloji gibi birçok disiplinin bütünleşmesiyle, eğitimde yerleşik kavramlara eleştirel pedagoji bakış açısıyla farklı ve yeni boyutlar getirerek kısa zamanda eğitim kuramcılarının dikkatini çekmiştir. Bu kuram, yetişkin eğitime odaklanarak, birey ve grubun nasıl değiştiği üzerine yoğunlaşmıştır. Pozitivist paradigmanın etkisi altında şekillenen ve eğitimde egemen olan davranışçı kurama karşı dönüştürücü öğrenme kuramının amacı, yetişkin bireylerin gündelik yaşamda karşılaştıkları sorunlara eleştirel perspektiften bakabilmelerini sağlamaktır. Yanı sıra, farklı ve yeni bakış açıları geliştirerek problem çözme yetilerini ilerletmek ve yetişkin öğrenciyi özgürleştiren bir yetişkin eğitimi sürecinde yol haritası sunmaktır. Mezirow bu doğrultuda, dönüştürücü öğrenmenin gerçekleşebilmesi için on basamaktan oluşan bir süreç önermiş ve yetişkin bireyin hayata yönelik daha iyi bir algı oluşturması için kendi varsayımlarını, deneyimlerini, duygularını, inançlarını sorgulamaya başladığında dönüşümün olabileceğini öne sürmüştür. Bu süreçte ise yetişkin eğitimci ve yetişkin öğrenci arasındaki ilişkiye vurgu yapmıştır. Mezirow, Paulo Freire ve Jürgen Habermas'ın kuramlarından yola çıkarak yetişkinlerin yaşam deneyimleri, perspektif dönüşümü, referans çerçeveleri, eleştirel yansıtma ve diyalog gibi kavramlar aracılığıyla dönüştürücü öğrenmenin nasıl gerçekleştirilebileceğine ilişkin bir öğrenme kuramı geliştirmiştir.

Öğrenme, bireyin yaşantıları sonucu davranışlarında meydana gelen ve süreklilik arz eden değişiklikler olarak tanımlanabilmektedir. Bu bağlamda birey, farkında olmaksızın da öğrenme eylemini gerçekleştirebilmektedir. Ancak rastlantısal öğrenmeyle, yetişkin eğitiminin çalışma alanı olan yetişkin öğrenmesini birbirinden ayırmak gerekmektedir. Planlı, düzenli ve bir program aracılığıyla öğrenme deneyimini gerçekleştirmeyi amaçlayan yetişkin eğitiminde asıl vurgulanmak istenen nokta, yetişkinlerin öğrenmeye ilgi ve yeteneklerinin, çocuklarınkinden farklı olmasıdır (Kaya, 2016: 21). Söz konusu alanla ilgili literatüre bakıldığında yetişkin eğitimi çalışmalarının temelde üç döneme ayrıldığı görülmektedir. Bunlar; yetişkinlerin özelliklerini, yetişkinlerin yaşam koşullarını ve yetişkinlerin bilinçlenmesini ve dönüşmesini temel alan kuramlardır.

Bilinçlenme ve dönüşümü temel alan kuramlarda, Freire'nin “problem tanımlayıcı eğitim modeli” ve Mezirow'un “dönüştürücü öğrenme kuramı” yetişkin eğitimi yazınında ön plana çıkmakta ve yetişkin eğitiminin eleştirel boyutuna ışık tutmaktadır. Yetişkin öğrenciler, yaşam deneyimleri ve karşılaştıkları problemler doğrultusunda öğrenme gereksinimlerinden yola çıkarak, problem çözmelerini sağlayacak bilginin öğrenme sorumluluğunu üstlenmektedirler. Dönüştürücü öğrenme ise yetişkin öğrencilerin, yeni yaşam biçimleri hakkında bilinçli bir şekilde ve yaptıkları ya da gerçekleştirmeyi amaçladıkları planlarını, varsayımlarını, inançlarını ve referans yapılarını, eleştirel bir yansıma ile değiştirdikleri zaman gerçekleşmektedir. Mezirow'a göre bu süreç, yetişkin bireylerin

dünyalarını tanımlamanın yeni bir yoludur (Akçay, 2012: 7). Bu doğrultuda dönüştürücü öğrenme kuramında, yetişkin öğrencilerin kendilerini eleştirel bir şekilde araştırması, deneyimlerini değerlendirmesi, bu deneyimleri yorumlayarak yeniden tanımlaması ve eleştirel bakış açısı geliştirerek yaşamlarına uygulaması önemli bir yere sahiptir.

Bu çalışmanın amacı ise Mezirow'un ortaya koyduğu dönüştürücü öğrenme kuramıyla ilgili aşağıda yer alan sorulara yetişkin eğitimi sosyolojisi çerçevesinde cevap aramaktır:

- Dönüştürücü öğrenme kuramı nedir?
- Dönüştürücü öğrenme kuramının temel dayanakları nelerdir?
- Dönüştürücü öğrenme kuramını oluşturan temel kavramlar nelerdir?
- Dönüştürücü öğrenme kuramı, yetişkin eğitiminde nasıl bir eğitim süreci ortaya koymaktadır?
- Dönüştürücü öğrenme kuramında yetişkin eğitimci-öğrenci ilişkisi nasıldır?
- Dönüştürücü öğrenme kuramına yöneltilen eleştiriler nelerdir?

## **1. Dönüştürücü Öğrenme Kuramı**

Dönüştürücü öğrenme (transformatif) kuramı, Jack Mezirow tarafından 1978'de ortaya konmuştur. Mezirow'u dönüştürücü öğrenmeyi kuramsallaştırmaya yönelten 1970'li yılların toplumsal hareketlerinin, özellikle de kadın hareketi içinde ortaya çıkan bilinç yükseltme çabaları olmuştur (Sayılan, 2008). 1978 yılında kadınların

yükseköğretim eğitimlerine yeniden katılmalarını araştırmaya başladığında; düşüncelerin, duyguların ve hareketlerin çerçevesini oluşturan varsayımların ve beklentilerin yapısının tekrar değerlendirilmesi ihtiyacını ilk kez fark etmiş ve dönüştürücü öğrenme kuramını yazmaya başlamıştır. Kadınların yükseköğretime geri dönüş deneyimlerini araştırırken, değişen koşullara sadece kendilerini adapte etmeye çalışmadıklarını, yanı sıra bu değişen koşulları daha iyi anlamak için geleneksel öğrenme yöntemlerini çok daha akıllıca kullanmalarını ve yeni bakış açıları edinmek için gerekenlerin farkına varmalarını incelemiştir (Akdağ Kurnaz, 2018: 28). Bu doğrultuda kadınların kendi duygu ve inançlarının içinde şekillendiği toplumsal, politik ve psikolojik bağlamları fark ettiklerinde kendi varsayım ve beklentilerini değerlendirdiklerini gözlemlemiştir (Sayılan, 2008: 303).

Dönüştürücü öğrenme kuramı genelde eğitimde, özelde ise yetişkin eğitiminde meydan okuyucu bir şekilde ortaya çıkarak, eğitimde yer alan hakim kavramlara eleştirel pedagoji perspektifiyle farklı boyutlar getirmiş ve kısa zamanda eğitim kuramcıları ile uygulayıcılarının dikkatini çekmiştir. Pozitivist paradigmanın etkisi altında eğitimde egemen olan davranışçı kuram yerine, bir kuramlar sentezi görünümündeki yeni açılımlara yer vermesi de, eğitimcilerin bu kurama daha fazla ilgi duymalarında etkili olmuştur. Yanı sıra bu kuramın dikkat çekmesinin bir başka nedeni ise öğrenmede dönüşümün, öğrenenin kişisel ve gelişimsel potansiyelini artırdığı tezidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006; Akpınar, 2010). Tezin

oluşmasındaki en temel bakış açısı, yetişkin bireylerin kendi inançları, deneyimleri ve varsayımları ile oluşturduğu bir “hayata bakış açısı” yani perspektifi olmasıdır. Kişisel gelişim ve olgunlaşma için inanç, varsayım ve deneyimlerden oluşan bu perspektifin sorgulanmasıyla bireyler farklı bir bakış açısı kazanmaktadır (Şen ve Şahin, 2017: 41).

Mezirow, dönüştürücü öğrenmenin deneyim, eleştirel yansıtma ve akılcı konuşma (diyalog) olmak üzere üç ana temaya sahip olduğunu belirtmektedir (Akpınar, 2010: 186). Yetişkin eğitiminde oldukça önemli olan dönüştürücü öğrenmenin odak noktasında ise birey ve grupların nasıl değiştiği yer almaktadır (Akdağ Kurnaz, 2018: 28). Mezirow kuramında yetişkinlerin yaşam deneyimlerine önem vermektedir. Ancak deneyime sahip olmak, dönüşümün gerçekleşebilmesi için yeterli değildir. Dönüştürücü öğrenmede, yetişkin öğrencinin kendi deneyimlerini anlamlandırılması ve yeniden yapılandırması ön plana çıkmaktadır (Sayılan, 2001). Buradaki amaç, bağımsız düşünme ve bireyin özgürleşmesidir. Dolayısıyla birey, başkalarının düşüncelerini sorgulamadan ve koşulsuz kabul etmek yerine, tartışmak için daha özerk bir düşünme ve sorgulama yetisini geliştirerek dönüşebilmektedir (Akçay, 2012: 5). Bu bağlamda birey tutum, inanç ve varsayımlarını eleştirel yansıtma yoluyla değiştirerek dünyayı tanımada ve sorgulamada yeni yöntemler bulup uygulamaktadır. Dönüştürücü öğrenme, kişisel ve entelektüel olarak gelişmek ve olgunlaşmak için bireyin kendi varsayımlarını, hislerini, inançlarını ve bakış açılarını amaçlı olarak sorgulamayı öğrenmesidir (Akpınar, 2010: 186). Dönüştürücü öğrenmede yetişkin öğrencilerin



kendi öğrenme sorumluluklarını almaları beklenmekte ve bu doğrultuda bakış açılarındaki dönüşümü kendilerinin istemesi gerekmektedir. Çünkü, otoriter yaklaşımla perspektif dönüşümü sağlamak mümkün değildir (Şen ve Şahin, 2017).

Mezirow'a göre dönüştürücü öğrenme süreci 10 aşamadan oluşmaktadır. Bunlar; (1) *ikilem oluşturma*, (2) *suçluluk ve utanç duyguları ile kendini değerlendirme*, (3) *bireylerin sahip olduğu varsayımların çok yönlü olarak değerlendirilmesi*, (4) *dönüşüm sürecinin farkında olma*, (5) *yeni rol, davranış, ilişkilerle ilgili düşüncelerin paylaşımı*, (6) *yapılması gerekenlerle ilgili bir yol haritası, bir plan oluşturulması*, (7) *planların uygulanması için bilgi ve beceri kazanımı*, (8) *yeni rollerin denenmesi*, (9) *bireyler arası yeni roller, özgüven ilişkilerinin kurulması* ve (10) *bireylerin sahip olduğu yeni perspektifin yaşama katılmasıdır* (Çimen, 2013).

Yukarıdaki aşamalar incelendiğinde, dönüşüm sürecinin ikilem oluşturmaya başladığı görülmektedir. İkilem oluşması süreci, bireyin kendisini irdelemesi ve varsayımların eleştirel olarak değerlendirilmesi süreciyle devam etmektedir. Bireyin ikilem oluşturma sürecinin, dönüşümün bir parçası olduğunu bilmesi gerekmektedir. Bu bağlamda birey bilinçli bir şekilde yeni roller, yeni ilişkiler ve yeni eylemler araştırmaktadır. Yeni roller ve ilişkilerle ilgili deneyimler, özgüven ve yeterlilik oluşumunu da beraberinde getirmektedir. Böylece birey, edindiği yeni roller ve ilişkileri kendi yaşamıyla bütünleştirmektedir. Eğer dönüşüm doğru bir şekilde gerçekleşmişse kazanılan bu süreç yeni perspektif olarak ifade

edilmektedir. Dönüştürücü öğrenmenin temel özelliği, bireylerin bütün özellikleriyle değişmesini sağlayarak olaylara ve hayata farklı bakış açıları kazanmalarını sağlamaktır (Uyanık, 2016: 764).

## 2. Dönüştürücü Öğrenme Kuramının Temel Dayanakları

Mezirow, dönüştürücü öğrenme kuramını oluşturma sürecinde; eleştirel kuram, yetişkin eğitim kuramları, psikoloji, felsefe, sosyoloji, siyasal bilimler ve eğitim kuramlarının sentezine yapmıştır. Onun kuramında ön plana çıkan isimler ise Paulo Freire ve Jürgen Habermas olmuştur (Akpınar, 2010; Çimen, 2013).

Yaşam deneyiminin dönüşümü bağlamında öğrenme, özellikle Freire'nin *Ezilenlerin Pedagojisi* (1991) adlı çalışmasının yarattığı etkiler sonucu yetişkin eğitimi çalışmalarında önemli bir kuram haline gelmiştir (Sayılan, 2001: 18). Freire, çalışmalarının büyük bir kısmında toplumsal dönüşümün olasılıkları ve baskı biçimleriyle ilgili tartışmalara odaklanmaktadır. Onun yazıları bu nedenle geleneksel eğitim yöntemlerinin eleştirisi üzerine temellenmektedir. Bu doğrultuda dünya ve bilinç arasındaki diyalektik ilişkiyi ele almak için Freire tarafından benimsenen ve onun pedagojisinin merkezi kavramı olan praxis, eleştirel bilinç için oldukça önemlidir. Ona göre -gerçek söz olarak da adlandırdığı- praxis, eylemde bulunarak dünyayı dönüştürmektir ve bu her bireyin hakkıdır (Freire, 2017). Yanı sıra, praksise dayalı genelde eğitim, özelde ise yetişkin eğitimi, bireyin çevresini saran materyaller üzerinde eylemde bulunmasına ve onları

dönüştürmek için düşünmesine izin veren eleştirel bir eğitimidir (Mayo, 2012: 96-97). Freire’ye göre, dönüşümün merkezinde yer alan kavram ise bilinçlenmedir. Bireylerin yaşamlarındaki sorunlu alanlara işaret eden bilinçlenme süreci ise praxis ve diyalog temellidir. Freire, praxis ve diyalog arasındaki ilişkiyi “düşünme” ve “eylem” üzerinde kurarak aralarında radikal bir etkileşimin olduğunu söylemektedir. Bu bağlamda praxis ve diyalog temelli “gerçek” söz söyleme, ona göre dünyayı dönüştürmektir (Freire, 2017: 76). Bu süreçte gerçekleşen bilinçlenme, yetişkin bireyin yaşamını sorgulamasına ve dönüştürmesine imkan sağlamaktadır (Büyüköze ve Yılmaz Fındık, 2018: 1339). Dolayısıyla, ezberden uzak bir eğitim ortamında nesneden özneye dönüşen yetişkin birey, bilgi ve yeteneklerini geliştirebilmekte, eleştiren ve sorgulayan özgür birey olma yolunda ilerlemektedir (Kaya, 2016: 26).

Freire’ye göre, bireyin bilincini ve ideolojisinin yapısını belirleyen onun toplumsal dünyası ve çevresidir. Bu çerçevede öğrenmenin sorgulayıcı olabilmesi için bireyin yaşam sürecine bağlı olması gerekmektedir. Bireyler içinde yaşadıkları gerçeklikleri kendi anlamlı konuları, başka bir deyişle yaşam deneyimleri çerçevesinde sorgulamaktadırlar. Bu süreç eleştirel bilincin oluşması için önemlidir (Sayılan, 2001: 18). Mezirow da Freire gibi yaşam deneyiminin sorgulanarak dönüştürülmesinde öğrenmeye odaklanmaktadır. Bu öğrenme süreci ise farkındalığı gerektirmektedir. Ancak Freire için farkındalık, baskının farkına varmayken, Mezirow için referans çerçevesinin farkına varmadır. Freire, bireysel dönüşümle kolektif

dönüşüm arasındaki ilişkiye vurgu yaparken Mezirow, bireysel dönüşümün toplumsal dönüşümü uyarabileceğini kabul etmektedir. Bu bağlamda Mezirow, Freireci bilinçlenmenin, kendisinin perspektif dönüşümü olarak adlandırdığı öğrenme sürecinin bir parçası olduğunu, ancak sadece dilsel kodlardaki eleştirel düşünmeyle sınırlı olduğunu belirtmektedir. Son olarak, Freire'nin pedagojisi politik bir eylemi öncülerken Mezirow, özgürleştirici eğitimin toplumsal değişmeyi hedef alabileceği, ancak özellikle eğitimcilerin bu noktada etik sorumluluklarının önemli olduğunu ve açık siyasi bağlamdan kaçınması gerektiğini vurgulamaktadır. Bu nedenle Freire'nin bilinçlenmesinde toplumsal eylem başat etmenken, Mezirow'da arzu edilen bir durumdur. Her iki kuramcı da ezilenler ya da kültürel olarak bağımlı gruplar için özgürleştirici eğitimi amaçlamakta ve özgürleştirici eğitim için diyalogu önemli bir yere koymaktadır (Sayılan, 2008: 306).

Mezirow dönüştürücü öğrenme kuramında, Habermas'ın bireysel iletişimin sözcüklerin ötesine geçen bir anlam taşıdığını öne süren “iletişimsel öğrenme-iletişimsel eylem” kuramından da etkilenmiştir (Akçay, 2012: 8). Habermas'a göre dil, bir tahakküm aracıdır ve evrensel olarak iletişim teorisi ve pratiğine de imkan sağlamaktadır. Bu noktada Habermas, iletişimin toplumsal olandan ayrıştırılması ve insan türünün yeniden üretimini mümkün kılan emeğe indirgenmesine karşılık, dil ile iletişimin gerçek yapısıyla doğa güçlerinin aşılabileceğini savunmaktadır. Ona göre, dilde örtük bir şekilde bulunan evrensel boyutun keşfedilmesi, gerçekleştirilebilir bir

özgürleşim projesinin kurulabilmesi için bir ön koşul teşkil etmektedir (Çiğdem, 1992: 61). Aksine bir yaşam çevresinde ise bireyin yaşamını değiştirmesinin zor olduğunu düşünmektedir. Bahsedilen zorluğa karşı, refleksivite (kendi üzerinde düşünme) kavramıyla ifade ettiği, bireyin kendi yaşamı üzerinde yeniden düşünmeye ve onları dönüştürmeye çabalaması gerekmektedir. Böyle bir çıkış noktasıyla Habermas, bireyin daha etkin roller üstlenebileceği, dolayısıyla toplumsal yaşamı dönüştürme potansiyelinin daha fazla olduğuna inanmakta ve bu nedenle insanlar arası etkileşimin daha derinlikli bir biçimde analiz edilmesi gerektiğini öne sürmektedir (Şen, 2011: 43-44).

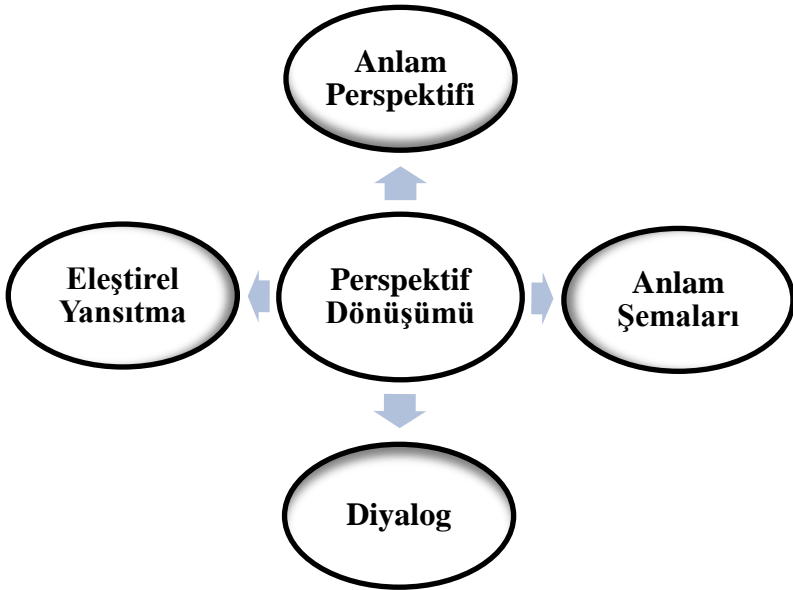
Habermas'ın iletişimsel eylem kuramında bilginin üç türü vardır. Bunlar; (1) Araçsal bilgi; bilim, yöntem ve becerilerin kullanıldığı neden sonuç ilişkileri sonucunda ortaya çıkan bilimsel bilgidir. (2) Özgürleştirici bilgi; sorularla, sorguyla, deneyimlerle ortaya çıkmaktadır. (3) İletişimsel bilgi ise bireyin etrafını, insanları, toplumsal norm ve değerleri öğrenmesiyle oluşmaktadır (Çimen, 2013: 66). Mezirow, Habermas'ın araçsal, özgürleştirici ve iletişimsel olarak tanımladığı öğrenme alanlarıyla uyumlu olarak dönüştürücü öğrenmenin temelini oluşturmaktadır (Akdağ Kurnaz 2018: 71).

### **3. Dönüştürücü Öğrenme Kuramının Temel Kavramları**

Dönüştürücü öğrenme kişisel inançlar, toplumsal normlar ve politik gerçeğin eleştirel perspektiften sorgulanmasıyla

başlamaktadır. Mezirow'un dönüştürücü öğrenme kuramının merkezinde perspektif dönüşümü yer almaktadır. Perspektif dönüşümünde ise referans çerçeveleri/anlam yapıları merkezi kavramdır. Ona göre referans çerçevesinin iki boyutu vardır. Bunlar; anlam şemaları ve anlam perspektifidir (Sayılan, 2001: 19). Yanı sıra dönüşümün gerçekleşebilmesi bağlamında yetişkin öğrencilerin farklı ve yeni bakış açılarına sahip olabilmesi için diyalog ve eleştirel yansıtma kavramları da ön plana çıkmaktadır. Bu doğrultuda Şema 1'de Mezirow'un kuramının temel kavramlarına yer verilmektedir.

**Şema 1: Dönüştürücü Öğrenme Kuramının Temel Kavramları**



### 3.1. Perspektif Dönüşümü

Mezirow, perspektif dönüşümünü, bireyin kültürel temelli varsayım yapısının eleştirel olarak farkına varması ve bireyin referans çerçevelerinin -anlam şemaları ve anlam perspektifi- özgürleşme süreci olarak tanımlamaktadır (Di Biase, 2011; Akçay, 2012: 10). Perspektif dönüşümü, bireylerin varsayımlarını fark etme, anlama ve kendi yaşantılarına ait hissetme yöntemlerini neden ve nasıl sınırlandırdığını eleştirel bir şekilde görebilme sürecidir. Bu alışkanlıkları fark ederek değiştirmek, geliştirmek ve ayırım yapmak, perspektifi bütünleştirmeyi mümkün kılmaktadır. Perspektif dönüşümü, yetişkinlerin anlam yapılarını nasıl gözden geçirdiğini açıklamakta önemlidir (Akçay, 2012: 10). Perspektif dönüşümü, öğrenmede isteksiz, çekingen olan yetişkinlerin öğrenme sürecinde eyleyen konumuna gelmesi ve kendisi ile ilgili değişik özellikleri fark etmesidir (Çimen, 2013: 30). Bireyin kendi kültüründen kaynaklı bir anlam yapısı ve buna bağlı bir hayata bakış açısı, perspektifi vardır. Bir çatışma ile karşılaşıldığı zaman bu referans çerçeveleri sorgulanmakta, daha gelişmiş bir anlam yapısı yaratılmakta ve bu çatışma çözülmeye çalışılmaktadır. Bu süreçte perspektif, dönüşüme uğramaktadır (Şen ve Şahin, 2017: 42). Dolayısıyla birey, kültürün ona kattığı, sorgulamadan kabul ettiği ve o doğruya göre davrandığı varsayımları bilinçli bir şekilde sorgulamaya başlamakta, bu sayede onlara anlam yükleyerek bu varsayımları özgürleştirmektedir (Akçay, 2012).

Perspektif dönüşümü, Habermas'ın özgürleştirici eylem olarak tanımladığı kavramı da içermektedir (Akçay, 2012: 30). Habermas'a göre iletişimsel eylemde bulunanlar, sadece düşünümsel, yapıcı, yorumlayıcı ve sonuç çıkarıcı değil aynı zamanda geçerliliği değiştirici ve iyi duruma getirici aktörlerdir (Kızılcılık, 2008: 307). Bu noktada bireylerin özgürleşimi için iletişim başat etmen olarak görülmektedir. Böyle bir çıkış noktasıyla Mezirow'un kuramında iletişimin önemini ise süreç içinde birey kendi perspektifiyle başka perspektifleri karşılaştırmakta ve diğerlerini değerlendirerek kendi perspektifini sorgulayarak dönüştürmek istemektedir. İletişim ve deneyim temelli bu dönüşüm gerçekleşirken genellikle birey yeni bir eylem yaratırken eski alışkanlıklarını da sürdürmektedir. Bu noktada bireyin kendisini, edindiği rolleri ve ilişkilerini bütüncül bir açıdan değerlendirmesi gerekmektedir. Bu değerlendirme bireyin eylemlerinin önceliklerini belirlemede etkilidir. Perspektif dönüşümü sadece bir bakış açısı değil, aynı zamanda eyleme geçmede ve alınacak kararlarda bir yol gösterici niteliğindedir (Şen ve Şahin, 2017: 42). Bu öğrenme süreci yetişkinler için genellikle ortaktır ve öğrenme en belirgin biçimde gündelik rutinin bozulduğu durumlarda ortaya çıkmaktadır. Boşanma, işten atılma, iş değişikliği, emeklilik, çocukların evi terk etmesi gibi değişiklikler yetişkinlerin anlam perspektiflerinde ve anlam şemalarında bir takım dönüşümlere yol açmaktadır. Perspektif dönüşümü yalnızca bireysel düzeyde değil, grup ve topluluk düzeyinde de olabilmektedir (Sayılan, 2008: 30).



### 3.2. Anlam Şemaları

Dönüştürücü öğrenmede çok önemli bir kavram olan anlam şemaları, kültürel olarak bireyin edindiği deneyimlerin tümüne dayalı olarak oluşmuş referans çerçeveleridir (Akpınar, 2010: 188). Anlam şemaları, bireyin referans çerçevelerinin daha özgül boyutlarıdır. Bir bireyin referans çerçevesi, nasıl bir seçim yapacağını veya etrafındaki olaylara nasıl bir tepki göstereceğini etkilemektedir. Anlam şemaları, bireysel yorumları biçimlendiren ve deneyim yorumlarını oluşturan bilgi, inanç, adalet, değer ve duygulardan oluşan kavram seti ve en küçük bileşenlerdir. Bunlar, bireyin özel davranış ve görüşlerini etkileyen ve biçimlendiren alışkanlık ve beklentilerin somut göstergeleridir. Anlam şemaları, anlamla sıkı ilişkili ve bağlı özel inanç, tutum, kavram ve duygusal tepkiler olup özel yorumları biçimlendirmektedir (Akçay, 2012: 8-9).

### 3.3. Anlam Perspektifi

Anlam perspektifi, yüksek dereceli şemalar, kuramlar, önermeler, inançlar, prototipler, hedef yönelimleri ve değerlendirmelerden oluşan bir anlam şemaları bütünüdür ve bireyin değerlerini, duyuşsal özelliklerini, hislerini, ahlaki, estetik ve öğrenme tercihlerini içermektedir. Anlam perspektifi, deneyimlerden çıkarılan bir “hayata bakış açısı” olarak da ifade edilebilmektedir (Akpınar, 2010: 188). Mezirow’un kuramında önemli bir yere sahip olan dönüşümlerden biri bakış açılarındaki değişimdir. Ona göre bu dönüşüm, bireyin bakış açısında ikilik oluşması, yani eski-yeni durum

arasında bir kararsızlığa düşmesiyle başlamaktadır. Bunun üzerine birey kendini inceleyerek değerlendirmekte ve eski duruma yabancılaşmaktadır. Değerlerin, deneyimlerle ilişkisinin kesilmesi üzerine birey yeni yollar keşfetmekte, bunları uygulamaya dönük olarak planlamakta, yeni yolları denemekte ve sonunda kazandığı bakışı toplumla uyumlu duruma getirmektedir. Başka bir ifadeyle bakış açısı değişimi dünyayı hissetme, anlama ve seçme yoluyla bireyin varsayımlarını nasıl ve neden kısıtladığını fark etmesiyle başlamaktadır. Bu doğrultuda birey eleştirel farkındalığını yaratma süreci ve alışılmış beklenti yapılarını değiştirerek, daha ayırt edici ve bütüncü bakış açısını mümkün kılmakta ve seçimler yapmak ya da bu yeni anlayışlar üzerine davranış sergileyerek dönüşümü tamamlamaktadır (Akçay, 2012: 10).

Anlam perspektifini yapılandıran kültürel varsayımlar, inanç sistemleri tarafından yapılandırılan ve çocukluk döneminde eleştirisiz kabul edilen cinsel, dilsel, ırksal, ekonomik, politik, mesleki ve psikolojik görüşleri içermektedir. Mezirow, bu görüşleri “bozucu ideolojiler” olarak da tanımlamaktadır. Bu görüşler toplumsal kurumlar tarafından üretilmekte ve içselleştirilmektedir. Mezirow’a göre, “*bilincin bir formu olan anlam perspektifi*” tikel inanç, tutum ve eğilimleri içermektedir (Sayılan, 2008: 309). Anlam perspektiflerinin dönüştürülmesi, anlam şemalarının dönüştürülmesinden daha zordur. Bu bağlamda dönüştürücü öğrenme ise bireyin anlam perspektiflerini değerlendirmesi sonucu meydana gelmektedir. Bu değerlendirmeye perspektif değişimi de denmektedir. Değişimin aşamaları ise kendini

sınama, varsayımları eleştirel değerlendirme, hoşnutsuzlukların farkına varma, yeni roller ve ilişkilerin keşfiyle hayatın bu yeni kazanılan perspektif temeline oturtulmasını kapsamaktadır (Akpınar, 2010: 189).

### 3.4. Eleştirel Yansıtma

Eleştirel yansıtma öğrenme ve deneyim arasında köprü görevi yapmaktadır (Akpınar, 2010: 30). Bireyin fikirleri ve eylemleri üzerinde düşünerek bir eylemi neden yaptığı, nasıl yaptığı gibi sorulara cevap aradığı bir sürece karşılık gelmektedir. Eleştirel yansıtma birey kendini, kendisine açıklayarak deneyimlerine uzaktan bakmakta ve onlara anlam yüklemektedir. Bu süreçte kendi inançları, düşünceleri arasındaki çatışmaların da farkına varmaktadır (Akdağ Kurnaz, 2018: 35). Eleştirel yansıtma, bireyin tecrübelerini göz önünde bulundurarak durum değerlendirmesi yapması, kendisi için anlam çıkarması ve bu sürecin sonucu olarak yeni bir bakış açısı oluşturması şeklinde gerçekleşmektedir (Başol ve Evin Gencil, 2013: 930). Mezirow, eleştirel yansıtmanın üç farklı şekilde olduğunu ifade etmektedir. Bunlar; *içerik yansıtma*, *süreç yansıtma* ve *öncül yansıtma*dır (Akpınar, 2010: 30).

*İçerik yansıtma*, bireyin algılarla, düşüncelerle ve hareketlerle yaptığı yansıtma. Bireyin geçmişe dönerek yaşadıklarını, içeriğin aslını düşünerek gözden geçirmesidir. *Süreç yansıtma*, bireyin yaşadığı deneyimin üstesinden nasıl geldiğini düşünmesini içeren yani algılama işlevlerini nasıl yerine getirdiğiyle ilgili yansıtma. *Öncül*

*yansıtma* ise bireyin algıladıklarının nedenlerinin farkına varmasıdır. Öncül yansıtma, bireyin değer sisteminin daha geniş kısmını görebilmesini sağlamaktadır. Sonuç olarak, öncül yansıtma ve içerik yansıtma bireyin anlam şemasında dönüşüme etki edebilmektedir. Bireyin değer sisteminin büyük bir bölümünü görebilmesi ise yalnızca anlam şemasının değil anlam bakış açısının dönüşümüne de etki etmektedir (Akdağ Kurnaz, 2018: 35-36).

### **3.5. Diyalog**

Dönüştürücü öğrenmede eleştirel yansıtmanın ardından, mantıksal ya da akılcı konuşma olarak ifade edilen diyalog için güven ve toplumsal bağlam gerekmektedir. Dönüştürücü öğrenmenin geliştirilmesi ve ilerletilmesi için önemli bir yere sahip olan diyalogla kişiler, fikirlerini paylaşmakta, mümkün olduğunca objektif bir şekilde fikirlerini destekleyici sebepleri değerlendirmekte, başkalarının deneyimlerinden faydalanmakta, alternatif bakış açılarını düşünmekte ve kendi perspektiflerine göre eyleme geçmektedir (Akdağ Kurnaz, 2018: 36). Bu bağlamda Freire'nin praxis temelli bilinçlenme sürecinde diyalogu önemli bir yere koyması, Mezirow'un temel dayanağı olmuştur. Mezirow'a göre, bireyin hoşnutsuzluğunu fark etmesi, sorgulaması ve bu doğrultuda bakış açısı geliştirmek için dönüşüm sürecinde benzer değişimler geçirmiş bireylerle paylaşımında bulunduğu diyalog anlam bulmaktadır. Güvenin de önemli olduğu bu süreçte oluşan yeni alternatifler, kişileri sorgulamaya teşvik ettiğinde ve bireylerin kendilerinde, bakış açılarında ya da dünya görüşlerini görme biçiminde bir değişime etki ettiğinde ise

dönüştürücü öğrenme meydana gelmektedir (Çimen, 2013; Akdağ Kurnaz, 2018).

