

Eğitim Bilimleri Araştırmaları-IV

Educational Sciences Research-IV

Editor: Doç. Dr. Önder Baltacı

Eğitim Bilimleri Araştırmaları- IV

Editör:

Doç. Dr. Önder Baltacı



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

📍 15 Temmuz Mah. 148136. Sk. No: 9 Şehitkamil/Gaziantep

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozgurayinlari.com

✉ info@ozgurayinlari.com

Eğitim Bilimleri Araştırmaları- IV

Educational Sciences Research- IV

Editor: Doç. Dr. Önder Baltacı

Language: Turkish-English

Publication Date: 2023

Cover design by Mehmet Çakır

Cover design and image licensed under CC BY-NC 4.0

Print and digital versions typeset by Çizgi Medya Co. Ltd.

ISBN (PDF): 978-975-447-663-7

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub170>



This work is licensed under the Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0). To view a copy of this license, visit <https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/>
This license allows for copying any part of the work for personal use, not commercial use, providing author attribution is clearly stated.

Suggested citation:

Baltacı, Ö. (ed) (2023). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları- IV*. Özgür Publications.

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub170>. License: CC-BY-NC 4.0

The full text of this book has been peer-reviewed to ensure high academic standards. For full review policies, see <https://www.ozgurayinlari.com/>



Ön Söz

Bu kitap, eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme temel alanına özgü alt disiplin alanları ile ilgili çalışmaları bir araya getirerek, bilim insanlarının güncel araştırmalarını sunmayı amaçlamaktadır. Bu alanın akademisyenleri tarafından gelen yoğun talebi doğrultusunda bir seri şekline dönüşmüştür.

Kitabımız, özellikle eğitim bilimleri ve öğretmen yetiştirme alanında araştırma yapmak isteyen akademisyenlere ilham kaynağı olmayı hedeflemektedir. Ayrıca, okurlar için faydalı bir kaynak olarak da kullanılabileceğini düşünüyoruz. Kitabın ortaya çıkmasında yazılarıyla katkı sunan yazarlara ve hazırlanmasında emeği geçen herkese teşekkür ederiz.

Preface

This book aims to present the current research of scientists by bringing together studies related to sub-disciplinary areas specific to the basic field of educational sciences and teacher training. It has turned into a series in line with the intense demand from the academicians of this field.

Our book aims to be a source of inspiration especially for academicians who want to conduct research in the field of educational sciences and teacher training. We also think that it can be used as a useful resource for readers. We would like to thank the authors and everyone who contributed to book's preparation.

İçindekiler

Ön Söz	iii
Preface	v

Bölüm 1

Eğitim Bilimleri Alanında Yapay Zekâ Uygulamaları ve Uygulamaların Alana Yansımaları	1
--	---

Mizgin Sevgi

Pınar Ayyıldız

Adem Yılmaz

Bölüm 2

Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları Ve Öğrenme Yaklaşımları	19
---	----

Fikret Gülaçtı

Zeynep Çiftci

Bölüm 3

Üniversite Öğrencilerinin Bağımlılık Türleri Açısından İncelenmesi	37
--	----

Fikret Gülaçtı

Zeynep Çiftci

Esra Demirel

Bölüm 4

Gelişimi Tipik Seyreden Çocuklarda Okul Reddi, Anksiyete ve Duygu Düzenleme Güçlükleri	59
--	----

Sümeyye Ulaş

Bölüm 5

- Psikolojik Danışmanların/Rehber Öğretmenlerin Gözünden Meslek Etiği 79
Hurizat Hande Turp

Bölüm 6

- Okul Öncesi Eğitim Örgütlerinin Yönetiminde Liderlik 91
Aysun Bay Dönertaş

Bölüm 7

- Türk Eğitim Sisteminde Okul Öncesi Eğitimin Ulusal Yasal Dayanakları 113
Aysun Bay Dönertaş

Bölüm 8

- Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımlarının İncelenmesi 141
Özge Özel
Seden Yay

Bölüm 9

- Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Öğrencilere Etkinlikle İlgilenmenin Kazandırılmasında Kendini Yönetmenin Kullanımı: Sistematik Bir Derleme 159
Akın Gönen

Bölüm 10

- İlkokul ve Ortaokul Öğrenci Velilerinin Öğretmen Metaforu Algıları 187
Semra Gencer
Öznur Tulunay Ateş

Eğitim Bilimleri Alanında Yapay Zekâ Uygulamaları ve Uygulamaların Alana Yansımaları