#### **4. Dönüştürücü Öğrenme Kuramı ve Yetişkin Eğitimi Sosyolojisi**

Yetişkin öğrenmesi, yaşam boyu eğitim bağlamında sürekli olan temel bir davranış biçimidir. Bireyler farkında olmaksızın rastlantısal bir şekilde de öğrenebilmektedirler. Bu bağlamda rastlantısal öğrenmeleri yetişkin eğitiminden ayırmak gerekmektedir. Planlı, düzenli ve bir program çerçevesinde öğrenme deneyimlerini kazandırmayı amaçlayan yetişkin eğitiminde vurgulanmak istenen asıl nokta, yetişkinlerin öğrenme ilgi ve yeteneklerinin çocukların öğrenme deneyimlerinden farklı olduğudur. Yetişkinlerin sağlık durumları, öğrenmeye yönelik ilgi ve istekleri, yaşantıları ve geçmişten gelen öğrenme deneyimleri gibi etmenler de yetişkin öğrenmesini etkilemektedir (Duman, 2007; Kaya, 2016). Bireyin kişisel gelişim süreçleri, öğrenme yönelimleri ve kapasiteleri, toplumsal çevreleriyle olan ilişkileri gibi faktörler temel alındığında, yetişkinlerle çocukların öğrenmesi arasındaki ayırt edici özellikler ortaya çıkmaktadır. Bu bağlamda yetişkin eğitiminin tarihsel gelişimine bakıldığında yapılan çalışmalar üç döneme ayrılabilir. Bunlar; yetişkinlerin özelliklerini, yetişkinlerin yaşam durumlarını ve yetişkinlerin bilinç/perspektif dönüşümünü temel alan kuramlardır. Thorndike, 1920’li yıllarda yaptığı çalışmasında yetişkinlerin özelliklerinden yola çıkarak, “yetişkinler öğrenebilir mi?” sorusu üzerinde yoğunlaşarak düşünülen olumsuz kanıyı yıkmıştır (Sayılan, 2001; Gültekin, 2007). Yüzyılın yarısına

gelindiğinde çalışmalarda, yetişkin öğrenmesinin çocuk ve gençlerden nasıl farklılaştığı konusu öne çıkmıştır. Yetişkinlerin öğrenmesi ile ilgili kavram ve yaklaşımları bütünleştirecek, bu alanın pedagojiden ayrı algılanmasını ve yorumlanmasını sağlayacak bir kavramsal çerçeve oluşturma girişimlerine 1970’lerde Knowles’ın ortaya koyduğu andragoji kuramı öncülük etmiştir. 1980’lerden sonra yetişkin eğitimi kuramları, yetişkin eğitimi dışındaki disiplinlerden de yararlanarak çeşitli çalışmaları bütünleşecek şekilde genişlemiştir. Yaşam deneyiminin eleştirel değerlendirilmesi, bilinçlendirme ve dönüşümü temel alan yetişkin eğitim kuramlarına ise Freire ve Mezirow’un çalışmaları öncülük etmiştir (Sayılan, 2001; Gültekin, 2007; Akçay, 2012; Akdağ Kurnaz, 2018).

Mezirow, çocukluktaki biçimlendirici öğrenmeyle yetişkinlikteki dönüştürücü öğrenme arasında ayırım yapmaktadır. Bu doğrultuda, dönüştürücü bakış açısıyla ve yetişkinlerin önceki deneyim ve bilgilerini göz önünde bulundurarak, öğrenmeyi; yetişkin bireyin deneyimleriyle ilgili önceki anlam yorumlamalarını kullanarak gelecekteki eylemlerine rehberlik eden yeni ve güncel anlam yorumlarının oluşturulduğu bir süreç olarak tanımlamıştır (Akdağ Kurnaz, 2018: 20). Ona göre yetişkin eğitiminin amacı, dönüştürücü farkındalıktır. Mezirow, yetişkinlerin davranışlarını anlamak için referans çerçevesini geliştirmiştir. Yetişkin öğrenci, deneyimlerine yeni anlamlar katabilmek ve yorumlayabilmek için kendi referans çerçevelerine başvurmaktadır. Bu noktada perspektif dönüşümü, basit bilgi artışlarıyla, geliştirilen sorun çözme becerileriyle veya

yeterliklerle çözülemeyen problemlerle başlamaktadır. Yetişkin bireyin ilk adımda, eski yaklaşımlarla çözülemeyen bir yeni durumla karşılaşması, kurulu perspektife karşı büyük bir meydan okumayı beraberinde getirmektedir. Yani dönüşüm için statüko durumundaki bakış açılarına büyük bir meydan okumaya gereksinim vardır. Bu durumda yetişkin öğrencinin yeni anlam perspektifini kararlılıkla sürdürmesini sağlamak için desteğe gereksinim vardır. Bu bağlamda, yetişkin eğitiminde eleştirel yansımaları destekleyen etkinliklerin önemi büyüktür (Akçay, 2012: 15). Böylece süreç içinde bilinçlenecek olan yetişkinler, çok boyutlu ve farklı düşünebilme yetilerini geliştirerek yaşamlarına uygulayabilme cesaretine sahip olacaklardır (Kaya, 2016: 26).

Sonuç olarak Mezirow, dönüştürücü öğrenmeyi bir ek ya da ikincil bir eğitimsel uygulama veya teknik olarak görmemektedir. Yetişkin eğitiminin ana hedefinin, başkalarının fikirlerini eleştirmeksizin kabul etmekten çok, yetişkin bireylere kendi değer ve anlamlarını tartışmak için daha özerk düşüncelere sahip olmaları yönünde yardım eden, yetişkin eğitiminin özü olarak değerlendirmektedir (Akçay, 2012: 8). Dönüştürücü öğrenmeyi hedef alan bir yetişkin eğitimi, özgürleştirici eğitimidir ve diyaloga dayalı bir akılcı söylem içinde anlam yapılarını yeniden yapılandırır (Sayılan, 2001: 22).

#### 4.1. Dönüştürücü Öğrenmede Yetişkin Eğitimci-Öğrenci İlişkisi

Mezirow, dönüştürücü öğrenme kuramını pozitivistin etkisi altında şekillenen geleneksel eğitim modeline eleştiri olarak geliştirmiştir. Mezirow'un öğrenme sürecinde yetişkin eğitimci ve öğrenci ilişkisi incelendiğinde, Freire'nin "bankacı eğitim modeli" olarak eleştirdiği geleneksel eğitimin karşısına koyduğu "problem tanımlayıcı eğitim modeli"nin etkileri görülmektedir. Freire'ye göre bankacı eğitim modeli, anlatı üzerine temellenen bir eğitimidir. Bankacı eğitim modeli, özne-nesne ikiliğinin yer edindiği anlatma-dinleme, etken-edilgen, aktif-pasif gibi ikilikler üzerinde şekillenmektedir. Bu ilişki, anlatan bir özne olan öğretmen ve sabırla dinleyen öğrencilerden oluşmaktadır. Freire'ye göre anlatılan şeyler, gerek değerler olsun gerekse gerçeklerin ampirik boyutları olsun anlatma sürecinde cansızlaşma ve taşlaşma eğilimindedir (Freire, 2017). Bu bağlamda bankacı eğitim modelindeki yetişkin eğitimci, öğrencileri anlam kazandırabilecek bütünlükle bağlantısı koparılmış içeriklerle doldurmaktadır. Önerdiği problem tanımlayıcı eğitim modeli ise ezbere dayalı tepeden inmece özne-nesne ikiliğini ortadan, kaldırarak yetişkin öğrencinin de özne olduğu ve öğrenme sürecinde etken\eyleyen olduğu bir eğitim anlayışını temel almaktadır. Bu doğrultuda praksise dayalı öğrenme ilişkisi, bireylerin sorgulama ve eleştirel perspektiften bakabilme yetilerini geliştirerek bilinçlenme ve farkındalık yaratmaktadır.



Mezirow'a göre dönüşüm sürecinde önemli olan bir nokta da yetişkin öğrencilerin deneyimleri ve onlar üzerinde sorgulayıcı bir şekilde yansıtma yapabilmeleridir. Bu bağlamda yetişkin öğrenciden beklenen dönüşümün gerçekleşebilmesi için yetişkin eğitiminin rolü de oldukça önemlidir (Akçay, 2012: 12). Mezirow'a göre, dönüştürücü öğrenmede yetişkin eğitiminin başlıca rolleri şunlardır;

- İdeal öğrenme ortamı için güvenli bir ortam hazırlama,
- Öğrenen merkezli yaklaşımı destekleyen etkili öğrenme yöntemleri kullanma,
- Alternatif bireysel perspektiflerle sorunları belirleme ve eleştirel yansıtmayı destekleyen etkinlikleri kullanma ve
- Demokratik bir ortam ve rasyonellik sağlamadır (Akpınar, 2010: 190).

Yetişkin eğitiminin rolünün, gerek Freire'nin, gerekse Mezirow'un kuramında oldukça önemli olduğu görülmektedir. Bu bağlamda yetişkin eğitiminin rolü, süreci yönetmek değil, rehberlik etmek ve süreci kolaylaştırma niteliğine sahip olmasıdır (Kaya, 2016: 27). Temelleri bu şekilde atılan bir yetişkin eğitimi sürecinde ise yetişkin öğrenci eyleyen konumunda aktif bir şekilde eğitim sürecinde yer almaktadır.

## 5. Dönüştürücü Öğrenme Kuramına Yöneltilen Eleştiriler

Birçok yeni kuramda olduğu gibi dönüştürücü öğrenme kuramına yönelik de çeşitli eleştiriler bulunmaktadır. Bu eleştirilerden biri, dönüşüm sürecinin entelektüel, duyuşsal ve ruhsal bağlamlardan hangisiyle daha iyi açıklanabileceğidir (Akpınar, 2010: 193). Yanı sıra, kuram, referans çerçeveleri, perspektif dönüşümü, deneyim gibi temel dayanaklar üzerine oturtulmuş olsa da sürecin sonunda neyin dönüştürdüğü net bir şekilde açıklanamamaktadır. Uygulamada bakıldığında dönüştürücü öğrenme kuramı, teorik bilgi verme konusunda yetişkin eğitimciye sınırlı destek olacak bir öğrenme kuramı sunmaktadır. Kuram daha çok tutum geliştirme, eleştirel bakış açısı kazandırma gibi alanlarda yoğunlaşmaktadır. Yetişkin öğrencilerin dönüştürücü öğrenmeyi desteklemekte ne gibi sorumlulukları olduğu konusunda yeterince açıklama yapmamaktadır. Ayrıca bir grup içindeki bireylerin dönüşüm sürecinde grubun diğer üyelerini nasıl etkilediği konusuna da soru işareti koymak gerekmektedir (Şen ve Şahin, 2017: 193). Akpınar'a göre (2010: 194), dönüştürücü öğrenme dikkat edilmezse, yetişkin öğrencileri asimile edici nitelikte olabilir. Bu konuda dikkat edilmesi gereken nokta, dönüşümün zorlama ve baskı olmadan, bireyin istek ve katılımıyla gerçekleşmesidir.

## SONUÇ

Dönüştürücü öğrenme kuramı Mezirow tarafından, genelde eğitim özelde ise yetişkin eğitimi çerçevesinde ortaya koyulan kuramlara yeni bir boyut kazandırmak için geliştirilmiştir. Mezirow'un amacı, pozitivizmin şemsiyesi altında gelişen ve eğitimde egemen olan davranışçı kurama karşı, eleştirel pedagojik temellere dayanan bir öğrenme kuramı geliştirmektir. Mezirow kuramını oluştururken bir çok disiplini bütünlendirmiş, yanı sıra Freire'nin eleştirel pedagojisinden ve Habermas'ın iletişimsel eylem kuramından yola çıkmıştır. Onun bu kuramı oluşturmasında, 1970'li yılların toplumsal hareketleri, özellikle de kadın hareketleri etkili olmuştur. Bu doğrultuda Mezirow kuramını, yetişkin birey ve grupların nasıl öğrendiği ve dönüşümün nasıl gerçekleşebileceğini anlamak üzerine şekillendirmiştir.

Dönüştürücü öğrenmede, yetişkin öğrencinin öğrenme etkinliğine isteyerek katılması, yaşamının problemleri alanlarının farkında olması, farklı ve yeni bakış açıları kazanarak dönüşüme istekli olması gerekmektedir. Mezirow, bağımsız düşünme ve özgürleşme için yetişkin bireylerin yaşam deneyimlerine, inançlarına ve varsayımlarına önem vermektedir. Burada ön plana çıkan nokta, yetişkin öğrencinin eski-yeni durum arasında sorgulamaya dayalı bir ilişki kurması ve toplumsal norm ve değerleri ya da başkalarının düşüncelerini olduğu gibi kabul etmesi yerine, tartışmak için daha özerk düşünme ve sorgulama yetisini geliştirerek dönüşümünü gerçekleştirmesidir. Dönüşüm sürecinde yetişkin öğrencinin, referans

çerçevesinin -anlam şemaları ve anlam perspektifi- farkına vararak yaşama dair birçok etmeni sorgulanması ve eleştirmesi gerekmektedir. Bu doğrultuda yetişkin öğrenci, diyalog aracılığıyla yeni bakış açıları ve problem çözme yolları geliştirerek eleştirel yansıtmayı gerçekleştirebilmektedir. Mezirow, dönüşümün gerçekleşebilmesi için yetişkin eğitimcinin rollerine de dikkat çekmektedir. Onun kuramında yetişkin eğitimci ve öğrenci ilişkisi, Freire'nin özne-nesne ikiliğini ortadan kaldırarak yetişkin öğrencinin de öğrenme sürecine özne\eyleyen\aktif olarak katıldığı bir öğrenme etkinliğini ortaya koymaktadır. Sonuç olarak yetişkin eğitimci, yetişkinlerin yaşam deneyimlerine dokunmaksızın bilgiyi ezberletmesi ve sebep-sonuç ilişkisinden yoksun bir şekilde bilgiyi aktarmasına karşı, sorgulamayı öncüleyen bir rolle öğrenme sürecinde yer almaktadır.

## KAYNAKÇA

- Akçay, C. (2012). Dönüşümsel Öğrenme Kuramı ve Yetişkin Eğitiminde Dönüşüm. *Milli Eğitim*, (196), 5-19.
- Akdağ Kurnaz, E. (2018). *Dönüştürücü Öğrenme Kuramına Göre İngilizce Dersinde Hazırlanmış Öğrenme Etkinliklerinin Üniversite Öğrencilerinin Bakış Açısı Dönüşümlerine Etkisinin İncelenmesi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Akpınar, B. (2010). Transformatif Öğrenme Kuramı: Dönüştürerek ve Değişerek Öğrenme. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(2), 185-198.
- Başol, G. ve Evin Gencel, İ. (2013). Yansıtıcı Düşünme Düzeyini Belirleme Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(2), 929-966.
- Büyükgoze, H. ve Yılmaz Fındık, L. (2018). Eleştirel Pedagojinin Eğitim Sistemindeki Görünümü: Öğretmenler Üzerine Bir Çalışma. *Elementary Education Online*, 17(3), 1336-1352.
- Çiğdem, A. (1992). *Akıl ve Toplumun Özgürleşimi*. Ankara: Vadi Yayınları.
- Çimen, O. (2013). *Dönüşümsel Öğrenme Kuramına Dayalı Çevre Eğitiminin Biyoloji Öğretmen Adaylarının Çevre Sorunlarına Yönelik Algılarına Etkisi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

- Di Biase, W.J. (2011). Mezirow's Theory of Transformative Learning with Implications for Science Teacher Educators. <http://www.docstoc.com/documents/education/most-recent>
- Duman, A. (2007). *Yetişkinler Eğitimi*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Freire, P. (2017). *Ezilenlerin Pedagojisi*. çev. Hattatoğlu, D. İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Gültekin, G.G. (2007). Yetişkin Eğitimi Işığında Mesleki Eğitim. *E-Journal of Word Sciences Academy*, 2(1), 1-14.
- Kaya, H.E. (2016). *Yaşam Boyu Yetişkin Eğitimi*. Ankara: Nobel.
- Kızılçelik, S. (2008). *Frankfurt Okulu*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Mayo, P. (2011). *Gramsci, Freire ve Yetişkin Eğitimi: Dönüştürücü Eylem Fırsatları*. çev. Duman, A. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Sayılan, F. (2001). *Yetişkin Eğitimi Bağlamında İşçi Eğitimi Üç İşçi Sendikasında Etnografik Örnek Olay İncelemesi*. (Yayınlanmış Doktora Tezi). Ankara Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Sayılan, F. (2008). Jack Mezirow ve Dönüştürücü Öğrenme Kuramı. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 41, 301-318.
- Şen, E. ve Şahin, H. (2017). Dönüşümsel Öğrenme Kuramı: Baskın Paradigmayı Yıkamak. *Tıp Eğitimi Dünyası*, (49), 39-48.
- Şen, H. (2011). Jürgen Habermas'ın Yöntem Anlayışı. *Sosyoloji Dergisi*, (25), 39-52.
- Uyanıl, G. (2016). Dönüşümsel Öğrenme Kuramına Dayalı Çevre Eğitiminin Çevre Sorunlarına Yönelik Tutum ve Duyarlılığa Etkisi. *YYÜ Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 760-784.

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2006). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.

**BÖLÜM 3:**  
**OKULLARDA SOSYAL ADALETİN GELİŞTİRİLMESİNE**  
**İLİŞKİN YÖNETİCİ, ÖĞRETMEN VE ÖĞRENCİ**  
**GÖRÜŞLERİ<sup>1</sup>**

Habib ÖZKAN<sup>2</sup>

Şükrü AKKUŞ<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Bu makale “Okullarda Sosyal Adaletin Geliştirilmesine İlişkin Yönetici, Öğretmen ve öğrenci Görüşleri” adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Ayrıca 1. Uluslararası Battalgazi Multidisipliner Çalışmalar Kongresi’nde bildiri olarak sunulmuştur.

<sup>2</sup> Doç. Dr., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim fakültesi, Eğitim Yönetimi, Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı (ozgan@gantep.edu.tr)

<sup>3</sup> Gaziantep Üniversitesi Eğitim Yönetimi Teftişi, Planlaması ve Ekonomisi Ana Bilim Dalı (sukru.akkus@hotmail.com)





## 1. GİRİŞ

Adalet kavramı; “1. Yasalarla sahip olunan hakların herkes tarafından kullanılmasının sağlanması, 2. Herkese kendine uygun düşeni, kendi hakkı olanı verme, doğruluk” olarak tanımlanmıştır. (www.tdk.gov.tr)

Adalet kavramı literatürde farklı şekilde tanımlanmıştır; çünkü adaletin anlamı toplumdaki topluma, yer ve zamana göre değişmektedir ( Karagöz, 2002). Levinas, adaleti; ayrımcılığın ve ayrıcalığın ortadan kaldırılması ve eşitlik anlamlarıyla tanımlamıştır. Sokrates gibi eski Yunan filozofları adaleti, iyilik sevgisi olarak tanımlamıştır (Güriz, 1992).Aristo ise adaleti diğer tüm erdemli davranışları içine alan ve kanunlar ile bütünleşen mükemmel bir erdem olarak tanımlamıştır (Çoban, 2017). İslam düşünürü Fârâbî adaleti, diğer insanlara erdemli davranmak olarak tanımlamıştır (Turan, 2016).

İlk olarak 1840’lı yıllarda sosyal adalet kavramı kullanmıştır (Tomul, 2009).Ancak, sosyal adalet, tanımlanması kolay bir kavram değildir. Bunun birçok nedeni vardır. Çok versiyonlu olması, bazı versiyonların kendi belirsizliklerini ve çelişkilerini içermesi ve birçok yaklaşımın basit bir şekilde pratik olmaması bu nedenlerden üçüdür. Çoğu yorumcu, sosyal adaletin meşruiyet, adalet ve refah ile ilgili olduğunu kabul eder. Alandaki en tanınmış yazarlardan biri de Rawls(1972) sosyal adalette malların adil dağıtımını gerektirdiği fikrini yaymaktadır. Mallar, haklar ve sorumluluklar bireyler arasında eşit olarak dağıtıldığı zaman sosyal adaletin sağlanacağını iddia eder.

Rawls'ın dağıtım idealinin esası olsa da, bunun sınırlamaları da vardır. En belirgin olanı, dağıtımın bireysel olarak vurgulanmasıdır. Rawls, öncelikle malların bireylere nasıl dağıtıldığı ve her birinin ödenmesi gerekip gerekmediği ile ilgilenir. Bununla birlikte, bu bireysel odak, dikkati, bu dağılımın meydana geldiği desenli ilişkilerden (yapılar veya biçimler) uzaklaştırmaya eğilimlidir. Bu bir sorundur, çünkü eşitsiz dağılımın kökü, dağıtımın kendisiyle ya da yalnızca bu sürecin parçası olan bireylerle değil, toplumun üyelerinin birbirlerine nasıl davrandığını düzenleyen resmi ve gayri resmi kurallar ya da normlarla yatar. (Ryan, 2006).

Eğitimde sosyal adalet kavramı; adalet ve eşitlik kavramlarının yanı sıra demokratik toplum ve çok kültürlülük kavramlarıyla birlikte ele alınarak açıklanmaya çalışılmıştır. Küreselleşme ile birlikte iç içe giren toplumlarda farklı ırk, etnik yapı ve sosyal grupların bir arada eğitim almasına olanak sağlamıştır. Farklı grupların bir arada olmasıyla oluşan çok kültürlü ortamlarda tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatlarının sağlanması gerekmektedir. Eğitimde sosyal adaletin sağlanması için aşılması gereken en önemli sorun çok kültürlü eğitimde farklılıkların minimal düzeye indirilmesidir. Böylece farklılıkların eğitimde yarattığı dezavantajlı durumların, öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisi azaltılarak eğitimde fırsat eşitliğinin ön koşulu sağlanacaktır (Çırak, 2008; Tomul, 2009). Ancak, Zajda ve arkadaşları (2006) ve Thrupp ve Tomlinson (2005) sosyal adaletin tek kültürlü toplumlarda uygulanabileceğini

vurgulayarak eğitimde sosyal adaletin tamamen gerçekleşemeyeceğini savunmuşlardır.

,Bu araştırmada yönetici, öğretmen ve öğrencilerin okullarda sosyal adaletin geliştirilmesine ilişkin görüşleri incelenmiş bununla beraber okullarda sosyal adaleti geliştirmek için yapılan uygulamalar belirlenmeye çalışılmış ve okullarda sosyal adaleti geliştirmek için daha neler yapılabileceğine ilişkin faktörler ortaya konulmaya çalışılmıştır. Araştırmanın ana problem cümleleri şunlardır:

- 1.Okullarda sosyal adaleti geliştirmek için neler yapılmaktadır?
- 2.Okullarda sosyal adaleti geliştirmek için neler yapılabilir?

## **2. YÖNTEM**

Bu araştırma nitel bir araştırmadır. Durum çalışması deseninde hazırlanmıştır.

Bu araştırmada çalışma grubunu 2017-2018 eğitim –öğretim yılında Gaziantep merkez Şahinbey ve Şehitkamil ilçelerinde görev yapan yönetici ve öğretmenlerle bu okullarda eğitim gören lise ve ortaokul öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışma grubunu oluştururken amaçlı örnekleme yöntemine bağlı olarak kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Katılımcıların bilgileri aşağıdaki tabloda belirtilmiştir.

### *Katılımcı özellikleri*

<b>Görüşüne yöneticilerin</b>	<b>başvurulan</b>
Sayısı	10 kişi
Cinsiyet dağılımı	1 kadın*, 9 erkek
Yaş ortalaması	45 yaş
Kıdem ortalaması	20 yıl
Kademe	1 anaokul 2 ilkokul 4 ortaokul
Kodu	3 lise Y

<b>Görüşüne öğretmenlerin</b>	<b>başvurulan</b>
Sayısı	10 kişi
Cinsiyet dağılımı	4 kadın, 6 erkek
Yaş ortalaması	32 yaş
Kıdem ortalaması	12 yıl
Kademe	1 anaokul 3 ilkokul 3 ortaokul
Kodu	3 lise Öğ

<b>Görüşüne öğrencilerin</b>	<b>başvurulan</b>
Sayısı	10 kişi
Cinsiyet dağılımı	3 kadın, 7 erkek
Yaş ortalaması	16 yaş
Sınıf Düzeyleri	8 ile 11. Sınıf
Kademe	1 ortaokul 9 lise
Kodu	Ö

\*Kadın sayısının az olmasındaki neden kadın yöneticinin azlığıdır ve Ulaşılanlardan sadece 1 tanesinin görüşmeyi kabul etmiş olmasıdır.

Bu araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak toplanılmıştır. Görüşme formu bu alandaki uzmanların görüşleri alınarak ve bu alanla ilgili tarama yapıldıktan sonra oluşturulmuştur. Bu şekilde görüşme formunun kapsam geçerliliği artırılmaya çalışılmıştır. Görüşme formunda kişisel bilgilerin olduğu

bölümle görüşme sorularının olduğu bölüm bulunmaktadır. Kişisel bilgilerin olduğu bölümde araştırmaya katılan kişilerin bilgileri gizli tutulmuş ve kodlar oluşturulmuştur. Görüşmeye başlamadan önce üç tane pilot uygulama gerçekleştirilmiş ve görüşmenin uygulanmasında uzmanların da görüşü alınarak geçerliliği test edilip herhangi bir sorunun olmadığı görülmüştür.

Görüşmeler içerik analizi yoluyla analiz edilmiştir. Bu analiz türünde toplanan verileri tanımlama ve toplanan verilerdeki saklı olanları ortaya çıkarma amaçlanır. Bu analiz türünde gaye birbirine benzemekte olan veriler belli kavram ve temalar etrafında toplayıp okuyanların anlayacağı şekilde tertipleyip yorumlamaktır. (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada verileri anlamlandırmak için kodlama ve tema yöntemi kullanılmıştır. Daha sonra kodların tekrar etme sıklığına göre frekanslar oluşturulmuştur.

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasında inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlık ve teyit edilebilirlik süreçleri ile gerçekleştirilmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın güvenilirlik çalışmaları kapsamında tutarlık incelemesi gerçekleştirilmiş ve teyit edilebilirliğin sağlanmasına özen gösterilmiştir. Tutarlık incelemesi gerçekleştirilirken kodlama sürecinde ve veri toplama araçlarının geliştirilmesi, verilerin toplanması ve analizi aşamalarında tutarlık bulunmasına özen gösterilmiştir

### **3.BULGULAR ve YORUM**

Çalışmanın bu bölümünde oluşturulan tematik çerçeveye bağlı olarak araştırmanın alt problemleri doğrultusunda elde edilen bulgular sunulmaya çalışılmıştır.

#### **3.1.Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Okullarda Sosyal Adaletin Geliştirilmesi İçin Neler Yapılmaktadır?**

Araştırmanın bu kısmında birinci alt problem olan okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılmaktadır alt problemine ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci açısından alt temalarına bağlı olarak görüşler verilmeye çalışılmıştır.

##### **3.1.1.Yönetici görüşleri**

Yöneticilerin okullarda sosyal adaletin geliştirilmesine ilişkin görüşlerine bağlı olarak oluşturulan alt tema ve kodlar Tablo3.1.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.1.**Yöneticilerin okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılmaktadır'a ilişkin görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KAVRAMSAL KOD	FREKANS	TOPLAM FREKANS
Okullarda Sosyal Adaletin Geliştirilmesi için Neler Yapılmaktadır?	Yönetici Açısından	Adil davranma	8	37
		Pozitif ayrımcılık	8	
		Rehberlik	5	
		Fikir alış verişi	5	
		Yasal yetkiler	4	
		Ders dağılımı	4	
		Kurumlar arası işbirliği	2	
		Değer verme	1	
	Öğretmen Açısından	Adil görev dağılımı	6	25
		İşbirliği	5	
		Ödül	5	
		Pozitif ayrımcılık	4	
		Değer verme	2	
		Öğrenci seviyesini baz alma	2	
Öğrenci Açısından	Söz hakkı	1	38	
	Destekleme ve yetiştirme kursları	8		
	Maddi yardımlar	8		
	Rehberlik	5		
	Engelli Öğrencilere destek	5		
	Sosyal adaleti geliştirici etkinlikler	4		
	Öğrenci temsilcilikleri	3		
	Sosyal kulüpler	3		
Disiplin kurulu	2			

Tablo 3.1. incelendiğinde okullarda sosyal adaleti geliştirmek için yapılanların yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler, boyutlarında olduğu görülmektedir. Yöneticilerin okulda sosyal adaleti geliştirme adına; adil davranma, pozitif ayrımcılık, yasal yetkiler, rehberlik, fikir



alış verişi, ders dağılımı, kurumlar arası işbirliği yaptıkları bulguları elde edilmiştir.

Yöneticiler, okullarında bulunan öğretmen ve öğrencilere karşı adil davrandığını belirtmiştir. Adil davranma sosyal adaletin bir boyutu olduğundan bu konuda bazı yöneticiler görüşlerini şu şekilde dile getirmiştir(Y4): “Otuz öğretmenim var. Temel yapımız MEB yasa ve yönetmeliklerine göre yürümekle birlikte okuldaki iş ve işlemlerin adil, herkese eşit mesafede ve güvene dayalı yapmaya çalışıyorum.” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Okullarda sosyal adaletin gerçekleştirilmesine ilişkin yapılan uygulamalardan yöneticilerin üzerinde durduğu diğer husus sosyal adaletin bir boyutu olan pozitif ayrımcılıktır. Bu konuyla ilgili araştırmaya katılan yöneticiler eşit davranmanın her zaman sosyal adalete uygun olmadığını belirtip pozitif ayrımcılığın sosyal adalete uygun olduğunu belirtmektedirler. Bu konuda (Y1): “Eşit davranırken çalışanla çalışmayanı veya az çalışanı bir tutmuyorum.” şeklinde ifade etmiştir.

Tablo 3.1. incelendiğinde yöneticilerin okullarda sosyal adaleti geliştirmek için yapılan uygulamalardan daha çok adil davranma ve demokrasi boyutuna ağırlık verdikleri frekanslarda görülmektedir. Bu da yöneticilerin sosyal adaleti sağlamada sosyal adaletin unsurlarını işlevsel hale getirmeye çalışmalarıyla açıklanabilir.

Okullarda sosyal adaleti geliştirmek için yöneticiler, öğretmen açısından nelerin yapıldığına dair görüşlerini şu şekilde beyan etmişlerdir: Adil görev dağılımı, işbirliği,söz hakkı, pozitif ayrımcılık, değer verme, öğrenci seviyesini baz alma, ödül gibi bulgular elde edilmiştir. Yöneticiler adaleti sağlamada öncü rol oynamaları

gerekmektedir. Bu sebepten adil davranma ve adil görev dağılımı bunların başında gelmektedir. Özellikle davranışlar veya somut örneklerle vermek daha kalıcı ve etkileyici olmaktadır. Bu konuda (Y9): “Öğretmenler bunu somut bir şekilde görünce sosyal adalete olan güveni artıyor ve bunu öğrencilere yansıtıyorlar.” sözü ise adil görev dağılımının sosyal adalete etkisini vurgulamaktadır.

Yöneticilerin, öğretmenler açısından görüşleri incelendiğinde öğretmenlerin, okulda özellikle öğrencilere ilişkin sosyal adaleti geliştirmek için çaba sarf ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Bunda öğretmenlerin maddi boyuttan ziyade sosyal fayda boyutunu gözetmelerinde etkili olduğu söylenebilir.

Yöneticiler son olarak okullarda sosyal adaleti geliştirmek için öğrenci açısından yapılanları ifade etmişlerdir.Tablo3.1.incelendiğinde: Destekleme ve yetiştirme kursları, rehberlik, engelli öğrencilere destek, sosyal adaleti geliştirici etkinlikler, öğrenci temsilcilikleri, sosyal kulüpler, disiplin kurulu gibi bulgulara ulaşılmıştır. Yöneticiler ilk olarak sosyal adaleti tayin etmede destekleme ve yetiştirme kursları ve destek odalarının önemli olduğunu vurgulamışlardır. Maddi durumu iyi olmayan öğrenciler herhangi bir özel kursa gidemediğinden rekabette geri kalacağını ve bu sebepten sosyal adaletin gereği olarak devletin okullarda ücretsiz kurslar açtığından bahsetmişlerdir(Y5): “Yetiştirme kurslarına öncelik veriyoruz eğitimde kaliteyi artırmak için. Durumu zayıf olan öğrencilere kurs verilerek durumu olmayıp özel ders alamayan öğrenciler için sosyal adaleti geliştirmek açısından faydalı olur” ifadesi bu durumu izah etmektedir.

Genel olarak yönetici görüşleri değerlendirildiğinde; yöneticiler, yönetici, öğretmen ve öğrenci açısından görüşlerine bağlı olarak adil davranma, pozitif ayrımcılık, destekleme kursları, maddi yardımlar, işbirliği yapılıyor olması gibi bulgulara ulaşılmıştır. Bununla birlikte yönetici ve öğretmenlerle ilgili görüşlerde iş birliğine değinirken öğrencilerle ilgili işbirliğine daha az değinildiği bulgusuna ulaşılmıştır.

### **3.1.2. Öğretmen görüşleri**

Öğretmenlerin okullarda sosyal adaletin geliştirilmesine ilişkin görüşlerine bağlı olarak oluşturulan alt tema ve kodlar Tablo3.2.'de gösterilmiştir.

**Tablo 3.2.** Öğretmenlerin okullarda Sosyal Adaletin Geliştirilmesi için neler yapılmaktadır'a ilişkin görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KAVRAMSAL KOD	FREKANS	TOPLAM FREKANS
Okullarda Sosyal Adaletin Geliştirilmesi için Neler Yapılmaktadır?	Öğretmen Açısından	Adil davranım	9	32
		Derslerde sosyal adalete değinme	6	
		İşbirliği	6	
		Rehberlik	5	
		Pozitif ayrımcılık	3	
		Disiplin kurulunun işlemesi	3	
Yönetici Açısından		Görev dağılımında adalet	3	7
		İmkânların seferber edilmesi	2	
		Koordinasyon	2	
Öğrenci Açısından		İmkân ve Fırsat eşitliği	10	23
		Rehberlik	4	
		Somutlaştırma	4	
		Demokrasi vurgusu	4	
		Pozitif ayrımcılık	1	

Öğretmenler, Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılmaktadır? Sorusuna öğretmen, yönetici ve öğrenci açısından görüş belirtmişlerdir. Tablo 3.2. İncelendiğinde okullarda sosyal adalet geliştirmek için yapılanların öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler boyutlarında olduğu görülmektedir. Öğretmenler açısından adil bir şekilde davranma, işbirliği, derslerde sosyal adalete değinme, rehberlik, pozitif ayrımcılık, disiplin kurallarının işlemesi bulguları elde edilmiştir. Yüksek frekansta adil bir şekilde davranma konusunu vurgulamışlardır. Adil davranım, öğretmenin sosyal adaleti geliştirme adına üzerinde durulması gereken önemli bir husustur. Bu konuda (öğ10):“Törenlerde hep aynı öğrencilere görev vermemeye çalışıyorum değişik

öğrencilere de görev vermeye çalışıyorum.” Ayrıca (öğ9): “Not verirken öğrenciye hak ettiği notun verilmesi konusunda dikkatli davranıyorum. Öğrenci haksızlığa uğradığını düşünürse öğretmene adalet konusunda duyduğu güven sarsılabiliyor, o güveni sarsmamaya çalışıyorum.” şeklinde ifade etmişlerdir. Bu durum, öğretmenin sınıfta sosyal adaleti temsil noktasında kilit rol oynamasıyla açıklanabilir.

Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için yapılanlar, öğretmen açısından değerlendirdiğinde adil davranma, derslerde bu konulara ağırlık vermeleri ve işbirliği içinde olmaları adil olmalarına, sosyal adalete inanmalarına ve bu konuda birbirlerine güvenmeleriyle açıklanabilir.

Öğretmenler, okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için yapılanları yönetici açısından görüşlerini şu şekilde bildirmişlerdir: Görev dağılımında adalet, imkânların seferber edilmesi, koordinasyon gibi bulgular elde edilmiştir. Ancak bu görüşler Tablo 3.2.’de görüldüğü gibi düşük frekanslarda çıkmıştır. En yüksek frekansta yöneticilerin sosyal adaletin gereği okuldaki görev ve sorumlulukları adil bir şekilde dağıttığı belirtilmiştir(öğ10):“Okul idarecileri, yapılan görev dağılımını branşlara ve uzmanlık alanlarına göre dağıtırken eşitlik gözetiyorlar.” şeklinde ifade etmiştir.

Katılımcıların, okullarda sosyal adaleti geliştirme adına mevcut durumda yapılanları öğretmenlerin yönetici açısından görüşlerinden hareketle yöneticilerin okullarda sosyal adaleti geliştirmek için adil bir şekilde okul imkânlarını seferber edip, koordinasyonu sağladığını

belirtmişlerdir. Bu görüşler sosyal adaletin dağıtıcı boyutuyla açıklanabilir.

Öğretmenlerin okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için mevcut durumda yapılanları öğrenci açısından bildirdiği görüşler tekrar etme sıklığına göre Tablo 3.2.'de gösterilmiştir. Tablo.3.2.incelendiğinde: Fırsat ve imkan eşitliği, rehberlik, konuyu somutlaştırarak verme, demokrasi vurgusu, pozitif ayrımcılık bulguları elde edilmiştir. Fırsat ve imkân eşitliği bunların başında gelmektedir. Dezavantajlı öğrencilerin eğitim öğretim den geri kalmamaları için bazı uygulamaların yapılması sosyal adaletin bir gereğidir. Bu konuda (öğ2): “Okulumuzda ekonomik durumu düşük olan öğrenciler eğitim öğretimden mahrum kalmaması için mevcudun yüzde on öğrenci sayısı kadar ücret alınmıyor(sosyal tesis kapsamında olduğu için)” şeklinde ifade etmiştir.

Öğretmenlerin, okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılıyor? sorusuna öğrenci açısından belirttiği görüşleri doğrultusunda, öğretmenlerin öğrencilere imkân ve fırsat eşitliğini sunduğu bunu sunarken gerekli rehberlik faaliyetleri ve konuları anlayacağı şekilde somutlaştırarak verdiği bulgusuna ulaşılmıştır. Ayrıca bu durum sosyal adaletin tanımlayıcı ve ekonomik boyutuyla açıklanabilir.

Katılımcıların ‘Okullarda Sosyal Adaletin Geliştirilmesi için neler yapıldığına ilişkin görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, imkân ve fırsat eşitliği, adil davranma, işbirliği, derslerde sosyal adalete değinme, rehberlik, demokrasi vurgusu, pozitif ayrımcılık,

somutlaştırma gibi bulgular elde edilmiştir. Sosyal adaletin dağıtıcı, tanıyıcı ve demokrasi boyutlarına değinilmiştir şeklinde açıklanabilir.

### 3.1.3. Öğrenci görüşleri

Öğrencilerin okullarda sosyal adaletin geliştirilmesine ilişkin görüşlerine bağlı olarak oluşturulan alt tema ve kodlar Tablo 3.3.'te gösterilmiştir.

**Tablo 3.3.** Öğrencilerin okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılmaktadır'a ilişkin görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KAVRAMSAL KOD	FREKANS	TOPLAM FREKANS
Okullarda Sosyal Adaletin Geliştirilmesi için Neler Yapılmaktadır?	Öğrenci Açısından	Ayrım yapılmıyor	8	25
		Fırsat ve imkân eşitliği	7	
		Demokrasi ve insan hakları vurgusu	5	
		Sosyal etkinliklere katılım	3	
		Rehberlik	2	
	Öğretmen Açısından	Adil muamele	7	14
		Rehberlik	4	
		Fırsat ve imkân eşitliği	3	
	Yönetici Açısından	Ayrım yapılmıyor	6	16
		Öğrenciyi kararlara katma	5	
		Fırsat ve imkân eşitliği	4	
		Empati	1	

Öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler boyutlarında oluştuğu görülmektedir. Öğrenciler, okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılmaktadır? sorusuna öğrenci, öğretmen, yönetici açısından görüşlerini bildirmişlerdir. Tablo3.3. incelendiğinde: Öğrenciler, okullarda sosyal adaleti geliştirmek için yapılanları öğrencilerin görüşleri doğrultusunda: Ayrım yapmama, fırsat ve imkân eşitliği, demokrasi ve insan hakları vurgusu, sosyal etkinliklere katılım, rehberlik bulguları elde edilmiştir. En yüksek frekans ayrım yapılmıyor kodunda görülmektedir. Ayrım yapılmaması, adil davranma sosyal adaletin okullarda geliştirilmesi adına olumlu bir uygulamadır. Zengin-fakir, çalışkan-tembel, erkek-bayan gibi ayrımların olmaması sosyal adalet açısından önemlidir(ö1): “Bizde kişiler arası bir ayrım yapılmıyor. Şubeler belirlenirken seçme sınıflar oluşturulmuyor, yani bir ayrım yapmıyorlar (çalışkan tembel ayrımı).” Şeklinde ifade etmiştir.

Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılmaktadır? Öğrenci açısında görüşlerden hareketle öğrencilerin okuldaki öğretmen ve idarecilerin adil ve ayrım yapmamalarına olan inancın yüksek olduğu bulgusuyla açıklanabilir.

Öğrencilerin, öğretmen açısından görüşlerine bakacak olursak Tablo 3.3. incelendiğinde: Adil muamele, rehberlik, fırsat ve imkân eşitliği bulguları elde edilmiştir. En çok tekrar eden frekans adil muameledir. Daha önceki görüşlerden de belirtildiği gibi adil muamele frekansı azımsanmayacak derecededir. Bu da okullarda sosyal adaleti geliştirmek için yapılan uygulamalarda adil davranmaya olan inancın yüksek olmasıyla açıklanabilir. Bu konuda(ö1): “Bizde kişiler arası bir ayrım yapılmıyor. Şubeler belirlenirken seçme sınıflar oluşturulmuyor yani bir ayrım yapmıyorlar(çalışkan tembel ayrımı).”Yine bu konuda(ö2): “Okullarda ders kitaplarının bizlere ücretsiz dağıtılması sosyal



adalet yönünden iyidir ayırım yapılmadan herkese dağıtılıyor. Şeklinde görüş bildirmiştir.

Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılmaktadır? Görüşüne bağlı olarak öğrencilerin öğretmenler hakkındaki görüşlerine bakarak öğretmenler arasında adalet algısının yüksek olduğunu ifade etmişlerdir. Yapılan rehberlik faaliyetleriyle ve öğrencilerin sosyal adaleti benimsemesi ve geliştirmesi için imkân ve fırsatların sunulması öğrenciler arasında adalet inancının yüksek olduğu sonucuna varılabilir.

Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi adına neler yapılmaktadır? görüşüne bağlı olarak öğrencilerin, yönetici açısından görüşleri Tablo 3.3.'te belirtilmiştir. Tablo 3.3. incelendiğinde: Ayırım yapılmaması, kararlara katılım, fırsat ve imkan eşitliği, empati bulguları elde edilmiştir. Öğrenciler, öğretmenler hakkındaki görüşlerinde de belirttiği gibi yöneticilerin kendilerine ayırım yapmadığını belirtmektedirler. Bu durum onların sosyal adalete olan inancını artırmaktadır (ö9): “Okulumuzda cinsiyet ayrımı yoktur. Öğrencilerin görüş ve fikirlerine bakılarak öğrenciler hakkında karar verilmiyor. Benim bu konuda tereddütlerim var diyen arkadaşlar böyle olmadığını görünce adalete olan güveni ve inancı daha da artırıyor.” Şeklinde görüş beyan etmiştir.

Öğrencilerin okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi adına yapılanlar hakkında görüşlerini yönetici açısından belirtirken, ayırım yapmama, karar almada öğrenci fikrini sorma-kararlara katma, fırsat ve imkan eşitliği, empati kurma gibi ifadeler kullanmıştır. Bu ifadeler sonucunda yöneticilerin sosyal adalet liderliği vasıflarının yüksek olmasıyla açıklanabilir.

Birinci alt probleme ilişkin genel olarak: Okullarda sosyal adalete vurgu yapıldığı, adil davranımın olduğu, yönetici ve öğretmenlerin sosyal adaleti uygulamada öğrencilere örnek teşkil ettiği, dezavantajlı grupların kullandığı bulgusuna ulaşılmıştır.

### 3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular: Okullarda Sosyal Adaletin Geliştirilmesi İçin Neler Yapılabilir?

Bu kısımda ikinci alt problem olan okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılabilir'e ilişkin yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri alt temalarına bağlı olarak katılımcı görüşleri verilmiştir.

**Tablo 3.4.** *Yöneticilerin okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılabilir'e ilişkin görüşleri*

TEMA	ALT TEMA	KAVRAMSAL KOD	FREKANS	TOPLAM FREKANS
Okullarda Sosyal Adaletin Geliştirilmesi İçin Neler Yapılabilir?	Yönetici Açısından	Yasal düzenlemeler	9	37
		Adil kaynak dağıtımı	5	
		Aktif katılım	4	
		Ücrette adil olunmalı	4	
		Performans sistemi gelmeli	4	
		Atamalarda Liyakat	3	
		İşbirliği artırılmalı	3	
		İltimas olmamalı	3	
	Öğretmen Açısından	Projeler uygulanabilir olmalı	2	23
		Öğretmenin rolü ve itibarı	7	
		Öğretmenler ayrıştırılmamalı	4	
		Hizmetçi eğitime	4	
		Ücrette adalet	3	
		Derslerde sosyal adalet	3	
Öğrenci Açısından	Performans sistemi gelmeli	2	13	
	Derslerde sosyal adalet	3		
	Aktif rehberlik çalışması olmalı	3		
	İlgi ve yeteneklerine uygun eğitim	3		
	Kararlara katılım	2		
		Sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler kolları olmalı	2	

### 3.2.1. Yönetici görüşleri

Tablo 3.4. incelendiğinde Okullarda sosyal adaleti geliştirmek için neler yapılabilir hakkında görüşlerin yöneticiler, öğretmenler ve öğrenciler boyutlarında oluştuğu görülmektedir.

Yöneticilerin görüşlerinden yola çıkarak okullarda sosyal adalet adına, yasal düzenlemelerin olması gerektiği, adil kaynak dağıtımı, ücrette adalet, performans sisteminin gelmesi gerektiği, işbirliği, iltimasın olmaması, kararlara aktif katılım, uygulanabilir projelerin olması bulguları elde edilmiştir.

Okullarda sosyal adaleti geliştirmek için yasal düzenlemelerin olması gerektiğini mevcut yasa ve yönetmeliklerin eksik veya yetersiz kaldığı yönünde görüş beyan edilmiştir. Bu durum okullarda sosyal adaletin geliştirilmesini olumsuz yönde etkileyebilir(y9): ‘‘İlköğretim kurumları yönetmeliğinde uyarı, kınama, okul değiştirme gibi uygulamalar var ben bunu yetersiz buluyorum. Uyarma, kınama, okuldan kısa süreli uzaklaştırma, okul değiştirme, açık öğretim okullarına yönlendirme adı altında okuldan uzaklaştırma gerekir.’’ şeklinde görüş bildirilmiştir.

Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi adına kaynak veya ödeneklerin daha dengeli dağıtılmaması sosyal adaletin yerleşmesini ve gelişmesini olumsuz etkileyecektir. Okullara ayrılan kaynakların adil dağıtılması sosyal adaletin bir gereğidir. Eşit şartlarda rekabetin olması için kaynak dağılımının adil olması gereği üzerinde durulmaktadır(y9): ‘‘Okullara ayrılan ödenekler dengesiz dağıtılıyor buda sosyal adalet açısından aykırı bir durumdur. MEB’ e bağlı okullar arasında bile uçurum var bazı okulların fiziki maddi imkânları çok farklı herkes iyi okullara gitmek istiyor, kıyıda ki köşedeki okullara gitmek istemiyor’’ şeklinde ifade etmiştir.

Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi adına neler yapılabilir? Görüşüne bağlı olarak yöneticiler yasal düzenlemelerin yapılması gerektiğine ağırlık verdikleri görülmüş olup, kaynakların adil dağıtılmasıyla, ücrette adalet, performansa dayalı sistemin getirilmesi, liyakat ve etkin işbirliği ile okullarda sosyal adaletin geliştirilebileceği

belirtilmiştir. Bu durum sosyal adaletin dağıtıcı boyutunun yeterince uygulanmadığının göstergesidir denilebilir.

Yöneticilerin, öğretmen açısından görüşleri: Öğretmenin rolü ve itibarı artırılmalı, öğretmenler ayrıştırılmamalı, konu ile ilgili hizmet içi eğitime ağırlık verilmeli, derslerde sosyal adalete ağırlık verilmeli, ücrette adalet olmalı, performans sistemi gelmeli bulguları elde edilmiştir. Öğretmenlerin rolünün, itibarının ve saygısının artırılması gerektiği görüşü ağırlıktadır. Sosyal adaletin geliştirilmesi için uygulayıcılara verilen desteklerin artması, kararlara katılması sosyal adalet açısından çok önemlidir(y3): “Bu alanda çalışma yapan eğitim personelinin desteklenmesi kurullarda daha fazla rol alması lazım ki bu tür çalışmalara teşvik edilsin, eğitimde kalite artsın bu olmadığında bir adaletsizlik oluyor.” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesine için neler yapılabilir? görüşüne bağlı olarak yöneticilerin öğretmen açısında görüşlerinde öğretmenin özlük hakları, itibarının, öğretmen eğitiminin, performansının ön plana çıktığı tespit edilmiştir. Öğretmenin bu konularda tatmin edilmesi gerektiği dağıtıcı adalet boyutunun geliştirilmesi gerekir bulgusuna varılmıştır.Bu durum öğretmenlerin kişisel gelişiminin sosyal adaleti daha da geliştireceği düşüncesiyle açıklanabilir.

Yöneticiler öğrenci açısından görüşlerini şu dile getirmişlerdir: İlgi ve yeteneklerine uygun eğitim verilmeli, aktif rehberlik çalışmaları yapılmalı, derslerde sosyal adalete ağırlık verilmeli, öğrenciler alınan kararlara katılmalı sosyoekonomik düzeyi düşük öğrenciler kollanmalı bulguları elde edilmiştir. Derslerde sosyal adalet vurgusunun daha fazla olması, somutlaştırarak konunun verilmesi sosyal adaletin daha da gelişmesi açısından önemli görülmektedir(y7): “Örneğin biz okula avukat çağırıp adalet konulu bir seminer verdik çok da faydalı olduğuna inanıyorum..” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Yöneticilerin, okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılabilire bağlı olarak öğrenci açısından görüşlerine göre öğrenciler gerekli rehberlik faaliyetleri yapıp derslerde sosyal adalet

vurgusunun daha fazla yapılması öğrenci istidat ve kabiliyetlerinin ölçüsünde eğitime yönlendirilmesi gerektiği ve ekonomik yönden dezavantajlı grupların daha fazla desteklenmesi bulgusuna varılmış olup bu durum sosyal adaletin dağıtıcı, tanımlayıcı ve demokrasi boyutuyla açıklanabilir.

**Tablo 3.5.** Öğretmenlerin okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılabilir e ilişkin görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KAVRAMSAL KOD	FREKAN S	TOPLAM FREKAN S
Okullarda Sosyal Adaletin Geliştirilmesi için Neler Yapılabilir?	Öğretmen Açısından	Ödül ve ceza sistemi	5	17
		Özlük hakları artmalı	4	
		Sosyal adalet ders olmalı	4	
		Kararlarda fikri sorulmalı	2	
		Pozitif ayrımcılık	2	
	Yönetici Açısından	Atamalarda liyakat	4	8
		Daha adil olmalı	3	
		Pozitif ayrımcılık	1	
	Öğrenci Açısından	Aile eğitimi artmalı	4	14
		Fırsat ve imkân eşitliği	4	
		Somut uygulamalara	4	
		Yetenek ve seviyeler	2	

### 3.2.2. Öğretmen görüşleri

Öğretmenlerin Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılabilir e ilişkin oluşturulan alt tema, kodlar ve bunların frekansları Tablo 3.5.'de gösterilmiştir. Tablo3.5.incelendiğinde görüşlerin öğretmenler, yöneticiler ve öğrenciler boyutlarında olduğu görülmektedir.

Öğretmenler açısından;Ödül ve ceza sistemi iyi işlemeli, özlük hakları artmalı, sosyal adalet ders olmalı, pozitif ayrımcılık ve kararlara katılmalı bulguları elde edilmiştir.

Öğretmenler okullarda sosyal adaletin daha da geliştirilmesi için disiplin kurulunun ödül yönetmeliğinin iyi işlemesi gerekmektedir. Bu konuda(öğ5): “Devletin çıkarttığı yasaların adaleti sağlama noktasında eksiksiz olması ve uygulanması gerekir.’Şeklinde görüş belirtmiştir.

Öğretmenlerin, okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılabilir? görüşüne bağlı olarak; öğretmen sosyal adaletin gerekleri bakımından hak ettiği konumda değil ile açıklanabilir. Ayrıca sosyal adalet bir ders olarak okutulmalı görüşü derslerde yeterince değinilmediği ile açıklanabilir. Bununla birlikte sosyal adaletin bir alt boyutu olan tanımlayıcı adaletin yeterince belirgin olmayışı ile açıklanabilir.

Öğretmenler okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılabilir? sorusuna yönetici açısından görüşlerini şu belirtmişlerdir: Atamalarda liyakata bakılmalı, daha adil olunmalı, pozitif ayırım daha belirgin olmalı bulguları elde edilmiştir.Yüksek frekansta atamalarda liyakatin olması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Yöneticilerin liyakatli olması sosyal adaletin daha da geliştirilmesi adına olumlu olacağı düşünülmektedir. Bu konuda (öğ1): “Okullarda Yöneticiler açısından liyakat artırılmalı.”Ayrıca(öğ4): “Liyakat özellikle idareci atamalarında dikkat edilmeli ‘balık baştan kokar’ sözü bunu güzel açıklamaktadır.”Şeklinde açıklama yapmıştır.

Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılabilir? sorusuna öğretmenlerin verdiği cevaplara göre, yöneticilerin liyakate göre atanması gerektiği aksi takdirde adil davranmalarının, pozitif ayrımcılık yapmalarının ve sosyal adaletin geliştirilmesinin mümkün olamayacağı ile açıklanabilir.

Katılımcılar okullarda sosyal adaleti geliştirilmesi için neler yapılabilir? Sorusuna öğrenci açısından görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:Aile eğitimi artmalı,fırsat ve imkân eşitliği artmalı, somut uygulamalara ağırlık verilmeli, öğrenci yetenek ve seviyeleri dikkate alınmalı bulguları elde edilmiştir. Okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için ailelere büyük görevler düşmektedir, çünkü ilk eğitim ve değer kazandırma ailede başlar. Bu konuda(öğ5):“En başta bebeklikten itibaren çocuğa haram lokma yedirmemeli. Anne ve babanın (aile fertlerinin) o çocuğa iyi bir model olmaları gerekir. Çelişkili davranışlar ortaya konmamalı tutarlı davranışlarsa ailede gelişen sosyal adalet kavramı okulda da geliştirilebilir.”şeklinde görüş belirtmiştir.

“Okullarda sosyal adaleti geliştirmek için neler yapılabilir?” temasına bağlı olarak katılımcı öğretmenlerin öğrenci açısından görüşlerinden aile eğitiminin önemsenmesi görüşü, eğitimin ailede başlamasıyla açıklanıp aile eğitimine daha fazla ağırlık verilmeli. Somut öğelere ağırlık verilmeli görüşü, hem dinleyip hem görerek öğrenmenin daha kalıcı olduğu gerçeği ile açıklanabilir. Fırsat ve imkân eşitliğinin artırılması görüşü, eğitim sistemimizde fırsat ve imkan eşitliğini artırmaya yönelik çalışmaların yetersiz olması ile açıklanabilir.

### 3.2.3. Öğrenci Görüşleri

**Tablo 3.6.** Öğrencilerin okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılabilir'e ilişkin görüşleri

TEMA	ALT TEMA	KAVRAMSAL KOD	FREKAN S	TOPLAM FREKAN S
Okullarda Sosyal Adaletin Geliştirilmesi için Neler Yapılabilir?	Öğrenci Açısından	Sosyal adalete	5	24
		İstek ve görüşler	5	
		Fırsat eşitliği artırılmalı	5	
		Pozitif ayrımcılık	5	
		Okulların durumu	4	
	Öğretmen Açısından	Daha adil davranılmalı	5	12
		Sosyal adalete	4	
		Yeterli rehberlik yapılmalı	2	
		Olumlu örnek teşkil etmeli	1	
	Yönetici Açısından	Fırsat ve imkan eşitliği artırılmalı	4	16
		Disiplin kurulu daha aktif olmalı	4	
		Daha adil olunmalı	4	
		Pozitif ayrımcılık	2	
		Konu ile ilgili kulüpler	2	

Katılımcıların okullarda sosyal adaletin geliştirilmesine ilişkin görüşlerine bağlı olarak oluşturulan alt tema, kodlar ve frekanslar Tablo3.6.'da gösterilmiştir.

Tablo 3.6. incelendiğinde öğrencilerin, okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılabilir? Hakkında görüşlerin öğrenci,öğretmen,yönetici boyutlarında olduğu görülmektedir.



Öğrenciler,görüşlerini belirtirken sosyal adalete daha fazla vurgu yapılmalı,istek ve görüşler dikkate alınmalı,fırsat eşitliği artırılmalı,pozitif ayrımcılık artırılmalı,okulların fiziki durumu daha da iyileştirilmeli bulguları elde edilmiştir.Okullarda sosyal adalete yönelik etkinlik ve uygulamalar pratiğe aktarılırken aksaklıkların olması sosyal adaletin gelişmesi açısından olumsuzluklara neden olmaktadır. Bunların giderilmesi sosyal adaleti daha da geliştirecektir. Bu konuda(ö7):“En son dediğim ücretsiz kitap dağıtımı güzel ama kitapların içeriği biraz daha zenginleştirilebilir, içerisine sosyal adalet, eşitlik, hak, hukuk gibi kavramlar daha fazla eklenebilir.”

Öğrenciler, okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılabilir? sorusuna öğrenci, öğretmen, yönetici açısından alt temalarına bağlı olarak eğitimde sosyal adalete vurgu yapılmalı, öğrenci istek ve görüşleri dikkate alınmalı, eğitimde fırsat eşitliği, pozitif ayrımcılığın daha belirgin olmalı bulgularına varılmıştır.Genel olarak bu sayılanlar sosyal adaletin bir boyutu olarak değerlendirildiğinde okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için teoride hiçbir sıkıntı olmadan belirtilmiş ancak uygulamaların geliştirilmesiyle sosyal adaletin daha da geliştirilebileceği bulgusuyla açıklanabilir.

Öğrencilerin, öğretmenler açısından görüşleri:Daha adil davranılmalı,sosyal adalete daha fazla vurgu yapılmalı,yeterli rehberlik yapılmalı,olumlu örnek teşkil edilmeli bulguları elde edilmiştir.Öğrenciler en yüksek frekansta ‘Daha adil davranılmalı’ görüşünü belirtmişlerdir.

Öğretmenler rol model oldukları için dolayısıyla sınıf ve okulda ne kadar adil olurlarsa öğrencilere de o kadar iyi örnek olurlar(ö5):“Sınıfta yapılan yaramazlık da suçun bütün sınıfa yüklenmesi haksızlıktır mesela matematikçi 160 soru verdi. Sonra dengesizlik yapan bazı öğrenciler yüzünden soru sayısını 500’e çıkardı. Bunların hatası tüm sınıfa mal edildi. Bu adalete uymuyor cezayı suçu yapana vermesi daha doğru olur.”Ayrıca(ö6): “Not verirken çalışanla çalışmayan bir tutulmamalı. Bu öğrenci

de geçsin diye notlar yükseltirse çalışanla aynı puanı alıyor buda benim çalışma azmimi kırıyor.” Şeklinde görüş bildirmiştir.

Öğrencilerin, okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılabilir görüşünden yola çıkarak, öğretmenlerin sosyal adaleti geliştirme düzeylerinin yüksek olması için daha fazla çaba göstermeleri gerekir ve olumlu örnek olmaları gerekir bulgularıyla açıklanabilir.

Öğrencilerin, yönetici açısından görüşleri: Fırsat ve imkan eşitliği, disiplin kurulunun daha aktif olması, daha adil olunmalı, pozitif ayrımcılık daha belirgin olmalı, konu ile ilgili kulüpler daha aktif olmalı bulguları elde edilmiştir. Bu görüşlerden ilki daha önceki tablolardan da sık olarak tekrar eden “Daha adil olunmalı” görüşüdür. Adil davranma sosyal adaletin tanımlayıcı boyutunu oluşturmaktadır ve sosyal adaletin olmazsa olmazıdır. Bu konuda(ö9): “Okullara ayrılan ödeneklerin, yardımın adil bir şekilde dağıtılması. Okullarda sosyal adalet geliştirilmek isteniyorsa adam kayırmannın önüne geçilmeli”

Katılımcı öğrencilerin, yönetici açısından alt temasına bağlı olarak belirttiği görüşlerden hareketle bu durum okullarda sosyal adaletin eksik yönlerinin olduğu ve var olan bu eksikliklerin uygulamaların daha aktif ve somutlaştırarak uygulandığında sosyal adaleti geliştirmeye katkı sağlayacağı bulgusuyla açıklanabilir.

Katılımcıların görüşleri genel olarak değerlendirildiğinde, birinci problemde de belirtildiği gibi okullarda adil davranım vardır. Bu adil davranımın yeterli olmadığı, geliştirilmesi gerektiği anlaşılmaktadır. Fırsat eşitliği, pozitif ayırım, yasal düzenlemelerin yetersizliği, sosyal adalete daha fazla vurgunun yapılması gerektiği gibi bulgulara çokça değinildiği ve bunların daha da geliştirilmesi gerektiği ile açıklanabilir.

## 4. TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Bu bölümde, görüşmeler sonucu elde edilen bulgulardan yola çıkarak çıkarılan sonuçların başka araştırma bulgularının sonuçlarıyla karşılaştırılmasına, sonuçlara ve buna bağlı olarak geliştirilen önerilere yer verilmiştir.

### 4.1. Tartışma

Bu bölümde araştırmada elde edilen sonuçlar ile kaynak taramasıyla erişilen araştırma sonuçlarının karşılaştırılması verilmiştir. Araştırmanın ana problemi ve alt problemlerinin her birine yönelik bulgular kısaca belirtilmiş ve ilgili konuda yapılan araştırmalarla benzerlikleri veya farklılıkları ortaya konmuştur.

Bu araştırmada iki temel soru okullardaki sosyal adaleti geliştirmek için neler yapılmaktadır ve okullardaki sosyal adaleti geliştirmek için neler yapılabilirine ilişkin görüşler araştırılmıştır.

Bu çalışmada yönetici, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda elde edilen bulgulara dayanılarak (adil davranım, pozitif ayırım, eşit muamele ) adaletin okullardaki, işleyişin düzenlenmesine yardımcı olduğu sonucuna varılmıştır. Okullardaki adaletsizliğin ortadan kaldırılması ve tüm kademelerde negatif ayrımcılığın ortadan kaldırılması okulun işleyişini olumlu yönde etkileyeceği düşünülmektedir. Bu sebeple öğrenciler ve öğretmenler adalete olan inançlarını kaybetmemelidir. Okul yöneticileri öğretmenlerin adalete olan inançlarını pekiştirmeye çalışmalıdır. Bu çalışmada görüşülen yöneticiler liderlik yönlerinden bahsetmektedir. Öğretmen ve öğrenciler de haklarının korunması, adil ve eşit bir ortamın oluşabilmesi için yöneticilerin liderlik yönlerini ön plana çıkarmaktadır. Elde edilen bu bulguları destekler nitelikte çalışmalar yapılmıştır. Bu çalışmalar:

Sökmen, vd. (2013), örgütsel adaletin çalışan motivasyonu ve performansı üzerindeki etkisini araştırdığı çalışmasını makale olarak yayınlamış ve sonuçlar kısmında bu konuya değinmiştir. Sökmen, vd.

(2013)'e göre, yöneticilerin, çalışanların beklentilerini gözetmesi, işletmenin hedeflerine ulaşması açısından önem arz etmektedir. Bu durumda yöneticilere çok önemli sorumluluklar düşmektedir. Yöneticiler çalışanlarda adalet algısını ve bu algının sürdürülmesini sağlamalıdır.

Polat, (2007) okullardaki sosyal adaleti araştırdığı tez çalışmasında okullarda sosyal adaletin gerçekleştirilebilmesi için okul yöneticilerinin sorumlu olduğundan bahsetmektedir. Chiu ve Walker, (2007)'a göre, okul yöneticileri okullarda sosyal adaletin uygulanması için okulda var olan eşitsizlik ve adaletsizlikleri çözüme kavuşturan liderlikler sergilemelidir. Theoharis, (2007)'a göre ise lider bir yönetici öğrencilere hem akademik hem de sosyal yönden fırsatlar vermek için okulunu güçlendirmeye çalışmalıdır.

Bu çalışmada okul yöneticileri sosyal adalet konusunda hassas davrandıklarını belirtmiştir. Öğretmen ve öğrencilerin görüşleri, yöneticilerin genel olarak adaleti gözettiğini ortaya çıkarmıştır. Öğretmen ve öğrenciler yöneticilerin bu konuda daha hassas olması gerektiğini vurgulamıştır. Özdemir (2017), tarafından elde edilen bu bulguyu destekler nitelikte çalışmalar yapılmıştır.

Özdemir (2017), okullardaki sosyal adalet liderliği hakkında bir araştırma yapmıştır. Özdemir (2017)'e göre okul yöneticileri sosyal adalet liderliklerini genel olarak sergilemektedir. Turhan ve Çelik(2011), ise okul müdürlerinin sosyal adaleti sağlamaya yönelik liderlik davranışlarını incelemiş ve okul müdürlerinin bu konudaki davranışlarının yüksek düzeyde sergilendiğini rapor etmiştir. Turhan ve Çelik'in bu bulgusu ile bu çalışmadaki bulgu çelişmektedir. Özdemir (2017)'e göre bu çelişmenin nedeni örneklem farklılığı olabilir. Turhan ve Çelik (2011) tarafından yapılan çalışmanın örneklemini yönetici ve öğretmenler oluştururken, bu çalışmanın ve Özdemir(2017) tarafından yapılan çalışmanın örnekleminde öğrencilerde yer almaktadır. Özdemir(2017)'e göre okul yöneticilerinin sosyal adalet yönündeki liderlik davranışlarının

muhabatı ağırlıklı olarak öğrencilerdir. Bu nedenle bu çalışmada okul yöneticilerinin genellikle sosyal adalet liderliği davranışı sergilediği sonucuna varılmıştır.

Yapılan görüşmelerde öğretmenler, yöneticilerin adil olması gerektiğini, öğrenciler ise yönetici ve öğretmenlerin adil olması gerektiğini dile getirmiştir; ancak adil davranma herkese aynı davranmak demek değildir. Adil davranma pozitif ayrımcılığı gerektirmektedir. Öğretmen ve öğrenciler görüşlerinde pozitif ayrımcılığı dile getirerek, bunun sosyal adaletin sağlanması için gerekli olduğunu vurgulamışlardır. Bazı öğretmenler performans dayalı sistemin geliştirmesini isterken aslında pozitif ayrımcılıktan yana oldukları anlaşılmaktadır.

Elde edilen bu bulguları destekler nitelikte çalışmalar yapılmış veya bazı araştırmacılar tarafından bu konuya vurgu yapılmıştır. Furman ve Shields (2003)'e göre herkese aynı davranma sosyal adalet kavramıyla çelişmektedir. Bu doğrultuda Karaeminoğulları (2006)'na göre öğretmenler; yetkilendirme, görevlendirme, ücretlendirme, ödüllendirme, cezalandırma, gibi konularda hassastırlar. Cihangiroğlu (2010)'na göre ödül ve ceza dağıtımında adil davranıldığına inanan çalışanlar kurumlarına bağlılık hissederler.

Bu çalışmada katılımcı olan öğretmenlere göre “Devletin uyguladığı ödül ve ceza sistemi yetersiz kalmaktadır. Bu konuda öğretmenlere adil davranılmamaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin de daha adil olması gerekmektedir. Ödül konusunda öğretmenlere daha fazla pozitif ayrımcılık uygulanmalıdır.”

Özgan ve Bozbayındır (2011), öğretmenlerin görüşlerine başvurarak okullarda adil olmayan uygulamaları ve bunların etkilerini araştırmıştır. Özgan ve Bozbayındır (2011) tarafından yapılan çalışmanın bulgusu ile tarafımızdan yapılan bu çalışmanın okullarda sosyal adaletin geliştirilmesi için neler yapılabilir alt probleminde yönetici açısından görüşüne bağlı olarak pozitif ayırım tam uygulanmıyor ve karar almada öğretmenlerin fikri pek sorulmuyor

bulgusu ile örtüşmektedir. Özgan ve Bozbayındır (2011)'a göre okul yöneticileri ödüllendirme, kural ve cezalar, karar alma, ders programı, görevlendirme ve nöbetlerde adil davranmamaktadır. Özgan ve Bozbayındır (2011) yaptıkları çalışmada yöneticilerin en çok öğretmenleri ödüllendirmede adaletsiz davrandığını belirtmiştir; oysaki okul kaynaklarının en önemlisi olan öğretmenlerin etkili bir şekilde kullanılması okul yöneticilerinin görevidir (Özkan, 2005).

Bu çalışmanın bulgularına dayanılarak okullarda dağıtıcı adalet ilkesi yeteri düzeyde uygulanmadığı sonucuna varılmıştır. John Rawls'ın dağıtıcı adalet ilkesi devletlerin sorumluluğu altındadır.Devlet dezavantajlı ve güçsüz gruplara daha sağlıklı, daha elverişli ve daha adil bir yaşam koşulu sağlamakla yükümlüdür (Sağlam, 2011). Katılımcıların görüşlerine göre ücretsiz kurslar sosyoekonomik yönden oluşan eşitsiz rekabetin eşitlenmesi için açılmaktadır. Ancak sadece ücretsiz kurslar yeterli olmamaktadır. Kaynakların adil dağıtımı, fırsat ve imkân eşitliği sağlanmalıdır. Öğrenciler ücretsiz kurs uygulamalarının ve ücretsiz kitap dağıtımının öneminden bahsederken diğer taraftan yönetici, öğretmen ve öğrenciler kaynak dağıtımındaki adaletsizliklerden bahsetmektedirler. Okullardaki maddi ve fiziksel alt yapıların eşitlik göstermediği vurgulandı. Bu durum sosyal adaletin dağıtıcı adalet ilkesine ters düşmektedir. Daha önce yapılan çalışmalarda elde edilen bu bulguları destekler nitelikte sonuçlar elde edilmiştir.

Önder ve Güçlü (2014), ilköğretimde okullar arası başarı farklılıklarını azaltmaya yönelik yaptıkları araştırmada okullarımızdaki kaynak dağıtımının adaletsizliğine değinilmiştir. Önder ve Güçlü (2014)'ye göre, Türkiye'de mevcut eğitim finansmanı eşitsizliklere yol açma riski taşımaktadır. Çünkü Türkiye'de eğitimin ana finansörü devlettir ancak hane halklarının eğitim için yaptığı harcamalara imkân verilerek eşitsizliklerin önü açılmaktadır. Türkiye'de toplam eğitim harcamalarının %37'si özel kuruluşlar ve hane halkı tarafından sağlanmaktadır. Türkiye'de en zengin kesim, en yoksul kesimden 21 kat daha fazla eğitim harcaması yapmaktadır. Bu

nedenle, yoksul ailelerin çocukları dezavantajlı duruma düşmektedir. Polat (2007) tarafından yapılan tez çalışmasında da kaynak dağıtımındaki eşitsizlikten bahsedilmiştir. Polat (2007)'a göre Türkiye'de okullar arasındaki fiziksel altyapılarda, öğretmen dağılımında ve finansal kaynakların dağılımında eşitsizlik mevcuttur. Egeli (2014) ve ERG, (2017)'ye göre ise ülkemiz eğitime ayrılan kaynak bakımından diğer gelişmiş ülkelerden geri kalmaktadır ve bütün öğrencilerin eşit şartlarda eğitim ve öğretime erişmesi için yeterli kamu harcaması yapılmamaktadır.

Bu çalışmada görüşmeler sonucunda dağıtıcı adaletin tersine sosyal adaletin diğer ilkelerinden olan tanıyıcı adaletin okullarımızda uygulandığı anlaşılmaktadır. Tanıyıcı adalette, cinsiyet, anlak ve yeti potansiyeli, engellilik, anadil, ikamet edilen bölge gibi koşullar dikkate alınmadan her bireyin eşit bir şekilde katılımı sağlanmaktadır (Mercik, 2013; Enslin, 2006). Öğrencilerin “okullarda çalışkan-tembel, kız-erkek, başörtülü- baş açık gibi konuların hiç birinde öğrenciler arasında ayırım yapılmamaktadır” veya “sosyal etkinliklere katılımda herkese eşit davranılmaktadır” yönündeki beyanları tanıyıcı adaletin okullarda var olduğunu göstermektedir. Ayrıca yöneticilerin “engelli öğrenciler için destek odaları oluşturulmakta ve birebir ders verilmektedir” yönündeki beyanları da tanıyıcı adaleti temsil etmektedir. Daha önce yapılan çalışmalardan bazıları tarafımızdan bulunan bu bulguyu destekler niteliktedir.

Gürgen (2017), okullardaki sosyal adalet algısını incelediği tez çalışmasında sosyal adaletin tanıyıcı boyutunu incelemiştir. Gürgen (2017) araştırmasında yönetici ve öğretmenlerin görüşlerine başvurmuştur. Gürgen (2017), araştırmaya katılan tüm yönetici ve çoğu öğretmenlerin okullarında cinsiyet ayrımcılığının yapılmadığı yönünde fikir beyan ettiklerini belirtmiştir. Yine çoğu yönetici ve öğretmen okullarda farklı inanç,görüş ve kültürel değerlere sahip öğrencilere karşı herhangi ayrımcılığın olmadığını ifade ettiklerini belirtmiştir. Turhan (2007) yaptığı çalışmanın bulgularında okul yöneticilerinin cinsiyet, dil, etnik köken ve sosyokültürel yönden

ayrımcılık ile ilgili herhangi bir görüş bildirmediğini belirtmiştir. Ancak Turhan (2007)'a sonuç olarak Türk eğitim sistemi politikaları, farklılıkları dışlayıcı veya ortadan kaldırmaya yönelik olacak şekilde düzenlenmesi gerektiğini vurgulamıştır.

Sosyal adaletin üçüncü bir boyutu ise demokrasidir (Polat 2007). Turhan (2007)'a göre demokrasinin olmadığı bir ortamda sosyal adaletten bahsedilemez. Furman ve Shields (2003), sosyal adalet ile demokratik toplum kavramını ayrılmaz ikili olarak görmektedir. Demokrasi ise tüm grupların söz sahibi olması demektir (Gürgen, 2017). Görüşme yapılan yönetici, öğretmen ve öğrenciler sosyal adaletin demokrasi boyutundan sıkça bahsetmektedir. Beyanatlarda okullarda demokrasi ile ilgili olumlu örneklerin olduğu ancak bazı durumlarda demokrasi yeterince sağlanamadığı anlaşılmaktadır. Öğrenci temsilciliklerinin olması sosyal adaletin demokrasi boyutuna katkı sağlamaktadır. Ayrıca yöneticilerin “yönetici, öğretmen ve öğrenciler arasında fikir alış veriş yapılmaktadır.” yönündeki beyanlatları yöneticilerde demokratik bir anlayışın olduğunu göstermektedir. Ancak bazı öğretmen ve öğrenciler demokratik anlayışın yetersiz olduğunu ifade etmektedir. Öğrencilere göre yönetici veya öğretmenler, öğrencileri ilgilendiren kararlar alırken daha sık öğrenci görüşlerine başvurmalıdır. Aynı şekilde öğretmenler de okul yöneticileri veya üst düzey yöneticilerin eğitimin işleyişi hakkında kararlar alırken öğretmenlerin görüşlerine de başvurmaları gerektiğini belirtmektedir. Karar alırken öğretmen ve öğrencilerin fikirlerini rahatça ifade etme bulgusunu destekler nitelikte çalışmalar yapılmıştır: Gürgen (2017), tüm yöneticilerin ve bazı öğretmenlerin, okullarındaki herkesin görüşlerini rahatça ifade ettiğini ve görüşlerin saygıyla karşılandığını ifade ettiğini belirtmiştir. Polat (2007) ve Turhan (2007) yaptıkları araştırmalarda okullarda alınan kararlarda genel olarak öğretmen görüşlerine başvurulduğunu belirtmiştir.

Son olarak, yapılan benzer çalışmalarda üzerinde durulmayan rehberlik ve derslerde sosyal adaletten bahsetme konusu ön plana çıkmaktadır. Görüşme yapılan tüm gruplar bu konuya değinmektedir.



Derslerde sosyal adaletten bahsedilerek öğrencilerin bilinçlenmesi sağlanmaktadır. Öğrenciler bu konuda müfredata sosyal adalet içerikli bir dersin yerleştirilmesi gerektiğini düşünmektedir. Öte yandan rehberlik faaliyetleri ön planda tutularak öğrencilerin tüm koşulları (maddi ve manevi) takip edilerek onlara daha iyi fırsat ve imkân eşitliği sağlanmaya çalışılmaktadır.

## **4.2. Sonuçlar**

Bu bölümde elde edilen bulgular neticesinde araştırmanın ana problemi ve alt problemlere ilişkin varılan sonuçlara değinilmiştir.

### **4.2.1. Okullarda sosyal adaleti geliştirmek için neler yapılmaktadır? Alt problemine bağlı olarak varılan sonuçlar**

Yöneticilerin görüşlerine bağlı olarak varılan sonuçları şu şekilde sıralayabiliriz:

Yönetici ve öğretmenler, sosyal adaletin gereği olan“adil davranmaya”çalışmaktadır.Pozitif ayrımcılık, eşitsizlikleri ortadan kaldıracak gibi gruplar arasında adil ortamın oluşmasını da sağlamaktadır; ancak pozitif ayrımcılığın dozu iyi ayarlanmalıdır. Pozitif ayrımcılık adaletsizliklere sebep olmamalıdır.

Yöneticiler öğretmen ve öğrencilere liderlik etmektedir. Ayrıca öğretmenlerin hak ve yükümlülükleri konusunda, onlara rehberlik ederek düzenin sağlanmasına katkıda bulunmaktadır.

Gerek yönetici-öğretmen arasında, gerekse yönetici-öğretmen ve öğrenciler arasında fikir alış verişi yapılmaktadır. Böylelikle dezavantajlı durumlar bertaraf edilerek daha adil kararlar alınmaya çalışılmaktadır.

Yöneticiler, öğrenciler arasındaki ekonomik boyutu gözetenek sosyal adalette dağıtıcı adaletin gereğini yerine getirmektedir. Sosyoekonomik farklılıklardan dolayı oluşan eşitsizlikler ortadan kaldırılarak eşit bir rekabet ortamı oluşturmaya çalışılmaktadır. Bu

hususla ücretsiz kurslar ve öğrencilere maddi destekler verilmektedir. Adil görev dağılımı öğretmenlerin performansını arttırırken, onların adaletli olmasını da teşvik etmektedir.

Öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak şu sonuçlara varılmıştır:

Gerek öğretmenlere, gerekse öğrencilere adil davranılmaktadır. Adil davranım öğrencinin adalete duyduğu güveni arttırmaktadır. Öğrencilere sosyal adaleti aşlamak için derslerde sosyal adaletten bahsedilmektedir. Okul-aile işbirliği sosyal adalet için önemlidir. Bu sebeple sosyal adalet için ailelerle irtibat sağlanmaktadır.

Rehberlik faaliyetlerine önem verilmektedir. Böylece öğrencilerin sosyoekonomik düzeylerinden sağlık durumuna kadar tüm bilgileri takip edilerek onların eşit şartlarda rekabette geri kalmamaları sağlanmaktadır.

Pozitif ayrımcılık okullarda sosyal adaletin temini için elzemdir. Pozitif ayrımcılık bir bakıma fırsat eşitliğinin oluşması için gereklidir. Bu bakımdan hem öğretmen hem de öğrenciler için fırsat eşitliği gözlenmektedir.

Sosyal adaletin öğrenciler tarafından somut olarak anlaşılması için hem öğrencilere verilen görev ve sorumluluklarda eşit davranılmaya çalışılmaktadır hem de derslerde sosyal adalete vurgu yapılmaktadır. Öğrencilerin demokrasi ile tanışması sağlanmaktadır. Öğrenci temsilcilikleri bunun en açık örneğidir.

Öğrencilerin görüşlerine bağlı olarak şu sonuçlara varılmıştır:

Okullarda çalışkan-tembel, kız-erkek, başörtülü- baş açık gibi konuların hiç birinde öğrenciler arasında ayırım yapılmamaktadır.

Fırsat eşitliği okullarda uygulanmaya çalışılmaktadır. Bu bağlamda, yetiştirme kurslarıyla sınav rekabeti eşitlenmeye çalışılmaktadır. Disiplin sınırları içerisinde özgürlük ve demokrasi okullarda işlemektedir.

Sosyal etkinliklere katılımında herkese eşit davranılmaktadır. Bu durum sosyal adalete olan güveni arttırmaktadır. Rehberlik faaliyetleri ile sosyal adaletin sağlanması paralellik göstermektedir. Yöneticiler adaletin sağlanmasında ve öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını yerine getirmesinde büyük rol almaktadırlar. Yöneticiler kararlar alırken öğrenciler ile fikir alış verişini yapmaktadır.

#### **4.2.2. Okullarda sosyal adaleti geliştirmek için neler yapılabilir? Alt problemine bağlı olarak varılan sonuçlar**

Yöneticilerin görüşlerine bağlı olarak varılan sonuçlar:

Mevcut yasa ve yönetmenlikler yetersiz kalmaktadır; ayrıca üst düzey yöneticiler bazen adil davranmak yerine referanslı kişilerin lehine ayrımcılık yapmaktadır. Bu durum sosyal adalete ters düşmektedir. Atamalarda liyakat aranmamaktadır. Yeni yasa ve yönetmenliklerle bu adaletsizlikler ortadan kaldırılabılır. Kaynak dağıtımında adaletsizlikler mevcuttur.

Okullarda fiziksel ve maddi imkânlar eşitlenmelidir. Ücret ve maaşlar konusunda daha adil bir düzenleme geliştirilmelidir. Bu bağlamda performans dayalı sistemin geliştirilmesi sosyal adaletin sağlanması için gereklidir.

İşbirliğinin yapılması gerekmektedir. Tüm çalışanlar, öğrenciler ve ailelerle daha fazla iş birliği yapılarak sosyal adalet uygulanabilir.

Sosyal adalet konusu öğrencilere daha detaylı ve somut bir şekilde anlatılmalıdır. Sınav odaklı alan tercihi sosyal adalete ters düşmektedir. Bunun yerine öğrencilerin yetenekleri gözetilmelidir. Sosyoekonomik düzeyi düşük öğrencilerin kolanması sosyal adaletin bir gereğidir. Bu konuda devlet ücretsiz kitap dağıtımını, ücretsiz kurslar, tabletler dağıtıyor ancak maddi anlamda yapılan destekler yetersiz kalmaktadır. İhtiyaç sahibi öğrencilere daha fazla maddi destek yapılmalıdır.

Öğretmenlerin görüşlerine bağlı olarak varılan sonuçlar:

Devletin uyguladığı ödül ve ceza sistemi yetersiz kalmaktadır. Bu konuda öğretmenlere adil davranılmamaktadır. Bu bağlamda okul yöneticilerinin de daha adil olması gerekmektedir. Ödül konusunda öğretmenlere daha fazla pozitif ayrımcılık uygulanmalıdır. Öğretmenlerin özlük hakları artırılmalıdır. Sınıflarda sosyal adalet hakkında öğrencilere bilgi verilmektedir ancak tamamen sosyal adaletin işlenebileceği bir ders müfredata eklenmelidir.

Okul yöneticileri veya üst düzey yöneticiler eğitimin işleyişi hakkında karar alırken öğretmenlerin görüşlerine de sıkça başvurmalıdır. Öğrencilere daha belirgin olarak fırsat ve imkân eşitliği sağlanmalıdır. Öğrencinin yetenek ve seviyesi göz önüne alınarak, öğrenci sınavlara hazırlanmalıdır.

Öğrencilerin görüşlerine bağlı olarak varılan sonuçlar:

Sosyal adalet ile ilgili hem teorik hem de uygulamalı eğitimlere yer verilmeli. Yönetici veya öğretmenler, öğrencileri ilgilendiren kararlar alırken daha sık öğrenci görüşlerine başvurmalıdır. Öğrenci istekleri dikkate alınmalıdır. Fırsat ve imkân eşitliği tam anlamıyla sağlanmalıdır. Okullardaki alt yapı düzeyleri eşitlenmelidir. Mevcut pozitif ayrımcılık daha belirgin şekilde uygulanmalıdır.

Yöneticiler, öğretmen ve öğrencilere karşı öğretmenler de öğrencilere karşı daha adil davranmalıdır. Suç ve cezalar tüm sınıfa değil de kişiye özgü olmalıdır. Öğretmenler öğrencilere iyi örnek olmalı ve rehberlik etmelidir. Okul disiplin kurulu daha aktif çalışmalıdır. Bu bağlamda diğer öğrencilerin haklarını gasp eden veya onların özgürlüklerini kısıtlayan öğrenciler cezalandırılmalıdır. Konu ile ilgili sosyal kulüplerin sayısı artırılmalıdır, gibi sonuçlara ulaşılmıştır.

### 4.3. Öneriler

Bu bölümde araştırma sonuçlarından ve elde edilen bulgulardan hareketle uygulayıcılara, araştırmacılara ve politika yapıcılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

#### 4.3.1.Uygulayıcılara yönelik öneriler

- Sosyal Adaletin eğitim kurumlarında uygulanacak olan programlarla (hizmet içi eğitim, kurs)yönetici ve öğretmenlerin sosyal adalet algıları daha da geliştirilebilir.

- Okullarda sosyal adaleti geliştirebilecek kulüp çalışmalarına ağırlık verilebilir.

- Pozitif ayrımcılık sosyal adaletin bir gereğidir. Okullarda var olan pozitif ayrımcılık yönetici, öğretmen ve öğrencilerin performans ve çalışmaları göz önüne alınarak daha da artırılıp uygulanabilir.

#### 4.3.2. Araştırmacılara yönelik öneriler

- Okullardaki sosyal adalet geliştiren dağıtıcı, tanımlayıcı ve demokrasi unsurlarının her biri farklı bir araştırmaya konu edilip sosyal adaleti geliştirme adına araştırılabilir.

- Bu araştırmada nitel araştırma yöntem ve teknikleri kullanılarak yürütülmüştür. Bunun yanında nicel ve karma yöntemle titiz çalışmalar yürütülebilir.

- Bu araştırma ilkökul, ortaokul ve lise düzeyinde yapılan bir araştırmadır. Yükseköğretim düzeyinde de titiz bir araştırma yapılabilir

## KAYNAKÇA

- Chiu, M. M., Walker, A. (2007). Leadership for social justice in Hong Kong schools: Addressing mechanisms of inequality. *Journal of Educational Administration*, 45(6),724–739.
- Cihangiroğlu, N Yılmaz, A. (2010). Çalışanların Örgütsel Adalet Algısının Örgütler İçin Önemi. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 10(19), 194-213.
- Çırak, İ. (2008). Çok Kültürlü Eğitim ve Yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34,27–40.
- oban, R. (2017). Sosyal Adalet, Eşitlik ve Sosyal Hizmet. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(4),252-260.
- Egeli, H.,Hayrullahoğlu, B. (2014). Türkiye ve OECD ülkelerinde eğitim harcamalarının analizi. *Finans Politik & Ekonomik Yorumlar*, 51(593), 93-108.
- Enslin, P. (2006) Democracy, Social Justice and Education: Feminist strategies in a globalising World. *Educational Philosophy and Theory*, 38(1),57-67.
- ERG (2017). Türkiye’de Eğitime Ayrılan Kaynaklar. <http://www.egitimrefor.org/yayin/turkiyede-egitime-ayrilan-kaynaklar/9.07.2018>.
- Furman, G. Sheilds, C. (2003) How can educational leaders promote and support social justice and democratic community in schools?. Paper presented to the American Educational Research Association, Chicago.
- Gürgen, B. (2017). Okullarda Sosyal Adalet Algısının İncelenmesi. Yüksek Lisans Tezi Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.

- Güriz, A. (1992). *Hukuk Başlangıcı*. Ankara Üniversitesi Hukuk Fakültesi Yayınları, Ankara.
- Karaeminoğulları, A. (2006). Öğretim elemanlarının örgütsel adalet algıları ile sergiledikleri üretkenliğe aykırı davranışlar arasındaki ilişki ve bir araştırma. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi
- Karagöz, Y. (2002). Liberal Öğretimde Adalet, Hak ve Özgürlük. *CÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 26,267-295.
- Mercik, V. (2015). Eğitimde Fırsat Eşitliği, Toplumsal Genel Başarı ve Adalet İlişkisi: Pısa Projesi Kapsamında Finlandiya ve Türkiye Deneyimlerinin Karşılaştırması. Yüksek Lisans Tezi, Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Önder, E., Güçlü, Z.(2014).İlköğretimde Okullar arası başarı Farklılıklarını Azaltmaya yönelik Çözüm önerileri. Eğitim Bilimleri Dergisi. Cilt/sayı. 40
- Özdemir, M. (2017). Sosyal Adalet Liderliği, Okula Yönelik Tutum ve Okul Bağlılığı Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. Eğitim ve Bilim, 42(191)
- Özgan, H. Bozbayındır, F. (2011). Okullarda Adil Olmayan Uygulamalar ve Etkileri. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 16,66-85.
- Özkan, Y. (2005).Örgütsel Sosyalleşme Sürecinin Öğretmenlerin Örgüte Bağlılıklarına Etkisi (Ordu İli Örneği). Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Polat, S. (2007). *Eğitim Politikalarının Sosyal Adalet Açısından Sonuçları Konusunda Yönetici Ve Öğretmen Görüşleri*. Doktora Tezi, Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Rawls, J. (1972). *A Theory of Justice*, Combridge. MA: Harvard university Pres.
- Ryan, J. (2006). Inclusive leadership and social justice for schools. *Leadership and Policy in schools*, 5 (1), 3-17.

- Sağlam, Ö. (2011). Sosyal Devlet ve İnsan Hakları. Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Sökmen, A., Bilsel, M.A., Erbil, C. (2013). Örgütsel Adaletin Çalışan Motivasyonu Ve Performansı Üzerindeki Etkisi: Bankacılık Sektöründe Bir Araştırma. Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 15(1),43-62.
- Şimşek, H.& Yıldırım, A.(2016) Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayıncılık
- TDK (2018). [http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com\\_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b5d9c8d159219.91651244](http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.5b5d9c8d159219.91651244) (4.05.2018).
- Theoharis, G. (2007). Social justice educational leaders and resistance: Toward a theory of social justice leadership. *Educational administration quarterly*, 43(2),221-258.
- Thrupp, M.,Tomlinson, S. (2005). Introduction: Education policy, social justice and ‘complex hope’. *British Educational Research Journal*, 31(5),549–556.
- Tomul, E. (2009). İlköğretim okullarındaki sosyal adalet uygulamalarına ilişkin yönetici görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 34(152),126-137.
- Turhan, M. (2007). Genel ve Mesleki Lise Yöneticilerinin Etik Liderlik Davranışlarının Okullardaki Sosyal Adalet Üzerindeki Etkisi. Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü
- Turhan, M., Çelik, V. (2011).Ortaöğretim okul müdürlerinin dönüşümcü liderlik davranışlarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,9(2),369-392
- Zajda, J.,Majhanovich, S. Rust, V. (2006). Introduction: Education and social justice. *Review of Education*, 52:9-22





## **BÖLÜM 4:**

### **ÇEVRE MÜHENDİSLİĞİ LİSANS, LİSANSÜSTÜ VE DOKTORA MEZUNU ÖĞRENCİLERİN ALDIKLARI EĞİTİMİN DEĞERLENDİRİLMESİ**

Doç. Dr. F. Füsun UYSAL<sup>1</sup>

Öğr. Gör. Selin BAHAR<sup>2</sup>

---

<sup>1</sup>Namık Kemal Üniversitesi, Mühendislik Fakültesi, Çevre Mühendisliği Bölümü, Tekirdağ. fuysal@nku.edu.tr

<sup>2</sup> Namık Kemal Üniversitesi, Çerkezköy Meslek Yüksek Okulu, Yönetim ve Organizasyon Bölümü, Tekirdağ. sbahar@nku.edu.tr.



## GİRİŞ

Nguyen ve Pudlowski (2007)' ye göre çevre mühendisliği programlarının sayısında hem öğrenciler hem de işverenler tarafından artan talebe bağlı olarak dünyada bir artış gözlemlendiğini belirtmektedirler.

Çevre mühendisliği şüphesiz tüm mühendislik dallarının en fazla multi disiplinler olanı ve en kompleks olanıdır. Bu yapısı nedeniyle klasik mühendislik disiplinlerinde çok farklıdır. Fen, mühendislik, ekonomi, beşeri bilimler ve hukuk gibi konuları da içermektedir.

ABD'de 1960 ve 1980'ler arasında yapılan bir seri çevre mühendisliği eğitimi konferansı olmuştur. İlk konferans ABD'nin prestijli bir üniversitesi olan Harvard Üniversitesi'nde yapılmıştır. Bu konferansın amacı mühendislikte yeni bir disiplinle ilgili önemi vurgulamak ve tartışmaları başlatmaktır. Bu yeni disiplin ilk önceleri sıhhi tesisat mühendisliği (sanitary engineering) olarak bilindi ve 1973'de bu terim resmi olarak çevre mühendisliği olarak değiştirildi. İsmi değiştirilmesi çevre mühendisliğinde lisans programlarının hızlı bir şekilde çoğalması için gerekliydi (Patterson, 1980). Çevre kirlenmesinin insan sağlığına olumsuz etkileri ilk kez sudaki kirleticilerle bağlantılı olduğu bulundu ve tanımlandı. Bu süre esnasında inşaat mühendisleri kanalizasyon ve kamuda su işleri, kentlerin hijyeninden ve sağlığından sorumluydu. Bu alan daha sonra sıhhi tesisat mühendisliği (sanitary engineering) olarak adlandırıldı. Çevre mühendisliği disiplini olmadığından bu nedenle inşaat

mühendisleri çevre mühendisliği görevini yerine getirmekteydiler (Patterson, 1980).

20.yüzyıl başlarında, yanma proseslerinden oluşan hava kirliliği ve kimyasal dumanların önem kazanması kimya ve makine gibi diğer mühendislik dallarının bu konuya girmesine neden oldu. Bu süreçte, kimya mühendisliği bölümlerinde hava kirliliği kontrolü programları sunulmaya başlandı (Patterson, 1980).

Görüldüğü üzere meslek olarak tanınmadan önce çevre mühendisliğinin çalışma alanları kimya, inşaat ve makine mühendisleri tarafından yürütülmüştür. Çevre mühendisliğinin ayrı bir disiplin olarak kabul edilmesiyle beraber çoğu çevre mühendisliği programı ABD’de 1970’lerin ortasında ve Avustralya’da ise çok sonraları 1990’ların başlangıcında başladı (Nguyen and Pudlowki, 2007).

1980’lerin sonunda, çevre mühendisliğinde eğitim ve işe yerleştirme toprak, yer altı suyu iyileştirme, toksikoloji, risk değerlendirme, atmosferik modelleme ve proses dizaynına genişletildi. Daha sonraları çevre mühendisliği toprak, su ve havayı içeren çevre, çevresel problemler nedeniyle insanları ve çevre yasalarını içerecek şekilde genişletilmiştir

(<http://www.aeesporg/pubs/pdf/final%report.pdf>).

Çevre Mühendisliği Bölümü (ÇMB) ilk olarak 1973 yılında Ortadoğu Teknik Üniversitesi’nde (ODTÜ) sonra 1975 yılında Ege Üniversitesi Mühendislik Bilimleri Fakültesi bünyesinde kurulmuş ve

aynı yıl içinde Ege Üniversitesi'ne bağlı İnşaat Fakültesi içinde bir bölüm olarak yer almıştır. 1982 yılında daha önce Ege Üniversitesi'ne bağlı bazı mühendislik bölümlerini de bünyesine alan Dokuz Eylül Üniversitesi'nin kurulmasıyla ÇMB de Dokuz Eylül Üniversitesi'nin Mühendislik Mimarlık Fakültesi içerisinde yer almıştır. 1994 yılında Mimarlık Bölümünün ayrılmasıyla Fakülte "Mühendislik Fakültesi" olarak adlandırılmıştır. İstanbul Teknik Üniversitesi (İTÜ) İnşaat Fakültesi bünyesindeki Şehir Sağlığı ve Tekniği Kürsüsü, 1973 yılında Çevre Sağlığı ve Teknolojisi adıyla lisansüstü öğretime, 1976 yılında ÇMB kurulduktan 2 yıl sonra lisans öğretime başlamıştır. Ondokuz Mayıs Üniversitesi ÇMB, Fen Edebiyat Fakültesi bünyesinde 1980 yılında kurulduktan sonra 1982 yılında lisans eğitime başlayarak, 1986'da ilk mezunlarını vermiştir. 1992 yılında ikinci öğretim programına başlayan ve hala birinci ve ikinci eğitime öğretime devam eden On dokuz Mayıs Üniversitesi ÇMB, 1993 yılında Mühendislik Fakültesi'nin kurulması ile Mühendislik Fakültesi'ne bağlanmıştı. 1985 yılında kurulan Erzurum Atatürk Üniversitesi Mühendislik Fakültesi ÇMB'nde lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde eğitim öğretim verilmektedir. 1988 yılında kurulan Cumhuriyet Üniversitesi Mühendislik Fakültesi ÇMB ise 1989-1990 eğitim öğretim yılında ilk öğrencilerini alarak öğretime başlamıştır]. 1989 yılında Yıldız Teknik Üniversitesi İnşaat Fakültesi bünyesinde ÇMB kurulmuştur (Topal ve Arslan, 2010).

Samsunlu (2000) ilk zamanlarda Ege Üniversitesi ve İTÜ'nün o dönemdeki ders programlarının incelendiğinde öğrencilerin iş

bulmalarını kolaylaştırmak için inşat mühendisliği derslerine özel bir ağırlık verildiğini belirtmektedir. Bu ğrencilerin mezun olduklarında ise inşaat mühendisliği unvanına sahip olan arkadaşları ile aynı yetkilere sahip olduğunu, 1990'lı yılların başında İnşaat Mühendisleri Odası'nın itirazı sonrası inşaat mühendisliği konularında verilmiş olan yetkilerin iptal edildiğini açıklamaktadır

Güzel (2008) bireylerin yaşamları süresince sürekli çevresi ile etkileşim halinde olduklarını ve kendilerini yaşadıkları ortamın bir parçası olarak gördüklerini ifade etmektedir. Okul dönemi boyunca yoğun etkinliklerle geçen eğitim-ğretim süreçlerini, yaşamları boyunca, buldukları ortam içinde geliştirerek sürdürme çabası içine girdiklerini belirtmektedir.

Eğitim bir süreçtir ve durağanlık doğasına aykırıdır. Bu nedenle çeşitli eğitim birimlerinde uygulanmakta olan eğitim modelleri ve programları, zaman içerisinde iyileştirmeye gereksinim duymaktadır (Arı ve diğ, 2003)

## MATERYAL VE METOT

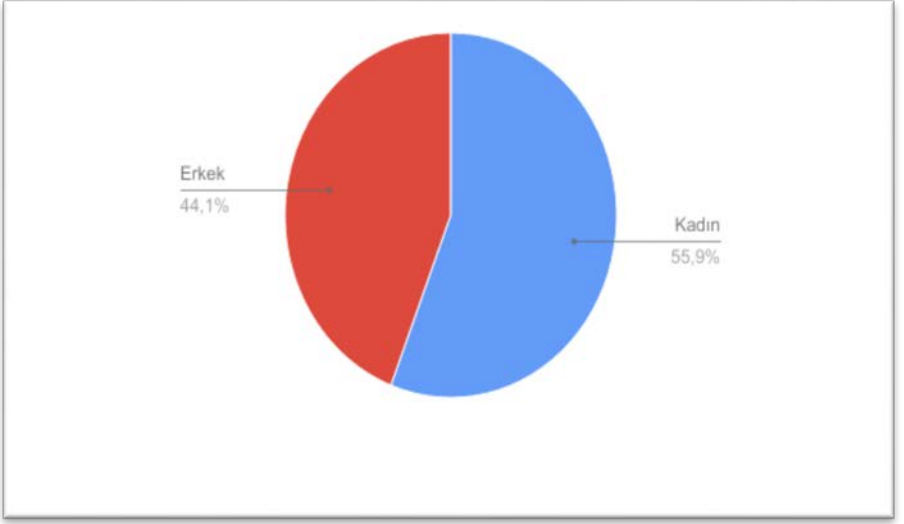
Bu çalışmanın ana kütlesini değişik üniversitelerin çevre mühendisliği bölümlerinden lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde mezuniyetleri olan çevre mühendisleri oluşturmaktadır. Ankete 315 mezun öğrenci katılmıştır. Mezunların üniversitedeki çevre mühendisliği eğitimlerini değerlendirmek amacıyla veri toplama tekniği olarak anket kullanılmıştır. Çalışmada uygulanan anket temel olarak üç bölümden ve 25 sorudan oluşmaktadır. Birinci bölümde öğrencilerin bazı bireysel özelliklerine (cinsiyet, yaş, mezuniyet yılı, mezun olunan üniversite, çalışılan sektör, iş yerindeki konum) yer verilmiştir. İkinci bölümde çevre mühendisliği eğitiminde görülen hangi derslerin iş hayatına katkısı olduğu ve hangi derslerin olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Üçüncü bölümde ise bölümün sunduğu laboratuvar, kütüphane gibi olanakları, yapılan teknik geziler, bölümün staj ve mezuniyet sonrası iş yeri bulma konusundaki destek düzeyi gibi konular irdelenmiştir. Üçüncü bölümde yer alan her bir madde beşli Likert tipi derecelendirmeye (1-Kesinlikle katılmıyorum 2-Katılmıyorum 3-Kararsızım 4-Katılıyorum 5-Kesinlikle katılıyorum) tabi tutulmuştur. Ölçeğin Cronbach Alpha değeri 0.929'dur. Bu değer 0.80-1 arasında olup, çok güvenilir düzeydedir.



## BULGULAR

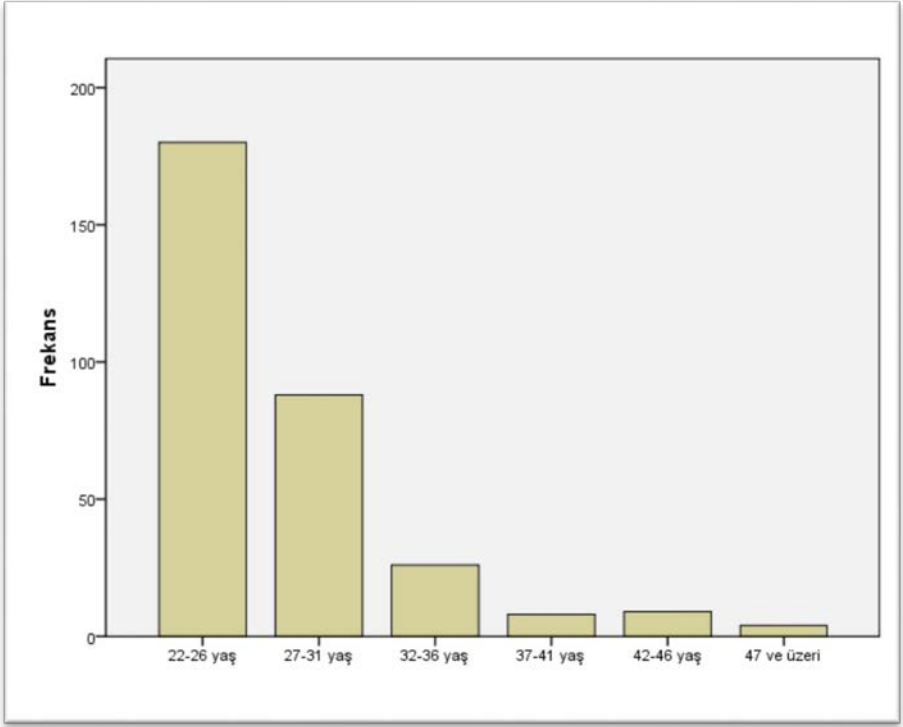
### DEMOGRAFİK ANALİZ SONUÇLARI

Şekil 1’de ankete katılan 315 mezundan %44.1’nin erkek, %55.9’unun kadın olduğu görülmektedir. 139 erkek, 176 kadın katılımcı anketi cevaplamıştır.



**Şekil 1:** Katılımcıların Cinsiyeti

Şekil 2’ye bakıldığında öğrencilerin yaş durumları görülmektedir. Mezunların büyük çoğunluğu 22-31 yaş aralığındadır. 47 yaş ve üzerinde olanlar katılımcıların küçük bir kısmını oluşturmaktadır.



**Şekil 2:** Katılımcıların yaş dağılımlarının frekansı.

Tablo 1’de mezuniyet yıllarına göre dağılım görülmektedir. %87.6 gibi büyük bir çoğunluk 2009-2016 arasında mezun olmuştur.

**Tablo 1:** Katılımcıların mezuniyet yılı

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
1990 ve öncesi	1	,3	,3	,3
1991-1996	6	1,9	1,9	2,2
1997-2002	11	3,5	3,5	5,7
2003-2008	21	6,7	6,7	12,4
2009-2016	131	41,6	41,6	54,0
2014-2016	145	46,0	46,0	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Ankete katılan çevre mühendislerinin mezun oldukları üniversitelere göre dağılımı tablo 2’de verilmektedir. Buna göre, Türkiye’nin pek çok ilinde bulunan üniversitelerden mezunların ankete cevap verdikleri belirlenmiştir. Ankete en çok Namık Kemal Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi ve Akdeniz Üniversitesi’nden mezun olanlar katılmıştır.

**Tablo 2:** Katılımcıların mezun olduğu üniversite

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	11	3,5	3,5	3,5
Adıyaman Üniversitesi	1	,3	,3	3,8
Akdeniz Üniversitesi	19	6,0	6,0	9,8
Aksaray Üniversitesi	4	1,3	1,3	11,1
Anadolu Üniversitesi	3	1,0	1,0	12,1
Ardahan Üniversitesi	1	,3	,3	12,4
Atatürk Üniversitesi	8	2,5	2,5	14,9
Balıkesir Üniversitesi	15	4,8	4,8	19,7
Bartın Üniversitesi	11	3,5	3,5	23,2
Bülent Ecevit Üniversitesi	2	,6	,6	23,8
Cumhuriyet Üniversitesi	15	4,8	4,8	28,6
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	3	1,0	1,0	29,5
Çukurova Üniversitesi	8	2,5	2,5	32,1
Dokuz Eylül Üniversitesi	6	1,9	1,9	34,0
Erciyes Üniversitesi	2	,6	,6	34,6
Fırat Üniversitesi	3	1,0	1,0	35,6
Harran Üniversitesi	3	1,0	1,0	36,5
İstanbul Teknik Üniversitesi	12	3,8	3,8	40,3
İstanbul Üniversitesi	27	8,6	8,6	48,9
Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi	5	1,6	1,6	50,5
Karabük Üniversitesi	4	1,3	1,3	51,7

Kastamonu Üniversitesi	1	,3	,3	52,1
Kocaeli Üniversitesi	13	4,1	4,1	56,2
Marmara Üniversitesi	6	1,9	1,9	58,1
Mersin Üniversitesi	9	2,9	2,9	61,0
Namık Kemal Üniversitesi	50	15,9	15,9	76,8
Niğde Üniversitesi	3	1,0	1,0	77,8
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1	,3	,3	78,1
Pamukkale Üniversitesi	3	1,0	1,0	79,0
Selçuk Üniversitesi	12	3,8	3,8	82,9
Süleyman Demirel Üniversitesi	10	3,2	3,2	86,0
Trakya Üniversitesi	6	1,9	1,9	87,9
Uludağ Üniversitesi	9	2,9	2,9	90,8
Yıldız Teknik Üniversitesi	7	2,2	2,2	93,0
Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi	1	,3	,3	93,3
Zonguldak Karaelmas Üniversitesi	21	6,7	6,7	100,0
Toplam	315	100,0	100,0	

Ankete katılan 14 doktora öğrencisi bulunmaktadır. Üniversite dağılımları aşağıdaki gibidir. Tablo 3’da öğrencilerin lisans, yüksek lisans ve doktora eğitimlerine göre dağılımları gösterilmektedir.

Tablo 4’te görüldüğü gibi katılımcıların büyük çoğunluğu danışmanlık (% 27,3) arıtma (%11.7), geri dönüşüm firması (%7,9) ve laboratuvar da (% 7,9) da çalışmaktadır.

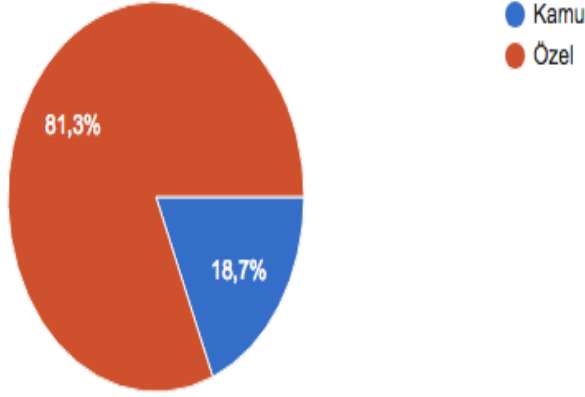
**Tablo 4:** Katılımcıların çalıştığı sektör

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Akademisyen	3	1,0	1,0	1,0
Ar-Ge	1	,3	,3	1,3
Arıtma	37	11,7	11,7	13,0
Atık Bertaraf Hizmetleri	18	5,7	5,7	18,7
Belgelendirme	2	,6	,6	19,4
Danışmanlık	86	27,3	27,3	46,7
Diğer	31	9,8	9,8	56,5
Eğitim	22	7,0	7,0	63,5
Geri Dönüşüm Firması	25	7,9	7,9	71,4
İnşaat	5	1,6	1,6	73,0
İş sağlığı ve güvenliği	14	4,4	4,4	77,5
İşsiz	13	4,1	4,1	81,6
Kamu Özel Sektör Mühendis	11	3,5	3,5	85,1
Laboratuvar	25	7,9	7,9	93,0
Öğrenci	6	1,9	1,9	94,9
Üretim	16	5,1	5,1	100,0
Total	315	100,0	100,0	

Tablo 5’te görüldüğü gibi katılımcıların işyerindeki konumu uzman(%51,4), yönetici(%11,4) , eğitimci(%9,8) ve şef(%9,5)’tir.

**Tablo 5:** Katılımcıların işyerindeki konumu

	Frekans	Yüzde	Geçerli Yüzde	Kümülatif Yüzde
Akademisyen	5	1,6	1,6	1,6
Denetçi	2	,6	,6	2,2
Diğer	4	1,3	1,3	3,5
Eğitmen	31	9,8	9,8	13,3
İşçi	2	,6	,6	14,0
İşsiz	14	4,4	4,4	18,4
İşveren	2	,6	,6	19,0
Memur	5	1,6	1,6	20,6
Müdür	12	3,8	3,8	24,4
Öğrenci	7	2,2	2,2	26,7
Şef	30	9,5	9,5	36,2
Teknik Uzman	3	1,0	1,0	37,1
Uzman	162	51,4	51,4	88,6
Yönetici	36	11,4	11,4	100,0
Total	315	100,0	100,0	

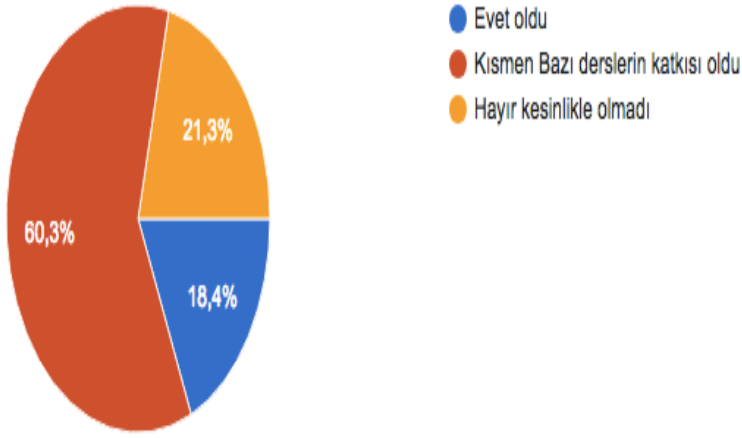


**Şekil 3:** Katılımcıların çalıştıkları işyerinin sınıfı

Şekil 3’te görüldüğü gibi, ankete katılan 256 kişi % 81.3 özel sektör, 59 kişi %18.7 kamuda çalışmaktadır.

“Çevre Mühendisliği Bölümünde aldığınız derslerin katkısı oldu mu?” sorusuna verilen cevap Şekil 4’de gösterilmektedir. Görüldüğü gibi bütün derslerin olmasa da ağırlıklı olarak bir kısmının katkısının olduğu görülmektedir.





**Şekil 4:** Çevre mühendisliği eğitiminde görülen derslerin iş hayatında katkısı

Ankete katılanlara çevre mühendisliği bölümlerinde okutulan derslerin büyük çoğunluğu sıralanarak, meslek yaşamlarında en fazla katkısı olan üç tanesinin seçilmesi istenmiştir. Buna göre ilk on içinde olanları sıraladığımızda Atık Suların Arıtılması, Katı Atıklar, Çevresel Etki Değerlendirmesi, İş Sağlığı ve Güvenliği, İçme Sularının Arıtılması, Biyolojik Prosesler, Endüstriyel Kirlenme Kontrolü, Çevre Mühendisliği Kimyası, Çevre Mühendisliğine Giriş, Hava Kirlenmesi Kontrolü, Çevre Hukuku ve Kimyasal Prosesler yer almaktadır. Çevre Mühendisliğine Giriş, Çevre Hukuku ve Hava Kirlenmesi Kontrolü aynı ağırlıkla dokuzuncu sırayı paylaşmaktadır

Ankete katılan mezunlara “Hangi derslerin olmasını isterdiniz” diye soruldu? Verilen cevaplar aşağıda maddeler halinde sıralanmıştır.

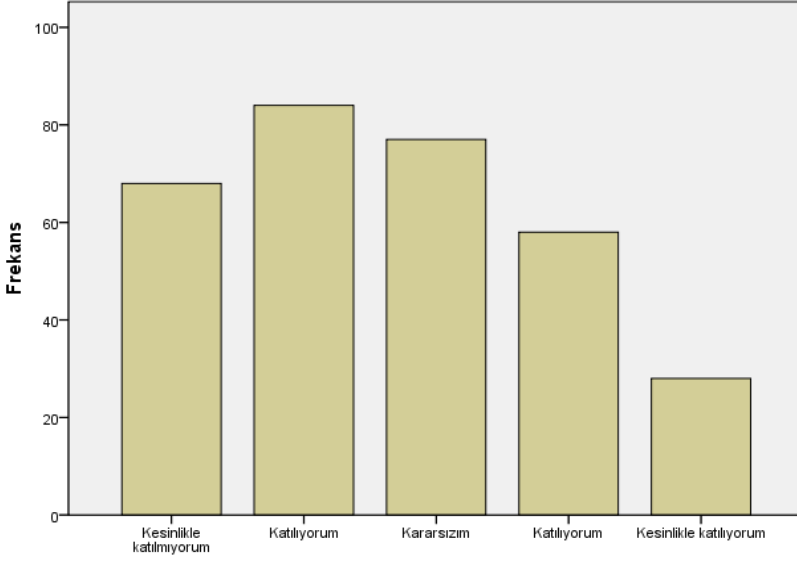
- Çevre Mevzuatı, Mevzuat Yorumlama
- Autocad, Netcad ve 3D Max Çizim Dersleri
- İleri Excel
- Alt yapı konusunda daha fazla ders
- Anaerobik Arıtma Uygulamaları,
- Arıtma Tesisi Yapım ve Projelendirme,
- İleri Arıtma Tesisleri
- Enerji, Enerji Teknolojileri, Alternatif Enerji Kaynakları, Yenilenebilir Enerji Sistemleri
- Fiziko kimya, Organik Kimya ve Analitik Kimya
- Çevre Modelleme ve Hava Kirliliği Modellemesi,
- Gürültü Kirliliği,
- İstatistik ve İstatiksel Analiz,
- İnşaat Ağırlıklı Dersler Örneğin Betonarme
- İşletme Yönetimi,
- Pazarlama ve Satış,
- Çevre Sağlığı,
- İş Sağlığı ve Güvenliği(eski mezunlar)
- Tehlikeli ve Tehlikesiz Atıkların Minimizasyonu,
- Geri Dönüşümü, Geri Kazanımı ve Bertarafı,
- Çevre Yönetim Sistemleri(ISO 14001 gibi) ve Kalite -Yönetim Sistemi,
- İklim Değişikliği ve Etkileri
- Mesleki İngilizce(zorunlu ders),
- Mühendislik Etiği,
- Termodinamik,
- Çevre Danışmanlık Hizmetini Kapsayan Ders

**Tablo 6:** Katılımcıların meslek hayatına katkısı olduğu düşündüğü derslerin yüzdesi ve kişi sayısı

<b>Dersler</b>	<b>Yüzde</b>	<b>Kişi Sayısı</b>
Atıksuların Arıtılması	8,7	121
Katı Atıklar	8,4	117
Çevresel Etki Değerlendirilmesi	7,2	100
İş Sağlığı Ve Güvenliği	6,3	87
İçme Sularının Arıtılması	5,4	75
Biyolojik Prosesler	5,2	72
Endüstriyel Kirlenme Kontrolü	5,1	71
Çevre Mühendisliği Kimyası	5,0	69
Çevre Mühendisliğine Giriş	4,3	60
Hava Kirlenmesi Kontrolü	4,3	60
Çevre Hukuku	4,3	60
Kimyasal Prosesler	4,2	59
Atıksu Uzaklaştırma	3,8	53
Temel İşlemler	3,7	52
Arıtma Tesislerinin İncelenmesi	3,7	51
Su Getirme	3,0	42
Ekoloji	2,3	32
Çevre Mikrobiyolojisi	2,1	29
Hidrolik	2,1	29
Çevre Ekonomisi	1,7	24
Zemin Mekaniği Ve Temel İnşaatı	1,6	22
Toprak Kirlenmesi	1,4	20
Çevre Modelleme	1,4	19
Çevre Kaynaklarının Planlanması	1,2	17
Malzeme Bilimi	1,2	16
Hidroloji	0,9	12
Termodinamik	0,6	8
Atıksu Arıtma Tesisi Tasarımı	0,1	1

Bu soruya derslerin hangisi olmasının istenmesi yanı sıra bazı yorumlar da yapılmıştır. Bazı mezunlar statik, dinamik, zemin mekaniği ve termodinamik gibi derslerin ders programından çıkarılmasını talep etmektedirler. Kimya, biyoloji gibi dersler yerine inşaat derslerinin ağırlıklı olmasını talep edenlerde bulunmaktadır. Su konusunda derslerin ağırlıklı olması yerine atıklar konusunda derslere de yeterince yer verilmesi istenmektedir. Çevre danışmanlık hizmetleri önem kazandığından, çevre izin ve lisansları alınması ile ilgili bir dersin olmasının gerekli olduğu vurgulanmaktadır.

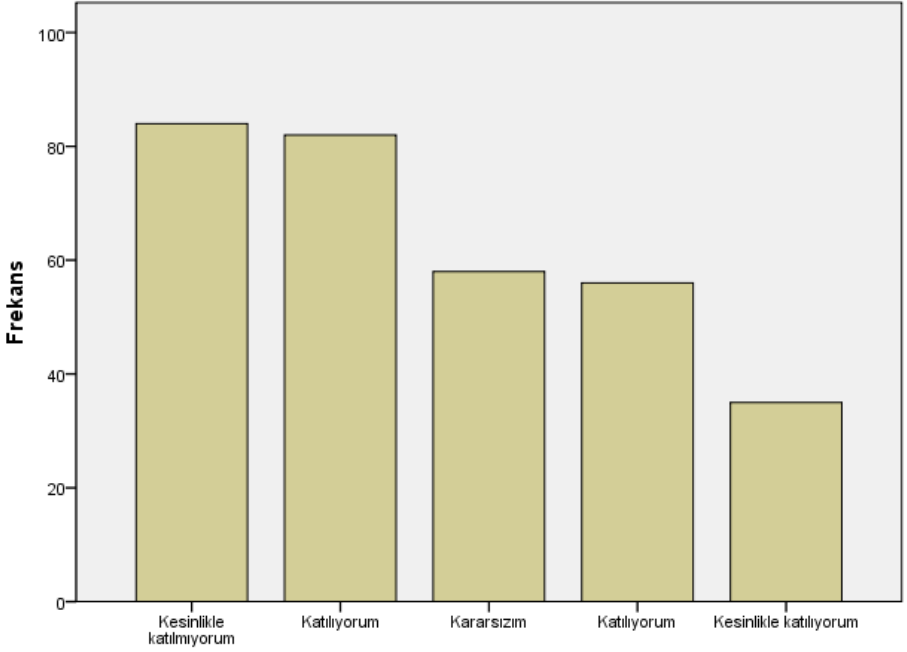
12.soruda sorulan bölümün sunduğu laboratuvar ve dersliklerin yeterli olup olmadığı konusunda verilen cevaplar Şekil 5’de gösterilmektedir. Mezunların % 26.8 gibi küçük bir oranı olanakların yeterli olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar anket sonuçlarında kesinlikle katılmıyorum %21.6, katılmıyorum %26.7, Kararsızım %24.4, Katılıyorum %18.4 ve Kesinlikle Katılıyorum %8.9 yanıtını vermişlerdir.



**Şekil**  
**5:**

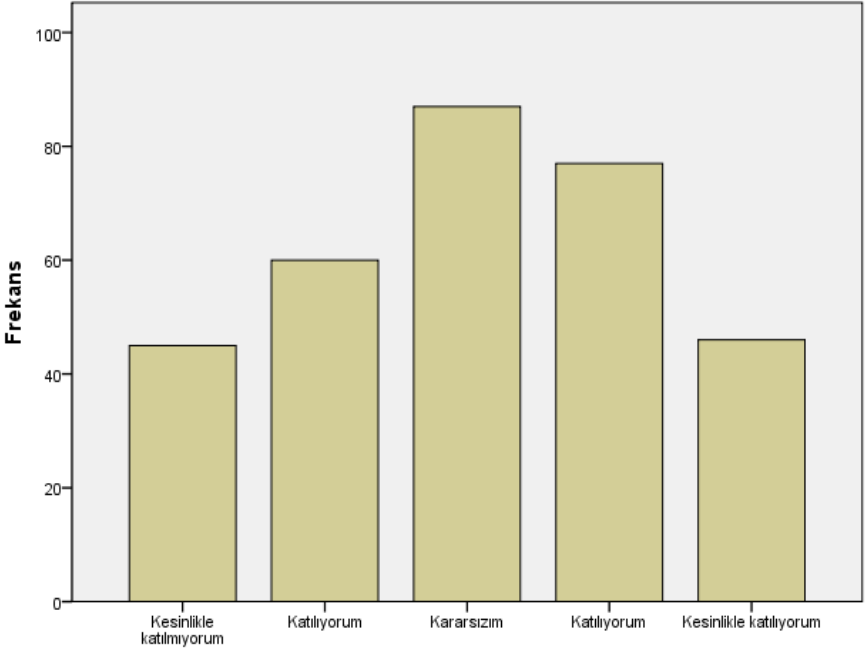
### Bölümün sunduğu olanaklar (derslik ve laboratuvar)

13.soruda bölümün sunduğu kütüphane olanaklarının yeterli olup olmadığı konusunda verilen cevaplar Şekil 6'de gösterilmektedir. Mezunların % 28.9 gibi küçük bir oranı olanakların yeterli olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar anket sonuçlarında kesinlikle katılmıyorum %26.7, katılmıyorum %26, Kararsızım %18.4, Katılıyorum %17.8 ve Kesinlikle Katılıyorum%11.1 yanıtını vermişlerdir.



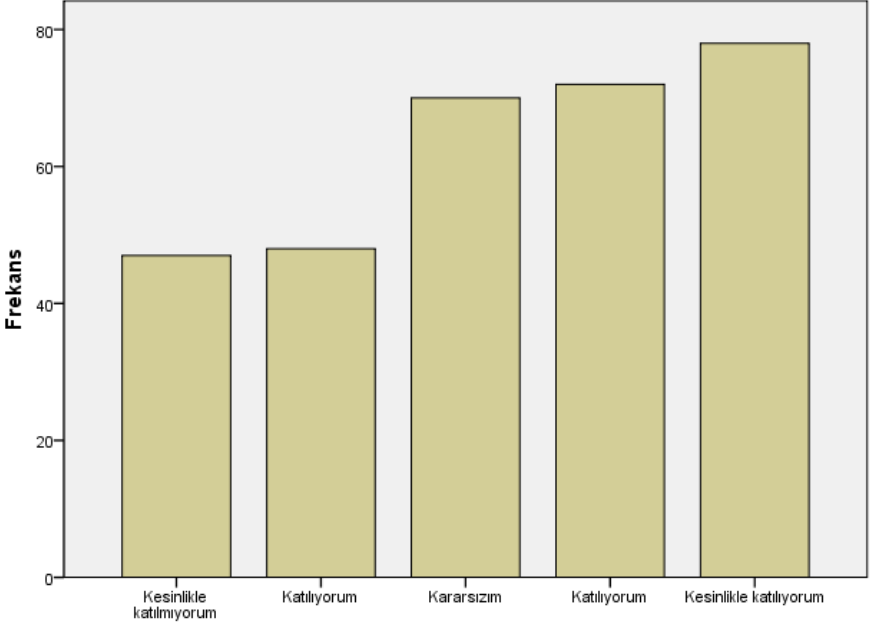
**Şekil 6:** Bölümün sunduğu kütüphane olanakları

14. soruda bölümün akademik kadrosunun eğitimin yürütülmesi için yeterli olup olmadığına verilen yanıtlar Şekil 7’de gösterilmektedir. Katılıyorum ve kararsızım diyenlerin cevapları ağırlıktadır. Kararsızlar da %27.6 gibi büyük bir oranı oluşturmaktadır.



**Şekil 7:** Bölümün akademik kadrosunun yeterliliği

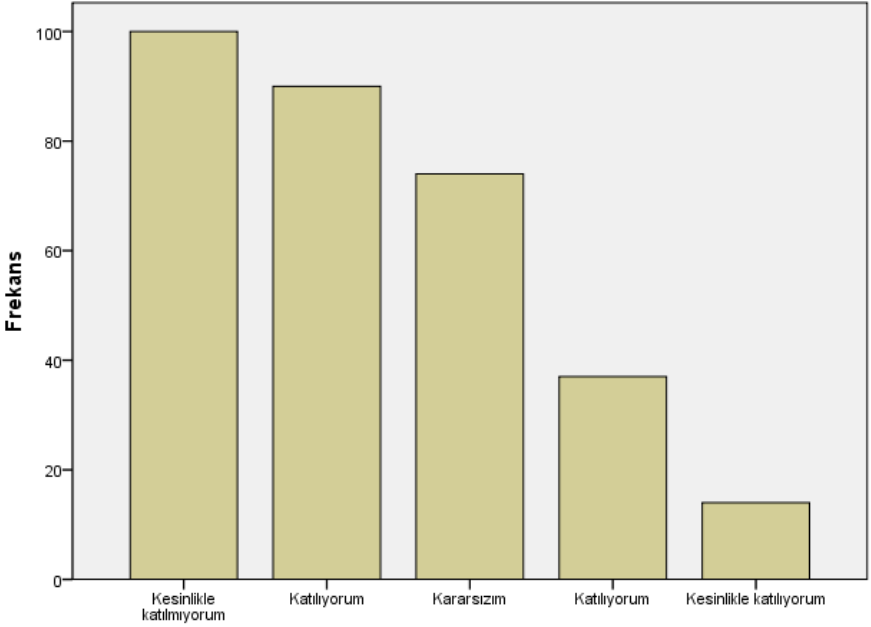
15-Bölümde yapılan teknik gezilerin iş hayatında olumlu etkileri olduğu konusunda verilen cevaplar Şekil 8’da gösterilmektedir. Mezunların yaklaşık yarısı (%47.7 gibi bir oran) teknik gezilerin yararlı olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar anket sonuçlarında kesinlikle katılmıyorum %14.9, katılmıyorum %15.2, Kararsızım %22.2, Katılıyorum %22.9 ve Kesinlikle Katılıyorum %24.8 yanıtını vermişlerdir.



**Şekil 8:** Bölümde yapılan teknik gezilerin iş hayatında olumlu etkisi

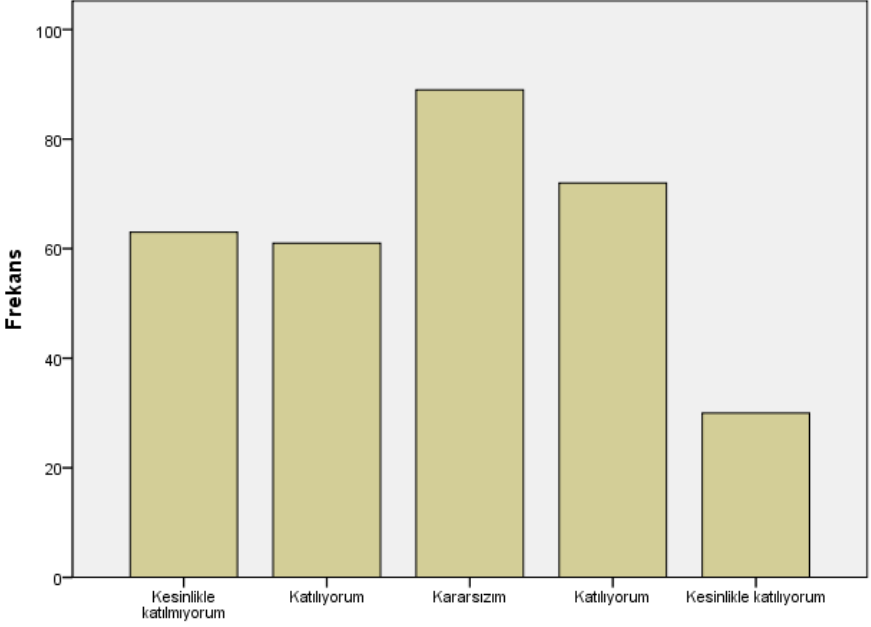
16. soruda alınan teorik bilgiler yanında pratik bilgilerin de yeterli olduğu konusunda verilen cevaplar Şekil 9’da gösterilmektedir. Mezunların büyük çoğunluğu ( %60.3 gibi bir oran) pratik bilgilerin yeterli olmadığını düşünmektedir. Katılımcılar anket sonuçlarında kesinlikle katılmıyorum %31.7, katılmıyorum % 28.6, Kararsızım %23.5, Katılıyorum %11.7 ve Kesinlikle Katılıyorum %4.4 yanıtını vermişlerdir.





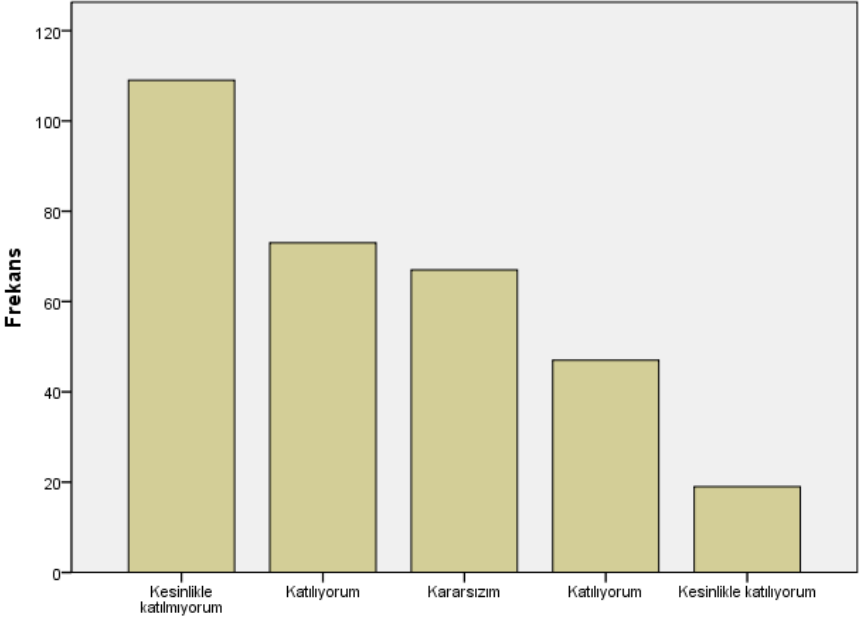
**Şekil 9:** Bölümde alınan teorik bilgilerin yeterliliği

17.soruda bölümün dersleri ile ilgili ders notu ve kitapların yeterli olup olmadığı konusunda verilen cevaplar Şekil 10'de gösterilmektedir. Mezunların katılıyorum ve katılmıyorum diyenlerinin oranı yaklaşık aynı düzeydedir. Kararsızların da oranı çok fazladır. Katılımcılar anket sonuçlarında kesinlikle katılmıyorum %20, katılmıyorum %19.4, Kararsızım %28.3, Katılıyorum %22.9 ve Kesinlikle Katılıyorum%9.5 yanıtını vermişlerdir.



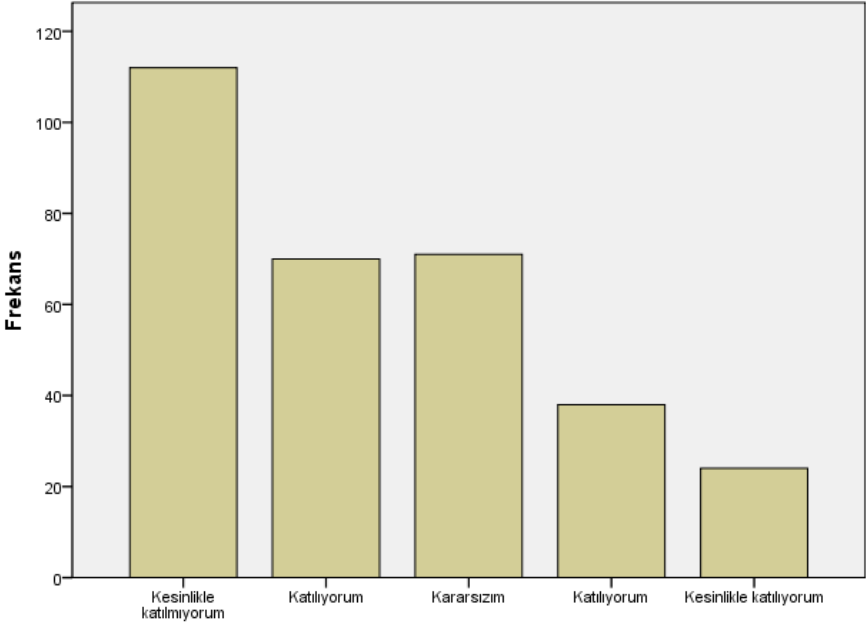
**Şekil 10:** Bölümün ders notlarının ve kitapların yeterliliği

18. soruda bölümde verilen eğitimin iyi bir çevre mühendisi çalışmanı olmak için yeterli olduğu görüşü konusunda verilen cevaplar Şekil 11’de gösterilmektedir. Mezunların büyük bir çoğunluğu (%57.8 gibi bir oran) verilen eğitimi yeterli bulmamaktadır. Katılımcılar anket sonuçlarında kesinlikle katılmıyorum %34.6, katılmıyorum %23.2, Kararsızım %22.3, Katılıyorum %14.4 ve Kesinlikle Katılıyorum %6 yanıtını vermişlerdir.



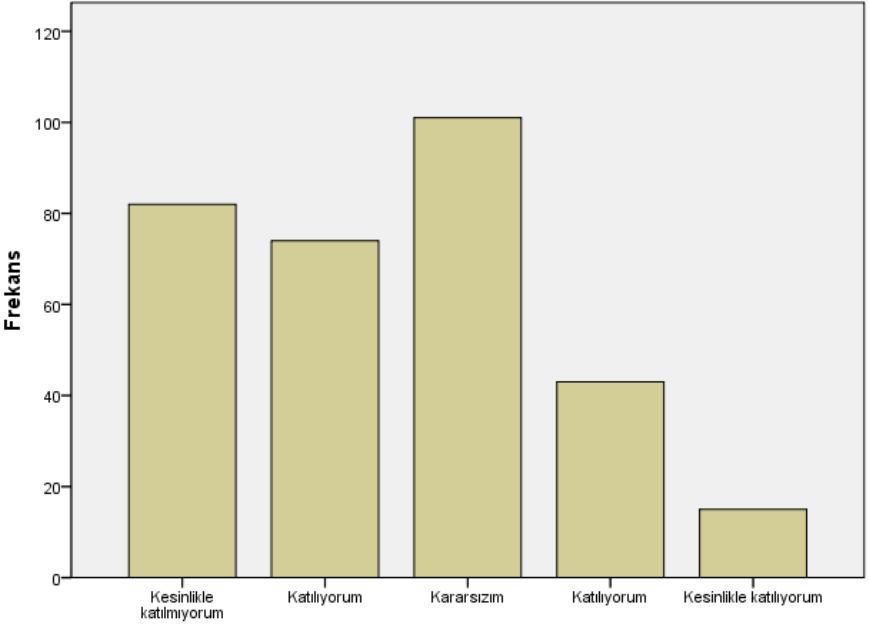
**Şekil 11:** Bölümde verilen eğitimin yeterliliği

19.soruda bölümde staj yeri bulmada destek düzeyinin yeterli olup olmadığı konusunda verilen cevaplar Şekil 12’de gösterilmektedir. Mezunların büyük bir çoğunluğu (%57.8 gibi bir oran) staj bulmada yeterli destek verilmediği görüşündedir. Katılımcılar anket sonuçlarında kesinlikle katılmıyorum %35.6, katılmıyorum %22.2, Kararsızım %22.5, Katılıyorum %12.1 ve Kesinlikle Katılıyorum%7.6 yanıtını vermişlerdir.



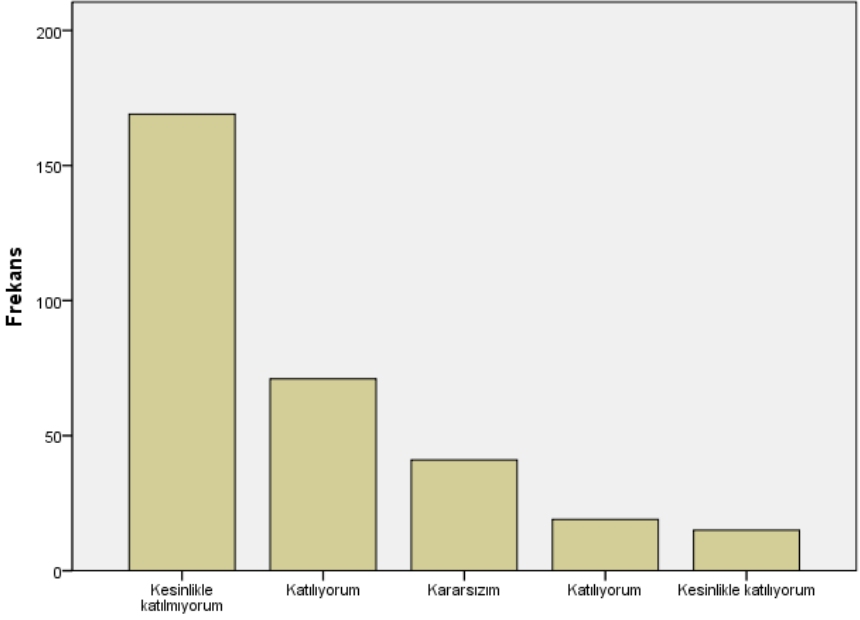
**Şekil 12:** Bölümün staj yeri bulma konusundaki destek düzeyi

20.soruda bölümde verilen teorik eğitimin iş hayatında etkili olduğu konusunda verilen Şekil 13’de cevaplar gösterilmektedir. Katılımcıların çoğunluğu (%49.5 gibi bir oran) teorik eğitimin iş hayatlarında etkili olmadığını düşünmektedir. Katılıyorum diyenler %18.5 gibi bir oranla azınlığı oluşturmaktadır. Katılımcılar anket sonuçlarında kesinlikle katılmıyorum %26, katılmıyorum %23.5, Kararsızım %32.5, Katılıyorum %13.7 ve Kesinlikle Katılıyorum %4.8 yanıtını vermişlerdir.



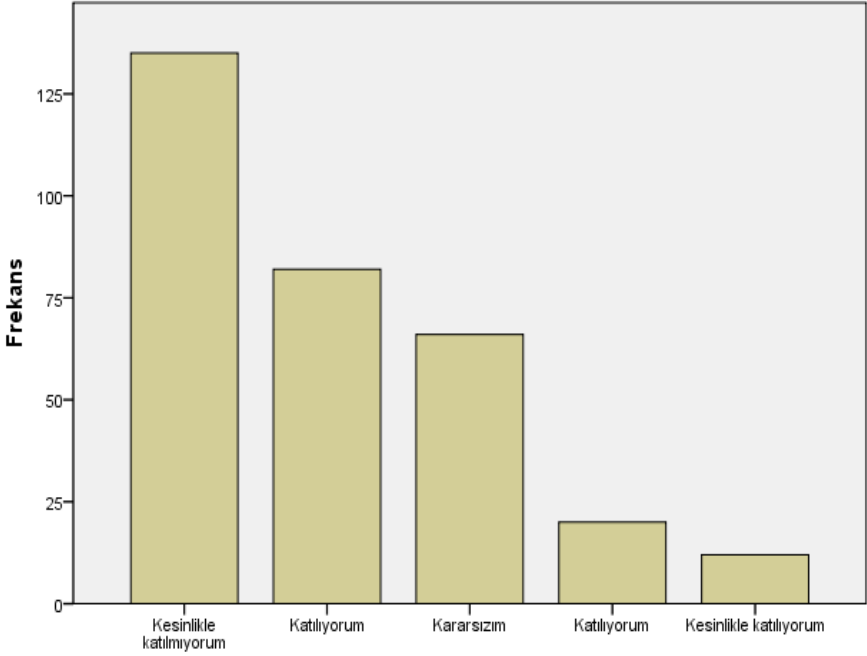
**Şekil 13:** Bölümde verilen teorik eğitimin iş hayatında etkisi

21.soruda bölümün iş yeri bulma konusundaki destek düzeyinin yeterli olup olmadığı konusunda verilen cevaplar Şekil 14’de gösterilmektedir. Katılımcıların büyük bir çoğunluğu (%86.2 gibi bir oran) iş yeri bulmada destek düzeyini yeterli olmadığını düşünmektedir. Katılımcılar anket sonuçlarında kesinlikle katılmıyorum %53.7, katılmıyorum %22.5, Kararsızım %13, Katılıyorum %6 ve Kesinlikle Katılıyorum %4.8 yanıtını vermişlerdir.



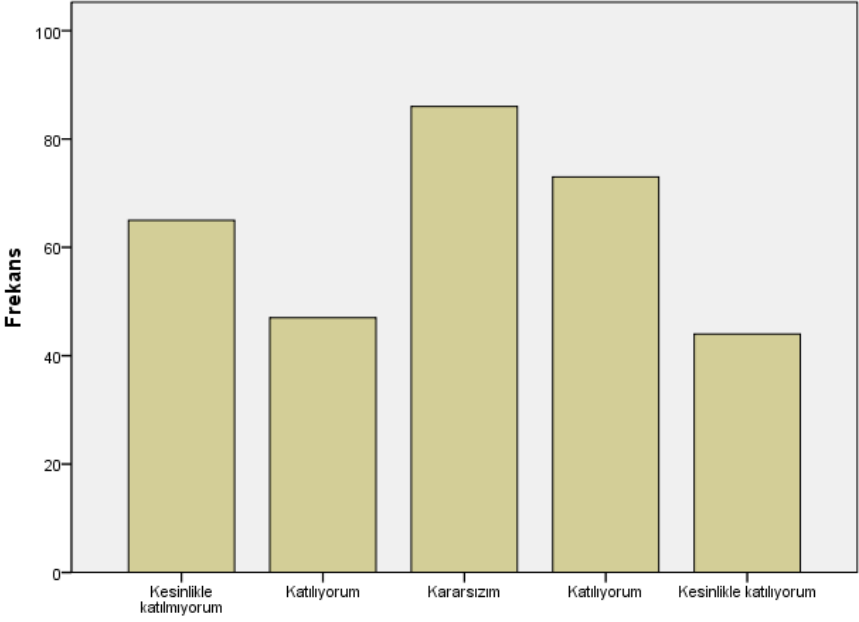
**Şekil 14:** Bölümün işyeri bulma konusundaki destek düzeyi

22.soruda bölümün çevre konusundaki sivil toplum örgütlerinin etkinliklerine katılımını özendirme düzeyinin yeterli olup olmadığı konusunda verilen cevaplar Şekil 15’de gösterilmektedir. %68.9 gibi büyük bir çoğunluk özendirme düzeylerinin yeterli olmadığını düşünmektedir. Katılımcılar anket sonuçlarında kesinlikle katılmıyorum %42.9, katılıyorum %26, Kararsızım %21, Katılıyorum %6.3 ve Kesinlikle Katılıyorum%3.8 yanıtını vermişlerdir.



**Şekil 15:** Bölümün çevre konusundaki sivil toplum örgütlerinin etkinliklerine katılımı özendirme düzeyi

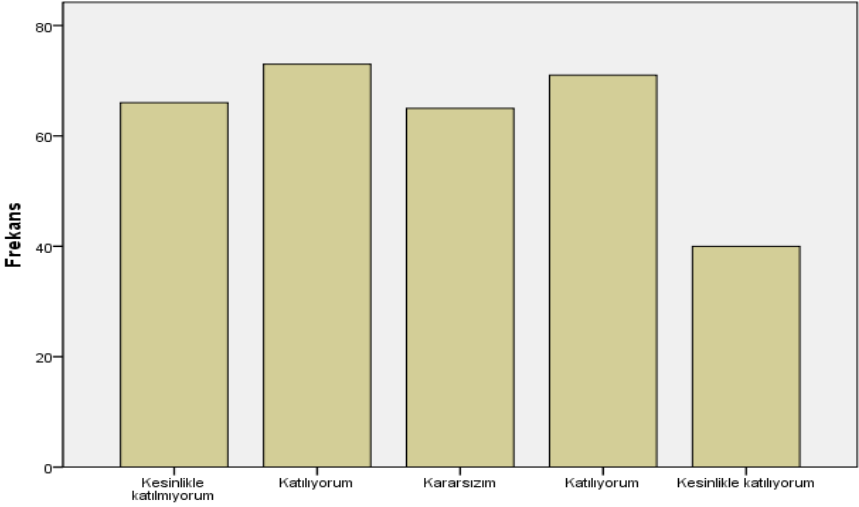
23.soruda verilen eğitim sayesinde mesleki ve etik sorumluluğa sahip olma konusunda verilen cevaplar şekil 16’de gösterilmektedir. Eğitimin mesleki ve etik sorumluluk sahibi yapma konusunda katılıyorum ve katılmıyorum görüşleri oranı yaklaşık aynı düzeydedir. Katılımcılar anket sonuçlarında kesinlikle katılmıyorum %20.6, katılmıyorum %14.9, Kararsızım %27.3, Katılıyorum %23.2 ve Kesinlikle Katılıyorum %14 yanıtını vermişlerdir.



**Şekil 16:** Bölümde verilen eğitim sayesinde mesleki ve etik sorumluluklara sahip olunması

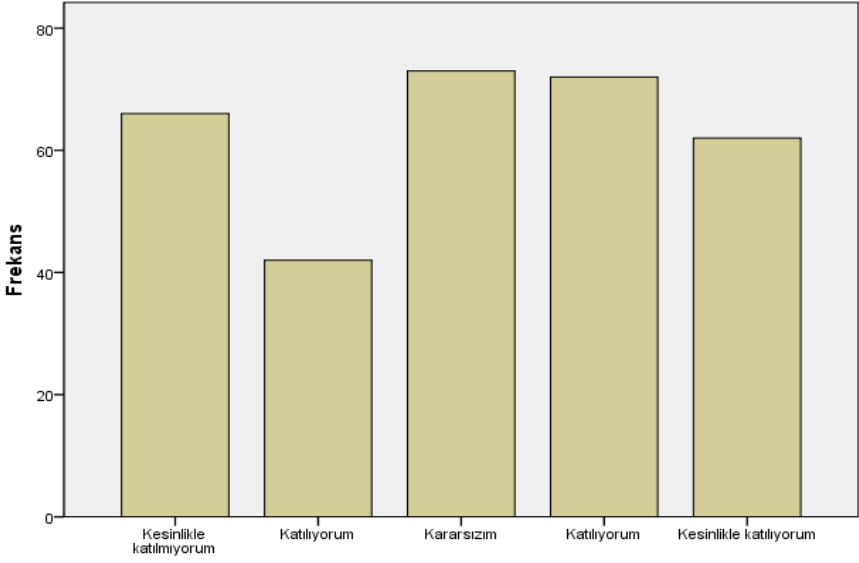
24.soruda verilen eğitim sayesinde yazılı ve sözlü iletişim kurabilme becerisi kazandırması şekil 17’da gösterilmiştir ve katılımcıların yarıya yakını (%44.2 gibi) katılmıyorum demişti. Katılıyorum diyenlerin oranı %35.2 oranındadır. Bu nedenle eğitim sayesinde yazılı ve sözlü iletişimin büyük ölçüde kazandırıldığını söyleyemeyiz. Katılımcılar anket sonuçlarında kesinlikle katılmıyorum %21, katılmıyorum %23.2, Kararsızım %20.6, Katılıyorum %22.5 ve Kesinlikle Katılıyorum%12.7 yanıtını vermişlerdir.





**Şekil 17:** Bölümünde verilen eğitim sayesinde yazılı ve sözlü iletişim kurabilme becerisi

25. soruda verilen eğitim sayesinde araştırma yapabilme becerisi kazanılmasını şekil 18’de gösterilmiştir ve verilen sonuçlarda yarıya yakını (%42.6 gibi) katılıyorum demiştir. Bu sonuç bize mezunların yeterince araştırma yapabilme becerisini kazanamadıklarını göstermektedir. Katılımcılar anket sonuçlarında kesinlikle katılmıyorum %21, katılmıyorum %13.3, Kararsızım %23.2, Katılıyorum %22.9 ve Kesinlikle Katılıyorum%19.7 yanıtını vermişlerdir.



**Şekil 18:** Bölümde verilen eğitim sayesinde araştırma yapabilme becerisi

## TARTIŞMA VE SONUÇ

Yapılan anket çalışması çevre mühendisliği eğitimindeki eksiklikleri ve ne şekilde yürütülmesi konusundaki görüşleri yansıttığından önem taşımaktadır.

Araştırmaya yanıt verenlerin %54.1'i kadındır. Çevre mühendisliği kız öğrencilerin en çok tercih ettiği mühendislik alanıdır. Çevre Mühendisliği tercihini Kimya Mühendisliği izlemektedir. Nguyen ve Pudlowski (2007) diğer klasik mühendislik disiplinleriyle karşılaştırıldığında çevre mühendisliğinin kız öğrencileri çekmekte daha başarılı olduğunu belirtmektedirler.

Nguyen and Pudlowski (2007) bugün mühendislerin sürdürülebilir kalkınma, temiz üretim, yeşil teknoloji, ekolojik dizayn, atık azaltma ve geri dönüşüm, enerji verimliliği, kaynak korunması ve çevre koruma üzerine deneyim kazanmalarının desteklenmesi gerektiğini belirtmektedirler. Bu konuların gelecekte mühendisliğin gelişmesinde rol oynayacak ve çevre mühendisliğinin yeni çalışma alanlarına girecek anahtar konular olduğunu ifade etmektedirler. Mezunlar da bu konularda dersler konulmasının yararlı olacağını ankette belirtmişlerdir.

Mezunların büyük bir çoğunluğu eğitimleri sırasında laboratuvar ve kütüphane altyapı eksikliklerinden şikayetçidirler. Altyapı hazırlanmadan kurulan bölümler daha sonraki yıllarda eksikliklerini gidermeye çalışmaktadırlar. Bu nedenle gerekli olanaklar sağlanmadığı

zamanda mezun olanlarda mesleklerini icra ederken sorunlarla karşılaşmaktadırlar.

Yabancı dilde eğitimin olmadığı üniversitelerin mezunları çalışma hayatında yabancı dil problemiyle karşılaşmakta ve çoğunlukla istedikleri gibi bir iş bulamamaktadırlar. Bu nedenle mesleki İngilizce'nin zorunlu ders olmasını istemektedirler.

1970'lerin ortasından 2000'lerin başlarına kadar çevre mühendisliği bölümleri genelde farklı bilim dallarında lisans eğitimi alan öğretim üyelerinden oluşmuştur. Bu öğretim üyeleri genellikle kimya, inşaat, ziraat ve jeoloji kökenli olmuştur. Ders programları da buna göre şekillenmiştir (Zeren, 1997). Zaman içerisinde programlarda değişikliğe gidilmiştir.

Nguyen ve Pudlowski (2005) küreselleşmenin ve küresel ekonominin etkisiyle, en iyi alternatifin küresel eğitim veya küresel müfredata doğru kaynak olduğunu savunmaktadırlar. Ülke içinde ve ülkeler arasında genel bir ders programının tanınma ve akreditasyon sorununu da çözeceğini belirtmektedirler.

## KAYNAKÇA

Aeesport Workshop on the Evolution of Environmental Engineering as a Professional Discipline. <http://www.aeesporg/pubs/pdf/final%report.pdf>, Erişim tarihi:10.02.2017

Arı,İ. İrgil, E. Kafa, İ. E. ve şendemir, E. (2003). Bir Anket alışması: Anatomi Eğitimi ve Öğrencilerin Düşünceleri, Uludağ Üniversitesi Tıp Fakóltesi Dergisi,29(2):15-18.

Güzel, B. E. (2008).Yapılandırıcı öğrenme yaklaşımına dayalı matematik öğreniminin bilimi tanıma, yaşam ile ilişki kurma, öğrenmeyi öğrenme, sorgulayarak ve iletişim kurara öğrenme üzerindeki etkisinin belirlenmesi”, Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakóltesi Dergisi,8(1),135-149.

Nguyen, D. Pudlowski, Z. (2005). "Environmental Engineering Education in an Era of Globalization, Global Journal of Engineering Education, Vol 9,No:1,59-68.

Nguyen, D. and Pudlowski, Z. J. (2007). The Transformation and Evolution of Undergraduate Environmental Engineering Education from its Early Inception to the Present Status,Global Journal of Engineering Education,Vol 11,No.2,143-152.

Patterson, J. W. (1980). Environmental Engineering Education: Academia and Evolving Profession, Journal of Environmental Science&Technology,14,5,524-532.

- Samsunlu, A. (2010). Türkiye'de Çevre Mühendisliği Eğitimi Üzerine Düşünceler, Çevre Bilim & Teknoloji, Cilt 1,Sayı 1,Sayfa 49-52,2000.
- Topal, M. Arslan, E. I. (2010). Türkiye'de Çevre Mühendisliği Bölümleri ve Eğitimi, Erciyes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi, 26(1):34-49, 2010.
- Zeren, O. (1997). Türkiye'de Çevre Mühendisliği Eğitimi ve Karşılaşılan Sorunlar,Ekoloji Dergisi, Sayı 23,4-14,1997.



**BÖLÜM 5:**

**SOSYAL BİLGİLER EĞİTİMİNDE ARKEOLOJİK  
MEKÂNLARIN YERİ VE ÖNEMİ<sup>1</sup>**

Halil İbrahim ANARTARCIOĞLU<sup>2</sup>

Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Bu bölüm Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA danışmanlığında Halil İbrahim ANAHTARCIOĞLU'nun "*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sosyal Bilgiler Eğitiminde Arkeolojik Mekânların Kullanımına İlişkin Görüşleri*" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, 75. Yıl Cumhuriyet Ortaokulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni Sultanhanı/Aksaray, anahtarcioglu.hia@gmail.com

<sup>3</sup> Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, elvanykaya@gmail.com





## GİRİŞ

Eğitim ğretim faaliyetleri sınıf içerisinde devam ettiği kadar okul dışında da devam etmektedir. Günümüzde okul dışı etkinlikler ders süreçlerinde önemli bir hal almaya başlamıştır. Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminin öğrenciye kazandıracakları öğretmenlerin sınıf içerisinde planladıkları etkinlikleri okul dışına taŐımalarına sebep olmuştur. Bu giriŐim sonucunda öğrenciler birebir gözlem yapma deneyimine sahip olmuŐlardır. Öğrencinin okul dışında bir mekna gidip sınıf içerisinde ğretmen tarafından soyut bir biçimde kendisine anlatılanlara dokunması bilgilerinin daha kalıcı hale gelmesine de yardımcı olmaktadır. Aynı zamanda ađdaŐ yöntemler eŐliđinde ğrenci sınıftan çıkararak aktif olduğu süreçlerle beraber ğretmen rehberliğinde kendi öğrenmelerini de keŐfetmiŐ olacaktır. Her ocuğun bireysel olarak özel öğrenme ihtiyaçlarının olduğunun kabul edildiği günümüzde bu Şekilde öğrenmeler deneyimleyen öğrencilerin öğrenme durumlarının sınıftan çıkmadan eğitim ğretim faaliyetlerine devam eden öğrencilere kıyasla daha kalıcı olacağından Őphe yoktur. Sosyal Bilgiler ğretmenlerine ve eğitim fakültelerinde eğitim gören ğretmen adaylarına sosyal bilgiler eğitiminde arkeolojik mekânların yerinin anlatılması gerekmektedir. Sosyal Bilgiler ğretmenleri lisans düzeyinde aldıkları eğitim esnasında sınıf dışında gerçekleŐtirecekleri etkinliklerin öğrenciler üzerindeki etkileri konusunda bilgilendirilirse bu konu hakkında daha bilinçli hareket edebileceklerdir. Arkeolojik mekânlar eŐliđinde öğretmenler öğrencilere kalıcı öğrenmeler elde etmelerini sağlayabilirler. Öğrenciler sınıf ortamında monotonluktan uzaklaŐtırılıp ders daha eğlenceli hale getirilebilir.

## Sosyal Bilgiler Disiplinlerinden Arkeoloji

Sosyal Bilim dallarından Arkeoloji sahip olduğu alan itibariyle Sosyal Bilgiler dersi ile yakından alakalıdır. Arkeolojinin gerek Coğrafya gerek Tarih bilimleriyle bağlantıları sebebiyle Sosyal Bilgiler dersi içinde ilişkilendirme yapılabilecek alanlardan bir tanesidir. Türk Dil Kurumu (TDK) arkeoloji kavramını: “kazı bilimi” olarak tanımlamaktadır (tdk.gov.tr). Kızılay (2014:44) ise Arkeoloji biliminin sadece kazı yapmaktan ibaret olmadığını şu sözlerle aktarıyor: “İşte tarihin bilim adamlarının alanda araştırma ve kazı yapmaları sonucu, buldukları materyalleri gün yüzüne çıkarma ve koruma altına alma işlem ve yöntemleri arkeolojinin başlıca faaliyetidir. O halde arkeoloji en basit tanımıyla eski kültür ve uygarlıkları maddesel kalıntılar yoluyla inceleyen bilim dalıdır”.

Arkeoloji konu alanı olarak ele aldığı materyaller itibariyle pek te masa üstü çalışabilen bir alan olarak durmamaktadır. Arkeologlar kazı alanları aracılığıyla elde ettikleri verileri bilim adamlarının yorumlamasını sunarlar. Arkeolojinin üzerinde çalıştığı mimari alanlar ile alakalı Çevik ve Erdoğan (2014: 126,127): “Arkeoloji, mimari kalıntıları çoğunlukla tabakaların ayrıştırılması için kullanır. Elbette maddi kültür öğeleri de bu amaç için en çok kullanılan araçlardan biridir. Ancak mimari – çoğunlukla– materyal kültür öğelerini içinde ya da üzerinde barındıran, hareket edemeyen, taşınamaz öğelerden oluşur” durumunda bir açıklama yapmıştır.

Sosyal Bilgiler dersini alan öğrenciler için Arkeoloji bilimi çok önemli bir konumdur. Çünkü öğrenciler Arkeoloji disiplinin

aracılığıyla birden fazla bilgiye aynı anda ulaşma şansına sahiptirler. Arkeolojik kazılar sonucunda ulaşılan maddi ve manevi öneme sahip kalıntıların hangi yollarla yer altında kaldığı, yer altında bulunan eserlerin arkeologlar tarafından nasıl bulunup çıkarıldığı ve nasıl sınıflandırıldığına dair bilgilere erişebilirler. Bunların yanında arkeologların çalışma alanları içerisinde yer alan arkeolojik mekânlardan höyüklerin nasıl meydana geldiğini de öğrenebilirler. Öğrenciler bu alanla ilgilenirken henüz yazının icat edilmediği dönemlerde insanlar arası iletişimin hangi yollarla kurulduğu ve iletişimde kullanılan sembollerin bilgisine de sahip olabilirler. Bütün bu bilgilere Arkeoloji biliminin kazılar yaparak ulaştığı sonucuna da ulaşabilirler. Sonuç olarak öğrenciler arkeologlar tarafından ortaya çıkarılan kalıntılardan yola çıkarak gelecek hakkında çıkarımlarda bulunma yeteneğine de erişebilirler (Kızılay, 2014: 45).

### **Sosyal Bilgiler Eğitiminde Arkeolojik Mekânlar**

Yapılandırmacı anlayışın amaçlarından biri olan öğrenmeyi ezberden ayırma konusunda uygulanacak faaliyetlerden biri de konuların gerçek hayatla bağlantısını kurmaktır. Sosyal Bilgiler dersi içerisinde öğrencinin diğer ortamlarda yakalayamayacağı tecrübeleri edinmesi bakımından arkeolojik mekânlar önemli bir yere sahiptir. Bu etkinliklerle öğrenci yaşadığı dünyada görmediği alanları, kendine benzemeyen canlıları, hayat sürdüğü bölge ile kendisi arasındaki mekânsal ilişkiyi fark etme yaşantısını elde edecektir. Bu sorgulamalar, öğrencilerin anlama ihtiyacını ortaya çıkaracağı gibi keşfettikleri mekânlarla o alanlarda zamanında yaşayan insanlar arasındaki

bağlantıyı kurmalarında onlara yardımcı olacaktır. Günümüzde insanların düşündükleriyle çevresindeki duvarları aşamayan bireyler olması istenmemektedir. Arkeolojik mekân ziyaretleriyle öğrencilerin küresel boyutta düşünen bireyler olması da sağlanacaktır (Meydan ve Akkuş, 2014: 404). “Bu anlayış çerçevesinde sosyal bilgiler öğretiminde öğrenenin yaparak yaşayarak öğrenmesine ortam sağladığı düşünülen arkeolojik kazı çalışmalarının tarih bilinci geliştirme ve tarihi materyalleri tanıma noktasında önemli olduğu düşünülmektedir” (Zayimoğlu Öztürk, 2014: 14). “Çünkü arkeolojik bir buluntu karşısında öğrenci eldeki kanıttan hareketle yeni bilgi üretme sürecinde, önceki bilgilerini kullanma, sorgulama, karşılaştırma, destekleme, akıl yürütme gibi zihinsel süreçlerden geçerek buluntuyla ilgili insan yaşantısını ve eylemlerini zihninde yeniden yapılandırır” (Zayimoğlu Öztürk, 2014: 14).

## **Sosyal Bilgiler Eğitiminde Kullanılabilecek Arkeolojik Mekânlar**

### **Müze**

Ülkemizde her ilimizde en az 1 tane bulunan müzeler arkeolojik kazılar sonucunda elde edilmiş tarihsel nesnelerin sergilenme alanı olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu özelliklerinden dolayı müzeyi ziyaret edenler tarihsel nesnelere doğrudan gözlemlene imkânını elde ederler. Öğretmenler tarafından planlanacak müze ziyaretleri yoluyla öğrenciler derslerde, ders kitaplarında karşılaştıkları nesnelere bizzat görme deneyimini yaşayabileceklerdir.

Uluslararası Müze Konseyi'nin (ICOM-International Council Of Museums) 1974 yılında yaptığı müze tanımına göre müze; “toplumun ve gelişiminin hizmetinde çalışma, eğitim ve eğlenme amaçlarıyla insanlığın ve çevrelerinin maddi kanıtlarını elde eden, sergileyen, araştıran, sergileyen, aktaran halka açık kâr amacı gütmeyen sürekli kuruluşlardır” (Ata, 2002: 55).

Uluslararası Müze Konseyi'nin 2004 yılında yeniden yaptığı müze tanımına göre;” toplum ve gelişiminin hizmetinde eğitim, eğlence ve zevk amacıyla insanlığa ait maddi kanıtları toplayan, sergileyen, üzerinde araştırma yapan ve kâr amacı gütmeyen halka açık, sürekli kurumlardır” (Ata, 2015: 175).

Bugün ülkemizde Arkeoloji, Coğrafya, Doğa ve Çevre, Güzel Sanatlar, Etnografya, Tarih, Sanayi, Askeri, Bilim, Denizcilik, Doğa Tarihi gibi müze çeşitleri bulunmaktadır. Bunlardan arkeoloji müzeleriyle alakalı (Ulu Kalın, 2015: 322) “Arkeoloji ve Arkeoloji Müzesi, yazılı tarihten önce ve sonra yaşamış insanlara ilişkin bilgi edinme olanağı sağlaması açısından özellikle önemlidir (İstanbul, Adana, Alanya, Bursa, Gaziantep, Eskişehir)” gibi noktalara değinmiştir. Ülkemizde var olan ve sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından sosyal bilgiler derslerinde kullanılması uygun olan arkeoloji müzelerine (Ata, 2002: 62) şu şekilde değinmektedir: “Arkeoloji müzeleri arasında; İstanbul Arkeoloji Müzesi, Anadolu Medeniyetleri Müzesi, İzmir Arkeoloji Müzesi, Antalya Müzesi vb. Anadolu Medeniyetleri Müzesi: Anadolu Medeniyetleri Müzesi, ilköğretim

sosyal bilgiler dersi tarih ünitelerine ilişkin bir hayli somut kalıntı içermektedir”.

Arkeolojik Mekân olarak müze, Sosyal Bilgiler dersinde öğrencilerin sınıf dışında deneyimler elde etmeleri için götürülebilecekleri yerlerden bir tanesidir. Öğrenciler öğretmen rehberliğinde gözlemlene imkânı buldukları müzede karşılaştıkları tarihi materyalleri yakında görme imkânını da elde etmiş olurlar. Hatta öğretmen tarafından müzede bulunan tarihi bir nesneye öğrenciler tarafından aşağıdaki soruların yöneltip cevap bulmaları istenebilir (Ata, 2002: 105):

1. Nesne nasıl yapılmış ve neden yapılmıştır?
2. Nesne zarar görmüş mü? Zedelenmiş mi?
3. Nesne, geçmişte niçin kullanılıyor olabilir?
4. Bugün benzer nesnelere var mı?
5. Nesnenin bir işlevi var mı? Nasıl süslenmiştir?
6. Nesne değerli midir?

Öğrenci tarafından yapılan bu sorgulamalar neticesinde öğrenci müzede bulunuş amacını, gördüğü nesnelere yaşadığı dönem ile karşılaştırma, objeleri bulunduğu dönemin şartlarına göre değerlendirme, karşılaştığı nesnenin özelliklerini bilme gibi sonuçlara ulaşacaktır.

## Höyük

Zengin arkeolojik mekân sahibi olan Anadolu coğrafyasında Höyüklerde bu konuyla alakalı karşımıza çıkan mekânlardır. Höyük diye bahsedilen yapı tarihte var olmuş medeniyetler içerisinde hayat süren insanların nefes aldığı alanların üst üste birikmesi sonucunda ortaya çıkan yapılar olarak görülmektedir. Höyük yapısı incelenmeye çalışıldığında yapısında birden fazla kültürel katın var olduğu izlenmiştir. Höyük Sosyal Bilgiler alanında öğrencilere dar bir alanda tarihsel ve kültürel geçmişi gözleme imkânı vermektedir. Bu nedenden dolayı arkeolojik mekân olarak tercih edilmesi gereken mekânlardandır. Arkeolojik mekân olarak ele alınan Höyüğün tanımına değinilecek olunursa Türk Dil Kurumu (TDK) höyük kavramını: “toprak yığını, tepecik” olarak tanımlamaktadır (tdk.gov.tr).

Günümüzde Anadolu’da çoğu yerleşim yerinde görüldüğü gibi Tarihöncesi Çağlar boyunca da insanlar barınma ve tehlikelerden korunmak amacıyla yaptıkları yapıları kerpiçten yapmışlardır. O dönemlerde yaşayan insanların tercih ettikleri kerpiç malzeme uzun yıllar boyunca yıkılıp yeniden yapılma aşamalarından geçtiğinden dolayı üst üste birikmiştir. Bu birikme sonucunda da kerpiçten yapılan evlerin bulunduğu alanlarda büyük tepeler meydana geldi. Bu tepelere “Höyük” adı verilmiştir. Uzun yıllar boyunca aynı bölgede insan yerleşimi devam ettiği için tepelerin yüksekliği de artmaktaydı. Ancak yükselen tepelerin insanlar tarafından yerleşme amacıyla kullanabilecek alanları daraldığından dolayı ve ulaşımın zorlaşması



sebebiyle yüksekliği yaşam şartları için olumsuz hale gelen tepeler boşaltılarak, yeni yerleşim alanları oluşturulmuştur (Özbey, 2010: 34).

### **Tümölüs**

Tümölüs ve Höyük Şekil bakımında benzer yapıya sahiptirler. Tümölüslerin içerisinde barındırdıkları mezarlar bakımından Höyük yerleşim alanından ayrılmaktadırlar. Geçmişte insanlar yerleşim yeri tercihinde bulunurken savunma amaçlı kriterleri de göz önünde bulundurmaktaydılar. Yerleşim yerleri incelendiğinde savunulması kolay yerleri tercih ettikleri görölmektedir. Tepe Şeklinde gözlemlenen bu yapılar öncesinde bahsedilen nedenler itibariyle bazı önemli kişilerin mezarları korunaklı Şekilde oluşturulmuştu. Tümölüs diye bahsedilen mezar yapılarının da bu sebepten ortaya çıktığına inanılmaktadır.

Tümölüs arkeolojik mekânının tanımına değinmek gerekirse, “Kavram olarak tümölüs, Latince “tumulo” “tumulus” (Harpers, 1879: 1913), Almanca “hügelgrab” veya İngilizce “barrow” veya “tumulus” (İlan, 1997: 256-246), içerisinde kist ya da oda tipi mezar barındıran suni taş ya da toprak tepe olarak tanımlanmaktadır (İlan, 1997: 256-246; Aktaran Öztekin, 2006).

### **Antik Kent**

Antik Kentler, günümüzden binlerce yıl öncesinde insanların tiyatro, meclis, hamam, kütüphane, arşı vb. yapıları bir araya getirip birlikte yaşadıkları alanlardır. Bugünkü Őehirlerin benzerleridir. Anadolu’da ege bölgesinde varlık göstermiş olan ve Şehir devletleri halinde bir dönem yaşamış olan medeniyetlere ait antik kentler günümüzde hala ziyaret edilebilecek dayanıklılıktadır. Bu bölgeler yaz

aylarında özellikle yaz aylarında yabancı turistlerin ilgi alanı haline gelmektedir. Şehir devletleri halinde bir yapı oluşturup bu şekilde yaşamış olmaları sebebiyle antik kentlerde birbirinden farklı yapıları görmek mümkündür. Ata (2002: 63)'ya göre; "Türkiye'de tarihî mekânlar açık hava müzesi ya da ören yeri olarak adlandırılmıştır. Örneğin, antik şehir harabeleri, açık hava müzesi olarak kabul edilmiştir".

Sosyal Bilgiler öğretmenleri tarafından öğrencilerin antik kentlere götürülmesi durumunda öğrencilere bu gibi yerlerin okur-yazarlığı da öğretilmelidir. Öğrencinin yapacağı antik kent gezisinde nelere dikkat etmesi gerektiği veya büyük bir alan olan bu arkeolojik mekânı nereden itibaren gezilmesi gerektiğiyle alakalı öğretmen öğrencilere rehber olarak bilgiler aktarmalıdır. Bu ön bilgiler sayesinde bir sonraki ziyaretler sırasında işleyiş daha kolay olacaktır. Esas amaç olan eğitim amacına daha fazla vakit kalabilecektir. Ata (2002: 154)"ya göre bu durum şöyle özetlenmiştir: Ülkemizde öğrencilerin, ailelerin Antik Kentlerle alakalı sahip oldukları bilgiler onlara Antik Kent ziyaretlerinde bu mekânları gezme konusunda yeterli gelmediği görülmüştür. Yabancı turistler Antik Kent ziyaretlerinde ellerinde mekânlarla alakalı broşür, kitap gibi materyalleri kullanarak bu alanları gezmektedirler. Dolayısıyla insanımıza bu alanlarla alakalı bilgiler vermek gerekmektedir.

## **Kazı Alanları**

Arkeoloji biliminin genel bir ifadesi olarak ta karşımıza çıkan kazı konusu bu alanın veri elde etme araçlarından biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Kazılar vasıtasıyla eski eşyalara, şehir kalıntılarına veya mezarlara ulaşan arkeologlar bu yöntemle çıkardıkları eşyalar arasında bağlantılar kurarak sürdürdükleri kazının sonuca ulaşmasını hedeflerler. Arkeolojik kazı alanlarının Arkeolojiye sunduğu imkânlar Çevik ve Erdoğan (2014: 124)"ya göre şöyledir; "Bağlam nesnelere, mekânların ya da olayların belirli bir durum veya durum dizisi içindeki rolünü ifade eder. Arkeolojik kazılar geçmişe ilişkin korunagelmiş bağlamın kazılarak/ayrıştırılarak incelenmesine olanak verir".

Kazı alanları Sosyal Bilgiler Öğretmenleri tarafından öğrencilere birinci elden kaynak ve kanıt gösterebilecekleri alanlar olarak önem arz ederler. Bu alanların öğretmenler tarafından kullanılmasıyla sınıf ortamında öğrencinin kafasında oluşan soru işaretlerine cevaplar bulunabilir. Öğrenci kendi gözlemlediği ve gördüğü arkeolojik kanıtlar sayesinde tarihsel süreç ile alakalı sahip olduğu bilgi dağarcığını da genişletme imkânına sahip olabilir. Arkeolojik kazı alanları Sosyal Bilgiler kitaplarında öğrencilerin okuduğu bilgilerin gün yüzüne çıktığı alanlar olarak Sosyal Bilgiler derslerinde öğretmenler tarafından kullanılması gereken arkeolojik mekânlardır.

## **Arkeopark**

Sosyal bilgiler öğretmenleri tarafından öğrencilere arkeolojik alanlarda uygulanabilecek etkinliklerden biri de arkeopark alanlarıdır. Bu alanlarda öğrencilerin nasıl yol izleyecekleri Şimşek (2011: 925) tarafından şöyle açıklanmıştır: “Öğrencilerin arkeolojinin çalışma biçimleri ile iki farklı karşılaşma imkânları olduğu söylenebilir. Bunlardan ilki tabî ki öğrencilerin kazı yerlerine götürülerek arkeolojik çalışmaları birebir görmeleri, yaşamaları biçimindedir. Diğeri ise çeşitli etkinliklerle zenginleştirilen yapay kazı çalışmaları tasarlamaya dayanan deneysel (experimental) arkeolojidir”.

Bilindiği üzere her zaman öğrencileri okul dışında bir alana geziye götürmenin sorumluluğunu almak istemeyen öğretmenler okul bahçelerinde oluşturacakları yapay kazı alanları vasıtasıyla bir nebze olsun amaçlarına ulaşmalarını deneyebilirler. Bu ihtiyaçtan ortaya çıkan arkeopark alanlarının öğrenciye kazandırdıkları Şimşek (2011: 925)’e göre şöyledir: “Arkeolojiye ilişkin geliştirilebilecek bir model kazı etkinliğine katılacak çocuklar; “geçmiş nasıl yazılır” sorusuna tarihsel belgeler dışında yer alan tarihsel kalıntılarla cevap verme şansına sahip olabilecekleri gibi “bir arkeoloğun nasıl çalıştığını” da bizatihi görerek ve yaşayarak öğrenebileceklerdir”.

Ülkemizde son yıllarda sayıları artan “Arkeopark” alanları sayesinde söz edilen deneysel arkeolojiye hizmet edecek alanlar oluşturulmuştur. Bazı illerimizdeki müzelerin bahçelerinde yer alan yapay kazı alanları öğrencilerin kullanımına açılmıştır. Yapay kazı alanları bir simülatör gibi gerçek ortama verilebilecek zararlarında

önüne geçmiş olacaktır. Arkeopark alanları okul bahçelerine de planlanabilir. Arkeopark alanlarının diğer ülkelerdeki durumuna Ünal (2015: 49) şöyle değinmiştir: “Arkeoparklar, korunan ve kamuya açık arkeolojik alanlardır. Dünya üzerinde farklı ülkelerde Arkeopark, Arkeolojik Park, Çocuk Müzesi gibi farklı isimlerle anılmaktadır. Arkeolojik parklar arkeolojik alan olmalarına rağmen, kent içi parklardan farklı olarak algılanmalıdırlar”.

Arkeoparkların eğitim süreci ile ilişkilendirilmesi bu alanlarda var olan kültürün insanlar tarafından fark edilmesi ve nesilden nesile aktarımının yapılabilmesi adına önemli bir faaliyettir. Öğretmenler tarafından alanda sunulan eğitici aktiviteler sayesinde eğitimin okul dışına taşınma işlemi de gerçekleşecektir. Özellikle çocukların yapacakları Arkeopark etkinlikleri sonrasında elde edecekleri yaşantılar önemlidir. Bu çocuklar yetişkin insan düzeyine geldiklerinde sahip oldukları kültürün nesnel kalıntılarının korunması hususunda arkeolojik parklardan öğrendiklerini uygulamaya koyacaklardır (Bayraktar, 2010: 25).

Ülkemizde Arkeopark alanlarıyla alakalı çalışmalar devam etmektedir. Açılan Arkeoparklar olduğu gibi açılması planlananlar hakkındaki durumu ise Yıldırım (2010: 101,102) şu şekilde belirtmektedir: “Türkiyede proje halinde olan Arkeoparklar, Bergama Kentsel ve Arkeolojik Sit Alanları Koruma Amaçlı İmar Planı'nda da yer alan "Arkeopark Alanı" ile Zeugma Arkeopark Projesidir. Türkiye'de ilk kez gerçekleştirilecek Kaş Uluburun'daki "Tunç Çağı Sualtı Arkeopark Projesi “de suyun altında tek örnektir”.

## **Tapınak**

Tarihte çok tanrılı din inanışının yaygın olduğu dönemde tapınaklar medeniyetlerin yerleşim yerlerinde en görkemli yapıları oluşturmaktaydı. Buralarda insanlar çeşitli yöntemlere göre inanış şekillerini sergilerlerdi. “Tapınakların varlığı kozmik düzenin varlığını sürdürmesine katkıda bulunur. Tanrıların yeryüzünde yaşayabileceği mekânlara ihtiyaçları vardır. Sunu, beslenme, giydirilme gibi ihtiyaçlarının sağlanabilmesi için tanrılar yeryüzünde tapınak inşa edilmesini sağlamak durumundaydılar. Tapınak insanların tanrılara açılan kapıları olduğu gibi, tanrıların da insanlara açılan kapılarıdır” (Demirci, 2013: 82).

## KAYNAKLAR

- Ata, B. (2002). *Müzelerde ve tarihi mekânlarda tarih öğretimi, tarih öğretmenlerinin müze eğitimine ilişkin görüşleri*. Yayımlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara
- Ata, B. (2015). Okul dışı sosyal bilgiler öğretiminde müzeler. Ahmet Şimşek, Selahattin Kaymakçı (Ed.), *Okul dışı sosyal bilgiler öğretimi* içinde sf. 171- 186. Ankara: Pegem Akademi
- Bayraktar, S. (2010). *Kentsel alanda Arkeolojik park tasarımı: küçükyalı ve saraçhane Arkeolojik parklarının Değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çevik, Ö., Erdoğan, B. (2014). *Yerleşim Sistemleri ve Mekân Analizi*. İstanbul: Ege Yayınları
- Demirci, K. (2013). *Eski Mezopotamya Dinlerine Giriş Tanrılar, Ritüel, Tapınak*. İstanbul: Ay Işığı Kitapları
- Kızılay, N. (2014). *Arkeoloji konularının sınıf içi yaparak yaşayarak öğretiminin 6. sınıf öğrencilerinin tarihsel düşünme becerilerinin geliştirilmesi üzerine bir eylem araştırması*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adıyaman

- Meydan, A. ve Akkuş, A. (2014). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Müze Gezilerinin Tarihi ve Kültürel Değerlerin Kazandırılmasındaki Önemi. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 29, 402-422
- Özbey, S.A. (2010). *Amasya İli Höyükleri*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arkeoloji Anabilim Dalı, Erzurum.
- Öztekın İ. E. (2006). *M.Ö. I. Binde Anadolu'da Tümülüs geleneğinin kronolojik gelişimi ve coğrafi yayılımı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Arkeoloji Anabilim Dalı, Ankara.
- Ulu Kalın, Ö. (2015). Sosyal bilgiler eğitiminde kültürel ve edebi mekânlara dayalı öğrenme ortamları. Ramazan Sever, Erol Koçoğlu (Ed.). *Sosyal bilgiler eğitiminde mekânsal öğrenme ortamları* içinde sf. 311-356 Ankara: Pegem Akademi
- Ünal, Ç. (2015). *Kadifekale kentsel yenileme alanında toplumsal belleğin korunması üzerine bir öneri: Arkeopark kavramı*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gediz Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İzmir
- Şimşek, A. (2011). Geçmişin nesnesini arayan bilim arkeoloji: Türkiye'de tarih öğretimindeki durumu. *Turkish Studies*, 6 (2), 919-934.
- Yıldırım, T. (2010). *Kentsel ve arkeolojik sit alanında adana/tepebağ höyüğü ve planlama sürecinde kentsel arkeoloji, kentsel dönüşüm, rehabilitasyon ile arkeopark kavramı*. Yayınlanmamış



Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi Fen Bilimleri  
Enstitüsü, Adana

Zayimoğlu Öztürk, F. (2014). Sosyal bilgiler dersinde arkeolojik kazı çalışması ve müze gezisi. *Araştırma Temelli Etkinlik Dergisi (ATED)*, 4 (1), 12-26. Web: <http://earsiv.odu.edu.tr:8080/xmlui/handle/11489/339> adresinden 14.02.2019 tarihinde erişildi.

**BÖLÜM 6:**

**SOSYAL BİLGİLER ÖĞRETMEN ADAYLARININ**

**FİNANSAL OKURYAZARLIK DÜZEYLERİNİN**

**İNCELENMESİ<sup>1</sup>**

Turan ER<sup>2</sup>

Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA<sup>3</sup>

---

<sup>1</sup> Bu bölüm Doç. Dr. Elvan YALÇINKAYA danışmanlığında Turan ER'in "*Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Finansal Okuryazarlık Düzeylerinin İncelenmesi*" isimli yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Milli Eğitim Bakanlığı, Yunus Emre Ortaokulu Sosyal Bilgiler Öğretmeni  
Hüyük/Konya, turan181994@gmail.com

<sup>3</sup> Erciyes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü,  
Sosyal Bilgiler Eğitimi ABD, elvanykaya@gmail.com



## GİRİŞ

Ekonomi, her geçen gün insan hayatına biraz daha fazla müdahil olmakta ve insanoğlunun hayatının her aşamasında karşısına çıkmaya namzet bir kavram ve bilgi ağı olarak gelişimini sürdürmektedir. Geçmiş çağlardan bu güne değin ekonominin izlerini birçok alanda görmek mümkündür. İlkel çağlardaki değiş tokuş (kliring) sisteminden içinde yaşadığımız bu güne değin değişen ve gelişen ekonomi, bugün gelişen bankacılık sistemleri, teknolojik gelişmeler ve farklılaşan finansal seçeneklerin ışığında çok boyutlu ve çok kavramlı bir hâl almıştır. Bu bağlamda bireyler açısından son derece önemli olan ve ekonomi ile alakalı bilgi ve becerilerin insan davranışları üzerinde etkin bir konumda olan finansal okuryazarlık kavramı eğitim çevrelerinde bir beceri alanı olarak ortaya çıkmıştır. Geline zaman diliminde para ile alışverişin ve nakit paranın yerini sanal alışverişler ve sanal (kripto) paralar almaya başlamıştır. Ekonomik bağlamda çeşitlenen kavram havuzunda bireyler hisse, çek-senet, tahvil, bono, kredi kartı, sanal puan, sanal kart, borsa gibi içeriğine çok hakim olmadıkları kelimelerin içerisinde kaybolabilmektedirler. Bunların yanında sınırsız istek ve ihtiyaçlar ile varoluşu gerçekleşen insanoğlunun, içinde bulunduğumuz dönemde parasını kullanmada, ihtiyacına göre harcama yapmasında, parasıyla ilgili gelecek planlarını yapabilmesinde etkin bir ekonomi eğitimine ihtiyaç duymaktadır. Bu noktada gereksinim duyulan eğitimin odaklandığı beceri alanı da finansal okuryazarlık olarak ön plana çıkmaktadır.

En basit şekliyle finansal okuryazarlık; "paranın aktif kullanımı ve para yönetmeye bağlı etkili ve etkin kararlar alma, bilinçli söylemlerde bulunma ve alınan kararları uygulama yeteneğidir (Noctor, Stoney ve Stradling, 1992; Akt. Güvenç, 2017)." Bu tanımdan hareketle karşımıza çıkan belli başlı kavramlar; para kullanımı, paranın yönetimi, finansal kararlar alma ve alınan kararları uygulama olarak sadeleştirilebilir.

Bakıldığı vakit finansal okuryazarlığın; karmaşık matematiksel işlem, istatistik ve verilerden önce tüketicilerin hayatlarıyla ilgili olan, doğrudan hayatlarını etkileyebilecek durumlarda finansal konularla ilgili bilgi sahibi olmalarını ve bu bilgi birikimi, ürünleri değerlendirmenin yanında ürünler ile alakalı etkili kararlar alabilmelerini sağlamaktadır. Öte yandan bireylerin istek ve ihtiyaçlarını ayırt etmelerine katkıda bulunarak tasarruf davranışlarını geliştirerek bireylerin varlıklarını çeşitlendirmesini, sigorta satın alım gibi güvence noktalarına yönlendirme yaparak zorlu finansal koşullara da bireyleri hazırlamayı amaç edinmektedir (Özer, 2019).

İlk kez duyulduğunda ve biraz sonra bahsi geçecek olan tanımlamalarda zikredilen kavramlar ışığında her ne kadar finansal okuryazarlık becerisi daha çok muhasebe, matematik, iktisat vb. alanların konusuymuş gibi görünse de sosyal bilimlerle çok yakından ilişkilidir. Ekonominin bir ucu rakamlar, istatistiksel işlemler ve grafiklere dayanırken diğer bir ucu da insan faktörüne dayanmaktadır. Dolayısıyla sosyal bilimler arasında zikredilen ekonomi biliminin içeriği de diğer bilim alanlarını ne kadar ilgilendiriyorsa sosyal

bilimleri ve sosyal bilimlerin ilköğretim düzeyindeki bireylere yönelik hazırlanan içerikleri aktarıcı bir konumda bulunan sosyal bilgiler dersini de büyük oranda ilgilendirmektedir. Öyle ki, finansal okuryazarlık eğitimi ile ekonomik yaşama dair verilen bilgilerin kavranması, değerlendirilmesi ve değerlendirmeler sonucu etkili kararlar alınabilmesi matematiksel işlemlerden öte öncelikli hedefler olarak ön plana çıkmaktadır (Özçam, 2006; Karyağdı, 2018).

Sosyal bilgiler dersi finansal okuryazarlık eğitiminin verilmesi açısından önemli bir konuma gelmiştir. 2018 yılında ülke genelinde yenilenen öğretim programları kapsamında sosyal bilgiler öğretim programında verilecek beceriler arasına finansal okuryazarlık becerisi de dahil edilmiştir. Sosyal bilgiler dersi doğrudan etkili vatandaşlar yetiştirme odaklı tek ders olma özelliğine haizdir. Sosyal bilgiler dersi, bireyleri hayata hazırlayan, doğrudan okul dışı yaşamlarında da karşılaşılabilecekleri problem ve hayat durumlarına odaklanan bir ders olarak bireylerin finansal okuryazarlık kapsamında ilgi ve ihtiyaçlarını belirleyebilme, aile ekonomisi hakkında görüş belirtebilme, sosyal ve ekonomik hayatı değerlendirebilme, tasarruf yapabilme vs. davranış ve becerileri kazanmasında da etkili olacaktır (Öztürk, 2012; MEB, 2018).

### **Finansal Okuryazarlık Kavramı ve Tanımı**

Ekonomik planlamalar ve finansal eğitim politikaları doğrultusunda öğretim programlarında yer almaya başlayan beceri alanı "finansal okuryazarlık" olarak karşımıza çıkmaktadır. Ekonomi eğitimi teriminden ziyade finansal okuryazarlık gibi bir kavramın

doğmasında öncelikle bireylerin finansal kavramları okuyup anlamlandırabilmesi, ilişki kurabilmesi ve çevresiyle ilgili ekonomik konulara duyarlı hale gelmesi gibi etkenler rol oynamıştır. Öte yandan daha küçük yaşlardaki bireylere geniş çapta bir ekonomi eğitiminden ziyade finansal okuryazarlık becerisi kapsamında ekonomik hayata hazırlamak ve yakın çevredeki ekonomik hayata yavaş yavaş dahil olmalarını sağlamak da bir diğer önem arz eden konu olmuştur. Burada her şeyden önce finansal okuryazarlık kavramının üzerinde fikir birliğine varılamamış oldukça geniş tanımlar havuzunda ne olduğuna bakmak, kapsamını ele almak ve kavramsal bir tanımlamasını yapmak yerinde olacaktır.

Ortaya çıkış sürecinden bu güne bir çok araştırmacı tarafından farklı şekillerde tanımlamaları yapılan finansal okuryazarlığa dair en sade tanımlama şu şekilde verilebilir: "Finansal okuryazarlık, paranın kullanımı ve yönetimine ilişkin etkili kararlar alma ve bilinçli yargılarda bulunma yeteneğidir (Noctor, Stoney ve Stradling, 1992; Akt. Güvenç, 2017: 936)."

Türkiye'de bireylerin finansal okuryazarlık ve farkındalıklarını artırabilmek için 2012 senesinde kurulan ve bu amaç doğrultusunda devlet, özel sektör ve sivil toplum kuruluşları ile işbirliği içerisinde interaktif çalışmalar yürüten FODER finansal okuryazarlığı şu şekilde açıklamaktadır; "kişinin para kullanma ve yönetimi hakkında bilgiyle değerlendirme yapması ve etkili karar verme yetisidir (www.foder.org, 2018)".

Uluslararası düzeyde finansal okuryazarlık ile ilgili çalışmalar yürüten OECD (2012)'nin finansal okuryazarlık tanımlaması ise daha çok finansal risklere ve farklı alanlardaki finansal durumlarda kullanılacak bilgilere odaklanarak; finansal kavramlar ve risklerin bilgi ve farkındalığına sahip olmak, bu bilgi ve farkındalığı değişik finansal durumlarda etkili kararlar almak, birey ve toplumun finansal iyi olma halini geliştirmek ve ekonomik hayata etkin katılımı sağlamak için kullanma becerisi, motivasyonu ve özgüveni olarak tanımlamaktadır.

OECD ile eş güdümlü çalışmalar yürüten PISA ise OECD' nin tanımlamasına yakın bir şekilde finansal okuryazarlık hakkında, "bir dizi finansal bağlamda etkili kararlar verebilmek, bireylerin ve toplumun maddi refahını iyileştirmek için finansal bilgiyi kullanarak, bu bilgi ve anlayışı uygulamaya yönelik beceri, kavrayış ve özyeterliği anlama, ve ekonomik hayata katılımı sağlama yeterliliği (OECD, 2013: 144)" minvalinde bir tanımlamaya gitmiştir.

Er, Şahin ve Mutlu (2017: 76), yaptıkları çalışmada finansal okuryazarlığın daha çok bireylerin günlük yaşantıları esnasında ihtiyaç duydukları bir beceri alanı olma yönüne odaklanmışlardır. Bu doğrultuda finansal okuryazarlığı, bireylerin finansı anlama yeterliği olarak görmüşlerdir. Ayrıca finansal okuryazarlığın, bireylerin daha etkin finansal kararlar alma yolunda sahip olmaları gereken finansal bilgi ve beceriler olduğundan da bahsetmektedirler.



Finansal okuryazarlık tanımlamalarında matematiksel işleve ve ağırlıklı olarak finansal kavramlarla ilişkilendirilen tanımlar da yapılmaktadır. Bu doğrultuda Durmuşkaya ve Burucuoğlu (2018: 56) finansal okuryazarlığın; finansal ürün ve kavramları bilme, etkili finansal kararlar verebilmek için gerekli olan matematiksel beceriye sahip olma ve finansal planlama gibi faaliyetlerle meşgul olma durumu olduğunu belirtmişlerdir.

Kimi tanımlamalar bilgiye kimileri de beceriye odaklanırken, tutum ve davranışların da etkisinden söz eden bir diğer tanımlama şu şekildedir: "Kişisel-finansal sağlığı sağlamak ve korumak için gereken finansal bilgi, beceri, tutum ve davranışlardan oluşan bileşene finansal okuryazarlık denir (Gökmen, 2012: 20)."

Kindle'in finansal okuryazarlık tanımı; Avustralya, İrlanda, Kanada, Yeni Zelanda ve İskoçya'da hükümet tarafından finanse edilen araştırmalarda da sıklıkla kullanılmış bir tanımdır. Kindle, finansal okuryazarlık eğitiminde amaçlananın yalnızca bilgiyi geliştirmek değil, bireylerin finansal davranışlarını ve sonucunu değiştirmek olduğundan bahsetmiştir. Bu doğrultuda Kindle, finansal okuryazarlığı; paranın kullanımı ve yönetimiyle konusunda bilgili yargulamalar yapma, etkili kararlar alma ve alınan bu kararları doğru uygulama yeteneği olarak tanımlamıştır (Kindle, 2013: 398).

Bir başka araştırmada, finansal tercihlerin ön plana çıkarıldığı ve paranın ve mali sorunların çözümlenerek gündelik finansal kararları etkileyen yaşam olaylarına yetkin bir şekilde cevap verme bağlamında

değerlendirilen finansal okuryazarlık, maddi refahı etkileyen kişisel finansal koşulları okuma, analiz etme, yönetme ve iletme yeteneği olarak tanımlanmıştır (Anthes, 2004).

### **Finansal Okuryazarlığın Önemi ve Gerekliliği**

Ekonomi, tarihi çağlar boyunca sürekli bir gelişim ve değişim içerisinde süregelmiştir. İlk zamanların ekonomik faaliyetleri, kavramları ve bireylerinin profilleri ile bugünküler birbirinden oldukça ayrılmış ve farklılaşmış durumdadır. Öyle ki, antik çağlardaki avcı-toplayıcı yapıdan Mezopotamya medeniyetleri zamanına dahi ekonomik açıdan pek farklı değişimler meydana gelmiştir. Bu değişim alanlarından en önemlisi de kuşkusuz tarım faaliyetlerinde Mezopotamya medeniyetleri zamanında -özellikle Sümerler devri- yaşanan büyük gelişmedir. Bu dönemlerde artık ürün (fazla mal) elde edilmiş ve ticarete gıda ürünlerinin tuttuğu ihraç gamı bir hayli artmıştır. Ayrıca yine bu dönemde ikame (bir ürünün yerini tutan eşdeğer ürün) mal üretimi de yapılmış ve ticaret hayatına farklılık katılmıştır. Bütün bu gelişmelere rağmen ekonomi halen karmaşıklıktan uzak, basit bir yapıda al-ver ilişkisine dayalı ve hemen herkesin anlayacağı yapıdadır (Çalıkşan, 2014; Günay, 2015).

Lidyalılar zamanına kadar değiş-tokuşa dayalı ekonomi süregelmiştir. Lidyalılar zamanında, ekonomik yaşamda büyük bir devrimin yaşanmasına neden olacak olan "para" icat edilmiştir. Günümüzde para ile ilgili konuştuğumuz ne varsa hemen hepsinin temelleri M.Ö. 7. yy zamanlarında Lidyalıların faaliyetleri ile ilişkilidir. Bu tarihten sonra alışverişlerde para kullanılmaya

başlanmış, ticaret yeni bir boyut kazanmıştır. Bu dönemlerde ekonomi her şeyden bağımsız bir yapı olarak karşımıza çıkmamaktadır. Dini yapılar ekonomik faaliyetleri de etkilemekte, üretilen ürünlerin bir çoğu halkın inanç odağı halindeki tapınaklara, sunaklara ve mabedlere vergi olarak verilmektedir. Bu yapıya Ortaçağ Avrupa' sında kiliseler ve feodalitenin yükseliş devirlerinde de rastlamak mümkündür. Halkın ekonomik hayatı ürün yetiştirmek, yetiştirdiği ürünün büyük çoğunluğunu kiliseye veya bağlı bulunduğu derebeyine vermek, kalan ürün ile de aç kalmayacak kadar kendisini ve ailesini beslemekten ibarettir. Bunun yanında kamerayı halktan daha yüksek kesimlere yani devletlere doğrultacak olursak ekonominin bugünkü karmaşıklıkta olmasa da giderek savaşlara ve mücadelelere sebep olacak bir hal almaya başladığı görülmektedir (Tekin ve Sipahi, 2014; Yiğit, 2014).

Bugüne gelindiğindeyse M.Ö. veya M.S. bin yıllar öncesine oranla bugün teknolojik gelişmeler, bilimsel gelişmeler, ticari ve ekonomik yapı ve kavramlardaki gelişim ve artışlar ile ekonomi bilimi artık çok daha girift bir hal almıştır. Eskiden ekonomiye her kesimin dahil olması söz konusu değilken bugün serbest piyasa etkenlerinin büyük rol oynaması ve karmaşıklaşan yapıyla yediden yetmişe hemen her birey bir şekilde ekonomik yapılara dahil olmakta ve finansal işlemlerde bulunmaktadır (Ergün, Şahin ve Ergin, 2014). Küçük bir çocuk bakkal alış-verişi yapmakta, parayı kullanmakta ve hatta ATM (Automated Teller Machine)' lerden para çekme işlemleri yaparken, yetişkin bireyler de banka işlemleri, yatırım işlemleri, kira sözleşmeleri, kredi kartı kullanımı, sanal alışverişler, çek ve senet

işlemleri, borsa yatırım işlemleri gibi bir çok ekonomik kavramı içerisinde barındıran finans dünyasında yer almaktadırlar. Öyle ki, bahsedilen süreçlere katılan birey sayısının da her yıl 150 milyon civarında olduğu tahminler dahilindedir (Anthes, 2004; Gökmen, 2012; Alkaya ve Yağlı, 2015).

Ekonomik hayata bireylerin hazırlanmasındaki en önemli beceri alanı finansal okuryazarlık olarak karşımıza çıkmaktadır. Ekonomi, bir sosyal bilim alanı olmasına karşın pek çok çevre tarafından matematikle ilişkili ve yalnızca uzmanların ilgilenmesinin doğru olduğu görüşünün yaygın olduğu bir bilim dalıdır. Oysa ki, finansal okuryazarlık eğitimi sayesinde bireyler finansal kavramlara hakim olabilecek, yatırım, tasarruf ve dolandırıcılığa karşı risk yönetimi becerilerini kazanarak ekonomik hayatta çok daha güçlü, planlı, sistematik ve kendi kendine yeten kaliteli kararlar alabilecek ve bu kararlarını uygulama becerilerine de sahip olacaklardır. Günümüzde ekonominin kavram havuzunun genişlemesinin yanı sıra dolandırıcılık konusunda da çeşitli risklerin bir hayli arttığı görülmektedir. Gazete ve haber kanalları incelendiğinde finansal okuryazarlık yahut da salt olarak okur-yazar eğitimi düşük bireylerden başlayarak eğitim seviyesi bir hayli yüksek bireylerin -doktor, mühendis, avukat, akademisyen, hakim vs.- dahi çeşitli yollarla ekonomik olarak dolandırılma vakalarına kurban gittiği görülmektedir. Bu konuda bir çok örnek dolandırıcılık haberi varken, 11.01.2019 tarihli bir dolandırılma haberi trajikomik bir örnek olması ve konuyla alakalı olması hasebiyle ilgi çekicidir. Bu haberde bahsi geçen bir avukat,

dolandırıcılık suçuyla yargılanan müvekkilini hüküm giymekten kurtarıırken, avukatlık ücreti olarak aldığı paraların içinde sahte paraların olduğunu sonradan fark etmiştir. Buradan da anlaşılacağı üzere finansal okuryazarlık bireylerin sağlıklı bir ekonomik hayat sürmelerinde büyük önem arz etmektedir (Özçam, 2006; Karyağdı, 2018; İHA, 2019) .

Gelinen süreçte 2008 ekonomik krizi sonrasında günden güne önemi hissedilen ve son yıllarda finansal okuryazarlığın öneminin artmasındaki belli başlı etmenler, ADVAK (Adnan Menderes Üniversitesi Vakfı) tarafından TC Kalkınma Bakanlığı ve GEKA (Güney Ege Kalkınma Ajansı) ortaklığı ile yürütülen çalışmanın sonuç raporunda şu maddelerle belirtilmektedir:

- Finansal araçların giderek karmaşık bir yapıya dönüşmesi
- Bireylerin finansal kararlardaki sorumluluklarının artması
- Teknolojik gelişmeler ve yenilikler
- Emeklilik sisteminde meydana gelen değişimler
- Demografik özelliklerdeki değişiklikler
- Tüketicilerin hatalı finansal davranışlarında düşük finansal okuryazarlık seviyesinin olumsuz etkileri
- Finansal dolandırıcılık
- Finansal dışlanma (ADVAK, 2016: 5)

## **Sosyal Bilgiler ve Finansal Okuryazarlık**

Sosyal bilgiler ders programının nasıl oluşturulduğu ve neleri barındırdığına yukarıda değinilmiştir. Bu bağlamda küçük bir hatırlatma yapmak gerekirse; sosyal bilgiler programı, sosyal bilim alanlarından ilköğretim çağı (4, 5, 6, 7. sınıflar) öğrencilerinin seviyelerine uygun verilerin içeriği oluşturacak şekilde düzenlenmesi ile oluşturulmuş, disiplinler arası yaklaşımı benimseyen bir ders programıdır (Öztürk, 2012).

Finansal okuryazarlığın sosyal bilgiler ile ilişkili olmasında can alıcı nokta da bu sosyal bilimler ve sosyal bilgiler bağıntısından doğmaktadır. Bir sosyal bilim alanı olan ekonomi bilimi, matematiksel işlemler ve karmaşık finansal kavramlar haricinde özelinde insanı ve insanın ekonomik faaliyetlerini konu alan sosyal bir bilim dalıdır. Ayrıca vatandaşlık eğitimini kendisine ana hedef seçen başat derslerden olan sosyal bilgiler, toplumun huzur refahını sağlayacak, toplumsal gelişmeyi ve devamlılığı sağlayacak, toplumun sorunlarına çözüm yolları üretecek bireyler yetiştirme gibi amaçlara da hizmet etmektedir. Hal böyle iken, yapacağı tasarruflarla toplumda ekonomik kalkınmayı sağlayacak, finansal ilişkilere girecek, bu ilişkilerinde kavramlara ve bilgilere hakim, akılcı ekonomik planlamalar yapabilecek ve bu planlamalarını etkili bir şekilde uygulamaya dökebilecek bireylerin yetiştirilmesinde kısacası "finansal okuryazar" nesillerin yetiştirilmesi noktasında büyük bir göreve sahiptir (Hablemitoğlu ve Özmete, 2012; Güvenç, 2017).

Bireyler her geçen gün finansal okuryazarlık becerisine daha da fazla ihtiyaç duymaktadırlar. Bundaki başlıca nedenler; bankacılık sektöründeki gelişmeler, kuralsızlaşmadan kaynaklı riskler ve gittikçe karmaşıklaşan küresel ekonomi olarak belirtilebilir (Remund, 2010). Bu durumda bireylerin okul dışı yaşamları ile de yakından ilişkili bir ders olan sosyal bilgiler aracılığıyla öğrencilerde küçük yaşlardan itibaren temelleri atılacak finansal okuryazarlık becerisi ile ilerleyen yaşlarında ekonomiyle alakalı konuları daha rahat anlayabilecek, finans işlemlerinde daha güvenli adımlar atabileceklerdir. Öte yandan sosyal bilgiler derslerinde finansal okuryazarlık becerisinin öğretimi ile amaçlanan nokta; sayısal işlemler, çok karmaşık finansal kavramlar veya bir borsa uzmanının sahip olduğu bilgilerden ziyade kendi ekonomik yaşamını idame ettirebilecek oranda, sahip olduğu varlığı daha iyi değerlendirmesini, ihtiyaca göre harcama yapma, tasarruf bilinci oluşturma, maddi dolandırıcılık ve risklere karşı hazırlıklı olma gibi daha çok günlük ve hayati olaylar için kazandırılmasıdır (Bayram, 2010; Gökmen, 2012; Güvenç, 2017;).

Sosyal bilgiler derslerinde verilmesi planlanan finans eğitiminde öncelikle bireylere hedef/amaç seçimiyle birlikte planlama yapmanın önemi aktarılmalı ve planlama hususunda beceri gelişimleri sağlanmalıdır. Zira Şarlak (2012: 18) ekonomik girişimlerde başarıya ulaşmanın kriterlerini şu maddelerle belirtmiştir:

- Gerçekçi hedefler belirlemek
- Harcama ve tasarrufları bu hedeflere göre planlamak
- Planlardan şaşmamak

## YÖNTEM

### Araştırma Modeli

Nicel araştırmalar, pozitivist paradigma ekseninde gelişmiş ve insanı doğa bilimlerinin sistematik ve şaşmaz araçları-yöntemleri ile açıklamaya çalışarak deney ve gözlemi sosyal araştırmalarda kullanmaya imkan sağlamıştır (Arı, Armutlu, Tosunoğlu, Toy, 2009; Demir, 2014). Nicel araştırma yöntemleri, nitel araştırma yöntemlerinin amaç edindiği sosyal gerçekliği kendi içinde ve ortamında bütünsel bir şekilde değerlendirme karakteristiğinden uzak bir şekilde nesnel, yanlılıktan uzak, genellenebilir neden sonuç ilişkilerini ortaya koyabilecek gözlenebilir ve ölçülebilir davranışlara yönelik sayısal veriler elde etmeyi amaçlamaktadır (Türnüklü, 2001). Bu çalışmada, nicel araştırma yöntem desenlerinden en sık kullanılanlarından birisi olan tarama deseni (survey pattern) kullanılmaktadır. Tarama deseni, bir evrenden seçilen örnekleme üzerinde bir konu veya problemle alakalı bireyleri sorgulamak için yapılan çalışmalar yoluyla bireylerin tutum, eğilim veya görüşlerinin nicel/sayısal olarak betimlenmesini ve daha sonra bu cevapların açıklanması süreçlerini içeren araştırma yöntemi olarak tanımlanabilir (Demir, 2014; Büyüköztürk, akmak, Akgün, Karadeniz, Demirel, 2015). Tarama modelinde araştırmaya konu olan olay, birey veya nesnenin kendi koşullarında ve olduğu gibi betimlenmeye çalışıldığı belirtilmektedir. Bilinmek istenen ve merak edilen bir "şey" vardır ve onu doğru bir şekilde gözlemek önemlidir. Kısaca tarama modeli, bir araştırma için sayısal veri toplama yöntemidir (Karasar, 2013: 77).



## **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubunu, 2018-2019 öğretim döneminde Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda tüm sınıf düzeylerinde öğrenim görmekte olan toplam 260 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Çalışma grubunun seçimi araştırmacı tarafından yüksek lisans eğitimi aldığı ve yaşadığı yer olan Niğde ili temel alınarak yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın çalışma grubu (örnekleme) seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Uygun örnekleme (convenience sampling), sosyal bilim araştırmalarında yaygın olarak kullanılan bir örnekleme yaklaşımıdır. Bu yöntem, araştırmacıya kolay ulaşılabilirlik, pratiklik ve ekonomiklik konularında kolaylık sağlamaktadır. Ayrıca araştırmanın hızlı neticelendirilmesinde de avantaj sağlayan bir örnekleme yöntemidir. Kısaca uygun örnekleme, araştırmacıya uygun örneklemin seçilmesidir (Başaran, 2017: 489).

## **Veri Toplama Araçları**

Araştırma sürecinde Güvenç (2016) tarafından geliştirilen "Finansal Okuryazarlık ve Para Yönetimi Algısı Ölçeği" gerekli izin alınarak kullanılmıştır. Ölçeğin geliştirilmesi aşamasında, okuryazarlığın bilgi, beceri ve duyuşsal öğelerden oluştuğuna dair ilgili alan yazın dikkate alınarak ölçeğin aşağıda belirtilen üç alt bölümden oluşmasının uygun olacağı kanısına varılmıştır:

1. Para Yönetim Özyeterlik Algısı Ölçeği (PYÖ)
2. Para Yönetim Davranışları Ölçeği (PAYÖDA)
3. Finansal Bilgi Testi (FBT)

Ölçeğin, "PYÖ" ve "PAYÖDA" bölümleri likert tipinde hazırlanmış olup geliştirme çalışması aynı çalışma gruplarına uygulanmıştır. FBT ise "doğru/yanlış" tipi bilgi testi olup geliştirme çalışması farklı katılımcı grupları üzerinde yürütülmüştür. Ölçeğin PYÖ kısmı 0-100 aralığında değişen 10'ar birimlik ölçekleme kullanılmıştır. Burada verilerin analiz programına girişini kolaylaştırmak amacıyla 0-10 aralığında giriş yapılmıştır. Yüksek puanlar düşük puanlara göre daha olumlu özyeterlik algısını yansıtmaktadır. PAYÖDA bölümünün ölçeklendirilmesinde ise "kesinlikle doğru değil", "çoğunlukla doğru değil", "çoğunlukla doğru" ve "kesinlikle doğru" şeklinde 4'lü likert tipi benimsenmiştir.

### **Verilerin Toplanması**

Çalışma, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü makamından gerekli izinler alındıktan sonra (EK-1), araştırmacı tarafından 2018-2019 öğretim yılında Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Eğitim Fakültesi Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Ana Bilim Dalı Sosyal Bilgiler Eğitimi Bilim Dalı'nda öğrenim görmekte olan 1., 2., 3. ve 4. Sınıf düzeylerinden sosyal bilgiler öğretmen adaylarıyla gerçekleştirilmiştir. Veriler adaylardan "Finansal Okuryazarlık ve Para Yönetimi Algısı Ölçeği" kullanılarak toplanmıştır.

## Verilerin Analizi

Nicel araştırma modeli esas alınarak yürütülen tarama desenli araştırmalar, geçmişte ya da halen var olan bir durumu olduğu şekliyle betimlemeyi amaç edinmiş yaklaşımlardır. Burada araştırmaya konu olan birey, nesne yahut olaylar var olduğu gerçekliği içerisinde betimlenmeye çalışılırken onları değiştirme veya etkileme çabası güdülmez (Karasar, 2013). Bu türden nicel model benimsenmiş tarama desenli araştırmalarda toplanan veriler, katılımcıların eğilim, tutum ve görüşlerinin sayısal, sembolik ve nümerik olarak betimlenmesini sağlayan; akademik başarı puanı, ağırlık lş, zeka puanı, gelir miktarı gibi değişkenleri ve bu değişkenlerin ilişkilendirileceği lek maddelerine verilen sayısal ve sembolik ifadeleri kapsar (Büyüköztürk, 2007; Demir, 2014).

Araştırmadan elde edilen nicel datalar, SPSS 20 (Statistical Program for Social Science) paket programından yararlanılarak analiz sürecine dahil edilmiştir. Verilerin analizinde frekans dağılımları, standart sapmaları, aritmetik ortalamalarına dair hesaplamalar yapılmış, normallik testi sonuçlarına göre, Mann Withney U, Unpaired t (Independent Samples t test) test, Kruskal-Wallis H ve One Way ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) testlerinden yararlanılmıştır.

## BULGULAR

Bu bölümde araştırma neticesinde elde edilen önemli bulgulardan daha ayrıntılı bahsetmenin yerinde olacağı düşünülmüştür. Burada ilkin bireylerin para yönetim özyeterlik algısı ve para yönetim davranışlarına yönelik verileri Tablo 1 ve Tablo 2'de gösterilmiştir.

**Tablo 1.** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Para Yönetim Özyeterlik Algısı Düzeylerine İlişkin Puanlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Para Yönetim Özyeterlik Algısı Maddeleri	$\bar{X}$	Ss	Yeterlik Düzeyi
1. Paramı yönetebilirim.	7.28	2.39	İyi
2. Bütçe yapabilirim.	6.88	2.46	Ortalama
3. Para hakkında bilmem gereken her şeyi bilirim.	6.74	2.50	Ortalama
4. Paramı en iyi şekilde değerlendirebilirim.	6.77	2.56	Ortalama
5. Gelirlerimi nasıl artırabileceğimi planlayabilirim.	6.70	2.61	Ortalama
6. Gerektiğinde giderlerimi azaltabilirim.	7.13	2.67	İyi
7. Hiçbir amacım olmasa da para biriktirebilirim.	5.50	3.38	Ortalama
8. İstedğim parayı istediğim sürede biriktirebilirim.	5.54	4.32	Ortalama
9. Biriktirdiğim parayı, uygun şekilde saklayabilirim.	6.70	3.13	Ortalama
10. Acil durumlar için para biriktirebilirim.	6.91	2.94	Ortalama
<b>Genel Toplam</b>	<b>60.62</b>	<b>2.14</b>	<b>Ortalama</b>
	N=		
<b>260</b>			

**Tablo 2.** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Para Yönetim Davranışları Düzeylerine İlişkin Betimsel İstatistik Sonuçları

Para Yönetim Davranışları Maddeleri	$\bar{X}$	Ss	Yeterlik Düzeyi	
1. Her bir güne belirli bir miktar para ayırarak harcarım.	2.57	.89	İyi değil	
2. Paramı nereye harcayacağımı planlarım.	2.93	.76	İyi değil	
3. Paramı günlük dilimlere ayırarak harcarım.	2.42	.91	İyi değil	
4. Paramı gereksinimlerime göre gruplayarak (yemek, kırtasiye vb.) harcarım	2.91	.88	İyi değil	
5. Paramı her bir güne uygun şekilde paylaştırarak harcarım.	2.53	.88	İyi değil	
6. Nereye, ne kadar para harcadığımı not alırım.	2.18	1.04	İyi değil	
7. Kötü günleri düşünerek para biriktiririm.	2.68	.90	İyi değil	
8. Aylar sonrası için kendime para biriktirme hedefleri koyarım.	2.56	.95	İyi değil	
9. Ne kadar param olduğunu not alırım.	2.40	1.04	İyi değil	
10. Paramla ilgili yaptığım plana uyup uymadığımı kontrol ederim.	2.71	.95	İyi değil	
<b>Genel Toplam</b>	<b>N=260</b>	<b>2.59</b>	<b>.61</b>	<b>İyi değil</b>

Tablolardan da görüleceği üzere sosyal bilgiler öğretmen adayları para yönetim özyeterlik algısına yönelik ölçeğe göre ortalama düzeyde bir algıya sahipken paranın yönetimi noktasındaki davranışlarını inceleyen sorulardaki ortalama verileri iyi durumda değildir. Çalışma kapsamında belirlenen değişkenlerden sınıf düzeyi, aile ile birlikte yaşanan çevre ve cinsiyet değişkenleri dışındaki değişkenlerin anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Buna göre adayların cinsiyet değişkenine göre farklılık durumları Tablo 3'de gösterilmektedir.

**Tablo 3.** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Cinsiyetlerine Göre PYÖ ve FBT Seviyelerinin Mann Withney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
<b>PYÖ</b>	Kadın	178	126.01	22429.5	6498.5	.156
	Erkek	82	140.25	11500.5		
<b>FBT</b>	Kadın	178	140.81	25065	5462	.001
	Erkek	82	108.11	8865		

Tablo 3' e bakıldığında, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının para yönetim özyeterlik algısı ile cinsiyetleri arasında anlamlı farklılığa ulaşamamıştır (U=6498.5,  $p > .05$ ). Öte yandan adayların finansal bilgi testi değerleri ile cinsiyetleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu saptanmıştır (U=5462,  $p < .05$ ). Bu bulguya göre adayların para yönetim özyeterlik algıları üzerinde cinsiyetlerinin etkili olmadığı ancak finansal bilgi düzeyleri üzerinde cinsiyetin etkili olabileceği yorumu yapılabilir.

Finansal okuryazarlık ile anlamlı farklılık saptanan bir diğer değişken olan sınıf düzeyine ilişkin veriler Tablo 4'de gösterilmiştir.

**Tablo 4.** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Finansal Okuryazarlık Durumlarının PYÖ ve FBT Ölçekleri Özelinde Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
<b>PYÖ</b>	1	75	123.81	3	8.15	.043*
	2	56	138.82			
	3	67	114.08			
	4	62	148.82			
<b>FBT</b>	1	75	135.65	3	1.95	.582
	2	56	128.57			
	3	67	136.03			
	4	62	120.03			

Tablo 4'e bakıldığı vakit, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri ile finansal okuryazarlık durumları arasında FBT ölçeği özelinde anlamlı farklılık saptanmamıştır ( $\chi^2$  (sd=3, N=260) =1.95,  $p>.05$ ). Ancak PYÖ ölçeği özelinde finansal okuryazarlık düzeyleri üzerinde sınıf düzeylerinin anlamlı farklılık oluşturduğu görülmektedir ( $\chi^2$  (sd=3, N=260) =8.15,  $p<.05$ ). Anlamlı farklılıkların hangi sınıf düzeylerinde bulunduğunu saptamak gayesiyle Mann Withney U testi uygulanmıştır. Ulaşılan nihai sonuçlar Tablo 5'te belirtilmiştir.

**Tablo 5.** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Sınıf Düzeylerine Göre Finansal Okuryazarlık Durumlarının PYÖ Ölçeği Özelinde Mann Withney U Sonuçları

Sınıf Düzeyi	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Farklılıklar
3. Sınıf	67	56.34	3775.00	1497.00	.006	4 > 3
4. Sınıf	62	74.35	4610.00			
	12					
	9					

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf düzeyi ile para yönetim özyeterlik algıları arasında anlamlı farklılığın olduğu Kruskal Wallis H testinde tespit edilmişti. Tablo 5 incelendiğinde, farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek amacıyla adayların para yönetim özyeterlik algılarına ilişkin ölçekten aldıkları puanlar bakımından uygulanan ikili Mann Withney U testi sonuçlarına göre; 4. sınıf düzeyindeki öğretmen adaylarının para yönetim özyeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puan ortalamalarının, 3. sınıf düzeyindeki öğrencilere göre daha yüksek olduğu ve bu farkın  $p < .05$  düzeyinde anlamlı olduğu görülmektedir.

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlık durumları ile aileleriyle birlikte yaşadıkları çevre arasında anlamlı farklılık olup olmadığı yönündeki istatistik analizi sonuçları Tablo 6'da gösterilmektedir.



**Tablo 6.** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aileleriyle Birlikte Yaşadıkları Çevreye Göre Finansal Okuryazarlık Durumlarının PYÖ ve FBT Ölçekleri Özelinde Kruskal Wallis H Testi Sonuçları

	Aile ile Yaşanılan Çevre	N	Sıra Ortalaması	sd	$\chi^2$	p
<b>PYÖ</b>	Köy	46	140.02	4	14.10	.007
	Kasaba	11	148.23			
	İlçe	74	124.28			
	İl	61	153.58			
	Büyük Şehir	68	107.26			
<b>FBT</b>	Köy	46	143.79	4	4.99	.288
	Kasaba	11	144.68			
	İlçe	74	115.40			
	İl	61	133.50			
	Büyük Şehir	68	132.96			

Tablo 6 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının para yönetim özyeterlik algısı ile aileleriyle birlikte yaşadıkları çevre arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülmektedir ( $\chi^2$  (sd=4, N=260) =14.10,  $p<.05$ ). Öte yandan finansal bilgi düzeyi ile aileyle birlikte yaşanılan çevre arasında ise anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $\chi^2$  (sd=4, N=260) =4.99,  $p>.05$ ). Bu bulgulardan hareketle aile ile yaşanılan çevre değişkeninin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının para yönetim özyeterlik algıları üzerinde etkili olduğu fakat finansal bilgi düzeyleri üzerinde bir etkisinin olmadığı söylenebilir. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu tespit etmek için ikili farklılıklara bakmak amacıyla Mann Withney U testi uygulanmış ve sonuçları Tablo 7' de belirtilmiştir.

**Tablo 7.** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Aileleriyle Birlikte Yaşadıkları Çevreye Göre Finansal Okuryazarlık Durumlarının PYÖ Ölçeği Özelinde Mann Withney U Testi Sonuçları

Yaşanılan Çevre	N	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p	Farklılıklar
Köy (1)	46	66.37	3053.00	156.00	.018	<b>1 &gt; 5</b>
Büyükşehir(5)	68	51.50	3502.00			
İlçe (3)	74	61.45	4547.50	772.50	.032	<b>4 &gt; 3</b>
İl (4)	61	75.94	4632.50			
İl (4)	61	76.93	4693.00	346.00	.001	<b>4 &gt; 5</b>
Büyükşehir (5)	68	54.29	3692.00			

Tablo 7 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının aileleriyle birlikte yaşadıkları çevreye göre para yönetim özyeterlik algısı ölçeğinden aldıkları puanlar bakımından uygulanan ikili Mann Withney U testi karşılaştırmalarına göre köyde yaşayan adaylar ile büyükşehirde yaşayan adaylar arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buna göre köyde yaşayan adayların para yönetim özyeterlik algısı düzeyleri büyükşehirde yaşayan adaylara göre daha yüksek olduğu söylenebilir. Öte yandan ailesi ile birlikte ilde yaşayan adayların ilçe ve büyükşehirde yaşayan adaylar ile de aralarında anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre ilde yaşayan adayların para yönetim özyeterlik algısı puanları ile ilçede yaşayan adayların puanları arasında  $p < .05$  düzeyinde anlamlı farklılık bulunmuştur. Buradan hareketle ilde yaşayan adayların para yönetim özyeterlik algılarının ilçede yaşayanlara oranla daha yüksek

olduğu söylenebilir. Aynı Şekilde ilde yaşayan adaylar ile büyükşehirde yaşayan adayların para yönetim zyeterlik algısı puanları arasında da  $p<.05$  düzeyinde anlamlı farklılık tespit edilmiştir. Buradan da ilde yaşayan adayların ilçede yaşayan adaylara göre para yönetim zyeterlik algısının yüksek olduğu söylenebilir.

Sosyal bilgiler ğretmen adaylarının finansal bilgi durumlarına yönelik uygulanan finansal bilgi testi envanterine ait aritmetik ortalama ve standart sapma değerleri Tablo 8' de belirtilmiştir.

**Tablo 8.** Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Finansal Bilgi Testi Durumlarının Betimsel İstatistik Sonuçları

Finansal Bilgi Testi Maddeleri		$\bar{X}$	Ss
1	Paramızı bankaya yatırdığımızda mutlaka faiz alırız.	2.04	.70
2	Kredi kartı ile alışveriş yapıldığında mutlaka faiz ödenir.	1.80	.81
3	Asgari sözcüğü en az anlamında kullanılır	1.31	.66
4	Döviz kuru paramızın dövize oranını gösterir.	1.95	.94
5	Kredi kartı borcunu ödeyemezseniz bir sonraki ay toplam borcunuzu ödemeniz durumunda faiz ödenmez.	2.26	64
6	Taksitle alışveriş yapıldığında hiçbir zaman faiz ödenmez.	2.23	61
7	Denk bütçe gelir giderlerimizin eşit olması demektir.	1.59	87
8	Banka kartı ile alışveriş yapılmaz.	2.00	36
9	Senet ne kadar borcumuz/alacağımız olduğu gösteren belgedir.	1.50	77
10	İnternette sadece kredi kartıyla alışveriş yapılır.	1.96	52
11	Vade paramızı ne kadar süre bankada tutacağımızı belirtir.	1.98	92
12	Öğrenim burslarını geri öderken faiz ödenmez.	1.87	72
13	Dolandırıcılardan korunmak için kartla alışverişten kaçınmak gerekir	1.88	75
14	Banka dışındaki kişilerden ya da kuruluşlardan borç alınca faiz ödenmez.	2.17	67
15	Bir insan borcunu ödeyemezse bunun cezası sadece daha fazla faiz	2.14	69
16	İsteyen herkes bankadan kredi alabilir.	1.96	55
17	Burslar karşılıksızdır.	1.48	63
18	Yatırım paramızın değerinin azalmasını önlemek için yapılır	1.83	83
19	Yatırım araçlarında kazanç olasılığı arttıkça kaybetme olasılığı da artar.	2.13	88
20	Deprem sigortası yaptırmak insanın kendi isteğine bağlıdır.	1.63	83
21	Belli bir yaşa gelen herkes emekli olabilir.	1.87	70
22	Özel sağlık sigortanız varsa asla hastane ve ilaç parası ödemezsiniz.	2.01	78
23	İnsan bir kere sigorta yaptırdı mı ömür boyu koruma altında olur.	2.16	73
24	Paramızı dövize çevirirsek değerini koruruz.	2.22	82
25	Ev kirası, yiyecek ve benzeri için harcadığımız paraya gider denir.	1.12	45
26	Hisse senedi bir insanın bir şirketteki payını gösteren belgedir.	1.55	83
27	Ailesiyle yaşayanların doktor ve ilaç parası ödemesine gerek yoktur.	2.03	55
28	Her alışverişimizde vergi öderiz.	1.49	78
29	Onsekiz yaşın altındaki kişi aldığı borcu ödemezse bir şey olmaz.	2.23	61
30	Bankalar dışındaki kişilerden borç almak her zaman daha güvenlidir.	2.09	48
31	Banka kartı ile kredi kartı arasında fark yoktur.	2.06	45
32	Bankaya yıllık %20 faizle 1000 lira yatıran Hasanın parası iki yıl sonra tam 1400 lira olur.	2.19	87
33	Enflasyon paramızın değerinin azalmasıdır.	1.70	86
<b>Genel Toplam</b>		<b>N=260</b>	<b>1.89 .30</b>

Tablo 8 incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının finansal kavramlar ile ilgili bilgi düzeylerinin FBT envanteri özelinde, ortalama değerlerinin genel olarak iyi olduğu söylenebilir. Adayların maddelere verdikleri cevaplara bakıldığı vakit, 33 maddelik envanter tüm adayların ortalamaları dikkate alınarak değerlendirildiğinde adayların 33 maddeden 25 maddeye verdikleri olması gereken cevap ortalamalarının makul düzeyde olduğu söylenebilir. Adayların genel olarak en büyük problem yaşadıkları maddeler ise; M4, M7, M11, M12, M19, M20, M32, M33 olduğu görülmektedir. Bu maddelerin finansal kavramlar olarak nelere karşılık geldiğine bakacak olursak; enflasyon, basit faiz hesabı, sigorta, yatırım ve araçları, burs/öğrenim bursu, vade, döviz kuru, denk bütçe gibi kavramlara verdikleri cevap ortalamalarının istenilen düzeyde olmadığı ve adayların bu kavramlar açısından problem yaşadıkları söylenilebilir.

## SONUÇ VE TARTIŞMA

Finansal okuryazarlık, geline süreçte bireylerin mikro ekonomik anlamda varlıklarını bilinçli kullanım, bu varlıklarının kullanımını sırasında planlı, etkili ve stratejik kararlar alabilmelerini ve bu kararlarını doğru bir şekilde uygulamaya koymalarını sağlayan beceri alanı olarak karşımızda durmaktadır. Mikro ekonomik hedeflerin gerçekleşmesi durumunda -bireylerin istek ve ihtiyaçlarını ayırt etmesi, tasarruf davranışları sergilemede daha bilinçli hareket etmeleri, israftan kaçınmaları, maddi kaynaklarını ve yatırım araçlarını doğru kullanmaları, dolandırıcılık ve çeşitli riskler konusunda eğitilmiş olmaları- makro düzeyde devlet ekonomisinde de adeta bir "kelebek etkisiyle" düzelmeler ve iyileşmeler olacağı aşikardır. Bu doğrultuda yenilenen sosyal bilgiler öğretim programına bir beceri alanı olarak eklenen finansal okuryazarlığın bu dersin yöneticisi olacak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlığa karşı özyeterlik, para yönetim davranışları ve finansal kavramlara dair bilgi durumlarını farklı değişkenler perspektifinde inceleyen bu araştırmadan elde edilen sonuçlara göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlığa yönelik para yönetim öz yeterlik algısı ve para yönetim davranışları ortalamalarının istenilen seviyede olmadığı, finansal kavramlara yönelik bilgileri yönündense kabul edilebilir düzeyde oldukları tespit edilmiştir. Adayların öz yeterlik ve para yönetimine dair davranışlar noktasında eksik olmalarında bir çok faktör etkili olabilir ve bu nedenlere yönelik derinlemesine araştırmalar da yapılabilir. Burada adayların biriktirme ve saklama noktasında eksikliklerine dair bir kaç yorumda

bulunulabilir. Nitekim araştırma sonuçlarında da rastlanan büyükşehirde yaşayan adayların daha düşük para yönetim özyeterlik algısına sahip olmaları da göz önünde bulundurulursa, bireylerin tüketim odaklı bir toplumda yaşıyor olmalarının ve ailelerin bireyleri tasarrufa ve para birikimine yönlendirmemelerinin düşük öz yeterlik algısında etkili olabileceği öngörülebilir. Er ve Taylan(2017)' in çalışmasında bireylerin büyük çoğunluğunun (%50) kısa vadeli para yönetimine yönlendirildiğinden bahsedilmektedir. Bu durumda bireylerin gelecek ile ilgili yatırım, biriktirme ve tasarruf gibi davranışlar yönünden zayıflıklarının oluşmasının kaçınılmaz olduğu görülmektedir.

Belirlenen farklı değişkenler ile adayların finansal okuryazarlık durumları arasında anlamlı farklılıklar olup olmadığına yönelik incelemeler neticesinde; cinsiyet, sınıf düzeyi ve aile ile birlikte yaşanan çevre değişkenlerinin dışında kalan diğer değişkenler ile bireylerin finansal okuryazarlık durumları arasında anlamlı farklılaşmaların olmadığı gözlemlenmiştir. Burada dikkat çekici olan durum, aile maddi gelirinin bireylerin finansal okuryazarlık durumları ile anlamlı farklılık göstermemiş olmasıdır. Özellikle ölçeğin para yönetim özyeterlik algısı ve para yönetim davranışları bölümleri özelinde sahip olunan maddi varlığın önemli olabileceği varsayımında bulunulduğunda, ortaya çıkan durumun araştırmanın yapıldığı sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında aile maddi gelirinin finansal okuryazarlık durumları üzerinde etkili olmadığı yorumunda bulunulabilir. Öte yandan bir diğer ilginç sonuç da ebeveyn eğitim

durumunun da finansal okuryazarlık durumu ile anlamlı farklılık göstermediği sonucudur. Elde edilen bu bulgu, Bağcı ve Arabacı (2019)'nın finansal okuryazarlığa etki eden faktörler üzerinde yapmış oldukları araştırmada, baba eğitim durumunun finansal okuryazarlığa en az etkide bulunan faktör (%3,2) olduğu bulgusuyla benzerlik göstermektedir.

Bireylerin finansal okuryazarlık bilgi testi sonuçlarına bakıldığında ise daha çok günlük yaşantılarında karşılaştıkları ve birebir ilişkide buldukları kavramlar hakkında doğru cevaplar verdikleri fakat çok karşılaşmadıkları finansal kavramlar ile ilgili sorularda yanlış cevapların arttığı gözlenmektedir. Bu noktada araştırma için belirlenen 11 değişkenden 8'inde anlamlı farklılık gözlenmediği de göz önünde bulundurulduğunda, bireylerin finansal okuryazarlık düzeyleri üzerinde, farklı değişkenlerden daha çok finansal kavram/durumlarla buldukları ilişki ve yaşantıların daha büyük etkiye sahip olduğu yorumunda bulunulabilir. Öyle ki, Chen ve Wolpe (1998)'ün üniversite öğrencileri üzerinde yapmış oldukları araştırmada öğrencilerin genel finansal bilgi konusunda zayıf oldukları, bunun yanında kira konularında daha yüksek puanlar aldıkları sonucuna ulaşmışlardır. Bu durumun oluşmasında öğrencilerin okula başladıklarında ilk iş olarak ev bulma zorunluluğu doğmakta ve bu konuyu öğrenmeye mecbur kaldıklarından bahsetmektedirler. Dolayısıyla "ihtiyaç" kavramına bir vurgu yapılarak ekonomik kavramların birey yaşantısında gereklilik ilkesine göre yerleştiği görüşüne ulaşılabılır. Ancak araştırmada kullanılan



finansal bilgi testinde yer alan maddelerden, öğrencilerin bire bir ilişkide olduğu burs/kredi kavramını sorgulayan maddeye bir çok adayın yanlış cevap vermesi yaşantı ve ilişkide bulunma kavramlarına ters düşmektedir.

Kubak, Tkacova, Androniceanu, Tvaronavičienė, Huculova (2018)' nin üniversite öğrencileri ile yapmış oldukları araştırma sonucunda cinsiyet faktörü ile finansal bilginin anlamlı ilişki gösterdiğini, erkek katılımcıların kadın katılımcılara göre daha fazla finansal bilgi birikimine sahip olduklarını belirlemişlerdir. Bu sonuç sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yapılan bu çalışma ile de benzerlik göstermektedir. Ancak Kubak vd.(2018)'nin ulaştığı sonuçlardan farklı olarak sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yürütülen bu çalışmada kadın katılımcıların erkek katılımcılara göre finansal kavram bilgisi noktasında daha iyi ortalamalara sahip oldukları tespit edilmiştir.

Er ve Taylan(2017)' in yapmış olduğu çalışmada ise, bireylerin finansal kavramlarla karşılaşma alanları incelenmiş ve büyük çoğunluğun ailede bu kavramlarla karşılaştığını, teknoloji araçlarının (tv, sosyal medya, gazete vs.) bu konuda daha zayıf kaldığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmayla benzerlik teşkil edecek şekilde sosyal bilgiler öğretmen adaylarının finansal okuryazarlık düzeyleri ile teknoloji araçlarını kullanım alanları arasında öz yeterlik, davranış ve bilgi noktalarında anlamlı ilişkiler tespit edilememiştir.

Bireylerin aile ekonomisine katılım, söz sahibi olma ve karar alma süreçlerinde yeteri kadar etkin ve katılımcı olmadıklarını söylemek yanlış olmayacaktır. Öyle ki, araştırmada finansal okuryazarlık düzeyi ile anlamlı farklılık gösteren değişkenlerden birisi olan aile ile yaşanan çevre faktöründe köyde yaşayan bireylerin büyükşehirde yaşayan bireylere göre daha yüksek para yönetim özyeterlik algısına sahip oldukları saptanmıştır. Burada kıt kaynakları kullanma, aile içi ekonomik denetim, maddi imkanların belirleyici faktörler olduğu söylenebilir. Büyükşehirde yaşayan adayların maddi yönden köyde yaşayan bireylere göre daha iyi imkanlara sahip olduğu öngörüldüğünde, büyükşehirde yaşayanların ilgi, istek ve ihtiyaç belirleyerek buna göre harcama ve biriktirme davranışlarından uzak oldukları gözlenmektedir. Köyde yaşayan bireylerinse harcama olanakları düşük olduğu için istekten yahut da ilgilerinden daha çok ihtiyaçlarına dönük harcamalar yapmaları bu sonucun oluşmasındaki en büyük etkenlerden birisi olabilir. Zira Atkinson ve Messy(2012)'nin çalışmalarında, bireylerin kendi evlerinde para yönetimine yönelik karar alma ve sorumluluk üstlenme durumlarını belirlemeye yönelmişlerdir. Araştırma neticesinde Almanya vb. gelişmiş ülkelerde bu katılım oranları çeyreğin daha azında kalırken, Malezya gibi fakirliğin daha yoğun yaşandığı ülkelerde 3/4 oranlarında sonuçlar elde edilmiştir. Bu sonuçlar da büyükşehir-köy bulgularını destekler niteliktedir.

## KAYNAKÇA

- ADVAK. (2016). *TR32 Bölgesinde Finansal Okuryazarlık Düzeyinin Belirlenmesi ve Geliştirilmesine Yönelik Çözüm Önerileri Projesi: Sonuç Raporu*. Aydın: Adnan Menderes Üniversitesi Vakfı.
- Alkaya, A. ve Yağlı, İ. (2015). Finansal okuryazarlık - finansal bilgi, davranış ve tutum: Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi İİBF öğrencileri üzerine bir uygulama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8, 585-599.
- Ambarlı, A. (2010). *Türkiye' de cumhuriyetten günümüze sosyal bilgiler programları (değişiklikler, düzenlemeler, güncellemeler)* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> veri tabanından erişildi (278683).
- Anthes, W. L. (2004). Financial illiteracy in America: a perfect storm, a perfect opportunity. *Journal of Financial Service Professionals*, 49-56.
- Arı, G. S., Armutlu, C., Tosunoğlu, N. G., Toy, B. Y. (2009). Pozitivist ve post pozitivist paradigmlar çerçevesinde metodoloji tartışmalarının yönetim ve pazarlama alanlarına yansımaları. *Hacettepe Üniversitesi İİBF Dergisi*, 27(1), 113-141.

- Atkinson, A. ve Messy, F. (2012). Measuring financial literacy: results of the OECD / International Network on Financial Education (INFE) Pilot Study, *OECD Working Papers on Finance Insurance and Private Pensions*, No. 15, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/5k9csfs90fr4-en>
- Bağcı, H. ve Arabacı, S. M. (2019). Finansal okuryazarlık düzeyinin ve finansal okuryazarlığı etkileyen faktörlerin belirlenmesi. *BMIJ*, 7(3), 68-88. doi:<http://dx.doi.org/10.15295/bmij.v7i3.1232>
- Bayram, S. S. (2010). *Finansal okuryazarlık ve para yönetimi davranışları: Anadolu Üniversitesi öğrencileri üzerine uygulama* (Yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp> veri tabanından erişildi (258096).
- Başaran, Y. K. (2017). Sosyal bilimlerde örnekleme kuramı. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(47), 480-495.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., Demirel, F. (2015). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*(19. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Chen, H. ve Volpe, R. P. (1998). An analysis of personal financial literacy Among College students. *Financial Services Review*, 7(2), 107-128.

- Çalışkan, B. (2014). Mezopotamya tarihi ve uygarlığı. *Uygarlık tarihi içinde* (s. 43-64). İ. Güven (ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, S. B. (2014). *Araştırma Deseni*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Durmuşkaya, S. Ve Burucuoğlu, D. (2018). Finans amaçlı sosyal medya kullanımının finansal okuryazarlık üzerindeki etkisi: kuşaklar (x, y ve z) üzerine bir araştırma. *Current Debates in Finance and Econometrics* içinde (s. 55-70). O. Gönüllü ve H. Yıldız (ed.). London: IJOPEC Publication.
- Er, B., Şahin, Y. E., Mutlu, M. (2017). Finansal eylem ve finansal okuryazarlık: üniversite öğrencilerine yönelik bir araştırma. *Finans Politik ve Ekonomik Yorumlar Dergisi*, 54(630), 75-88.
- Er, B. ve Taylan, A. E. (2017). Lise öğrencilerinin finansal okuryazarlık düzeylerinin belirlenmesine yönelik bir araştırma. *KTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(14), 297-317.
- Ergün, B., Şahin, A., Ergin, E. (2014). Finansal okuryazarlık: işletme bölümü öğrencileri üzerine bir çalışma. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(34), 847-864.
- FODER. (2018). *Finansal Okuryazarlık*. Erişim adresi: <http://www.foder.org/sozluk>. Erişim tarihi: 12.02.2018.
- Gökmen, H., & Hiperlink (Firm). (2012). *Finansal Okuryazarlık* (Vol. 1. baskı). İstanbul: İstanbul. Erişim adresi:

<http://www.ohu.edu.tr/bilgiislemdairebaskanligi/sayfa/kutuphane-kaynaklarina-erisim>

Günay, E. (2015). Antik çağ ekonomileri ve gelenek ile çok tanrılı dinlerin etkisinde oluşan antik çağdaki iktisadi düşüncelerin özellikleri. *International Journal of Academic Value Studie*, 1(1), 46-64. Erişim adresi: <http://www.javstudies.com>

Güvenç, H. (2016). Lise öğrencileri için finansal okuryazarlık ölçeği geliştirme çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(3), 847-863.

Güvenç, H. (2017). Öğretim programlarımızda finansal okuryazarlık. *Elementary Education Online*, 16(3), 935-948. doi: 10.17051/ilkonline.2017.330233

Hablemitoğlu, Ş. ve Özmete, E. (2012). Etkili vatandaşlık eğitimi için bir öneri. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 1(3), 39-54.

İHA. (2019, 11 Ocak). Tahliye ettirmişti! Avukata inanılmaz dolandırıcılık. *Hürriyet gazetesi*. Erişim adresi: <http://www.hurriyet.com.tr/gundem/tahliye-ettirmisti-avukata-inanilmaz-dolandiricilik-41080464>

Karasar, N. (2013). *Bilimsel Araştırma Yöntemi*(25. Baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.

Karyağdı, N. G. (2018). Finansal okuryazarlık ve farkındalığının belirlenmesine yönelik Bitlis Eren Üniversitesi SBMYO

öğrencileri üzerine bir uygulama. *İşletme Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, (2), 110-126.

Kindle, P. A. (2013). The financial literacy of social work students. *Journal of Social Work Education*, 49, 397-407. DOI: 10.1080/10437797.2013.796853

Kubak, M., Tkacova, A., Androniceanu, A., Tvaronavičienė, M. ve Huculova E. (2018). Financial literacy of students in chosen universities-research platform for regulatory processes of educational system in Slovakia. *The Journal of Finance*, 21(1). 175-190. doi: 10.15240/tul/001/2018-1-012

MEB. (2018). *Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı*. Erişim adresi: <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=354>

OECD (2012). *Finansal eğitim ulusal stratejisi üst düzey ilkeleri*. Organisation for Economic Co-operation and Development, Paris. Erişim adresi: [www.oecd.org](http://www.oecd.org)

OECD (2013), PISA 2012 Assessment and Analytical Framework: Mathematics, Reading, Science, Problem Solving and Financial Literacy, OECD Publishing. Erişim adresi: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264190511-en>

Özçam, M. (2006). *Yatırımcı Eğitimi: Dünya Uygulamaları ve Türkiye İçin Öneriler*. Ankara: Sermaye Piyasası Kurulu.

- Özer, Ö. (2019). Finansal okuryazarlığın incelenmesi: sağlık yönetimi bölümü öğrencilerinde bir uygulama. *ACU Sağlık Bilimleri Dergisi*, 10(2), 253-259. <https://doi.org/10.31067/0.2019.147>
- Öztürk, C. (2012). Sosyal bilgiler: toplumsal yaşama disiplinlerarası bir bakış. *Sosyal bilgiler öğretimi içinde* (s. 1-31). C. Öztürk (ed.). Ankara: Pegem Akademi.
- Remund, D. L. (2010). Financial literacy explicated: the case for a clearer definition in an increasingly complex economy. *The Journal of Consumer Affairs*, 44(2), 276-295.
- Şarlak, Z. (2012). *Finansal Okuryazarlık*. İstanbul: Aile Eğitim Programı.
- Tekin, S. ve Sipahi, E. B. (2014). Kent, yönetim, din, siyaset ve düşünce bağlamında Orta Çağ Avrupa'sına ilişkin genel bir değerlendirme. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 189-219. doi: <http://dx.doi.org/10.14225/Joh466>
- Türnüklü, A. (2001). Eğitim Bilim Alanında Aynı Araştırma Sorusunu Yanıtlamak İçin Farklı Araştırma Tekniklerinin Birlikte Kullanılması. *Eğitim ve Bilim*, 26(120). <http://eb.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5242/1404> adresinden 14.01.2019 tarihinde erişildi
- Yiğit, T. (2014). Lydıalılar. *Uygarlık tarihi içinde* (s. 140-145). İ. Güven (ed.). Ankara: Pegem Akademi.











**IKSAD**  
Publishing House



978-605-7695-56-7