Mizgin Sevgi¹

Pınar Ayyıldız²

Adem Yılmaz³

Özet

İnsanoğlu doğduğu ilk andan itibaren merak ve keşfetme duygusu ile iç içedir. Bu merak duygusu, insanların yeni şeyler keşfetmesine, üretmesine ve yenilikler aramasını mümkün kılmaktadır. Teknolojinin geçmişten bugüne kadar sürekli olarak değişip geliştiği bir gerçektir. Bu değişim ve gelişim ürünlerinden birisi de son dönemlerde adını sıkça duyduğumuz yapay zekâdır. Yapay zekâ, insan zekâsını taklit yoluyla analiz, sentez ve değerlendirmeler yapabilen bilgisayar yazılımları ve sistemleri olarak tanımlanmaktadır. Eğitim bilimlerinde yapay zekâ, kişiselleştirilmiş eğitim, anında geri bildirim, öğrenim materyali çeşitliliği ve bilgiye sürekli erişim gibi birçok imkân sunmaktadır. Yapay zekâ sunduğu bu imkanlar eğitim süreci boyunca öğrencileri, öğretmenleri ve diğer eğitim paydaşlarını destekleyip onlara yardımcı olmaktadır. Yapay zekânın dünden bugüne faaliyetlerinin ve uygulamalarının artması onun kullanım alanının genişlemesine ve çeşitlenmesine olanak vermiştir. Bu çalışmada yapay zekâ uygulamalarının eğitim bilimlerine yansımaları incelenmiştir.

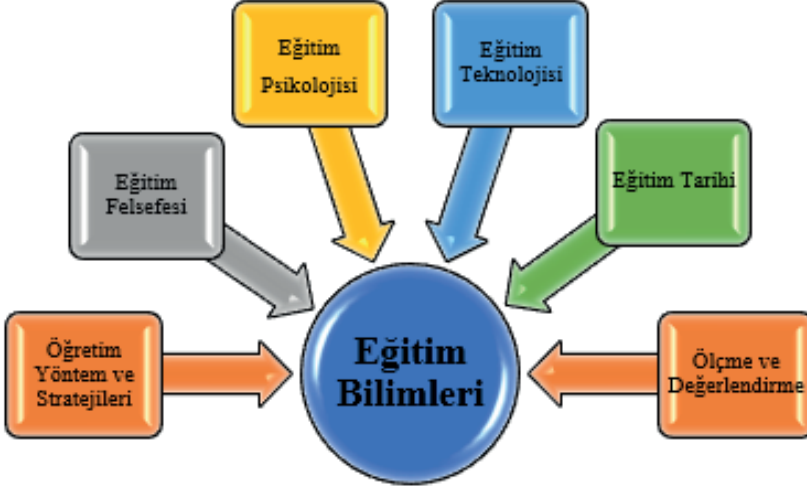
-
- 1 Yüksek Lisans Öğrencisi, Kastamonu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Türkçe ve Sosyal Bilimler Ana Bilim Dalı, Sosyal Bilimler Eğitimi Bilim Dalı, mizginsvg5@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0002-4880-2040>
 - 2 Doç. Dr., Ankara Medipol Üniversitesi İktisadi, İdari ve Sosyal Bilimler Fakültesi Yönetim Bilişim Sistemleri Bölümü, pinar.ayyildiz@ankaramedipol.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-2644-7981>
 - 3 Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Matematik ve Fen Bilimleri Eğitim Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Ana Bilim Dalı, yilmazadem@kastamonu.edu.tr, <https://orcid.org/0000-0002-1424-8934>

1. Giriş

İnsanoğlunun geçmişten günümüze kadar hayatının her alanında değişimlerden geçmiş ve geçmeye de devam etmektedir. Bu değişimler, gerek insanların fiziki yapılarında gerek hayatlarını devam ettirebilmek için yaşam tarzlarında gerekse buldukları topluma uyum sağlama konuları gibi çeşitlendirilebilir. Bu değişim çeşitliliğinin insanlığa türlü zenginlikler bıraktığı söylenebilir. Bu zenginlikler dil, tarih, kültür, eğitim ve sağlık gibi insanlığın yaşamını derinden etkileyebilecek potansiyeli olan alanlardır. Bu alanların içerisinde eğitim, tüm alanlara ait bilginin, toplumun her bir ferdine aktarılması, öğretimi, yaşatılması konusunda oldukça önemli bir yere sahiptir (Yılmaz, 2021a). Alan yazın incelendiğinde eğitimin birden fazla tanımının yapıldığı görülmektedir.

Dewey (1916) eğitimi, bireyi toplumda bulunan diğer bireyler ile birleştiren süreç olarak ifade etmiştir. Montessori (1949) bireyin kendini keşfetmesinde yardımcı rehberlik süreci, Piaget (1973) öğrenenin sahip olduğu bilgi birikimini kullanarak yeni bilgileri keşfedip anlama süreci, Vygotsky (1978) bireylerin sosyokültürel araçlar eşliğinde öğrenmelerini artıran süreç ve Freire (1970) bireyi toplumsal dönüşümün parçası yaparak özgürleşmesini sağlayan ve düşünme becerilerinin gelişmesini sağlayan süreç olarak tanımlamıştır. Bu tanımlar çoğaltılabileceği gibi her tanımda eğitimin farklı boyutları vurgulanmıştır. Tanımlamalarda ortak nokta olarak var olan bileşen ise eğitimin bir süreç oluşudur. Özellikle süreç olması vurgusu eğitimin zaman alan ve sürekli olarak değişimler geçiren bir alan olmasından kaynaklandığı göstermektedir.

Eğitim, köklü tarihi ile geçmişten bugüne kadar varlığını sürdürmüş bir bilimdir. Eğitim bilimleri, öğretim için gerekli olan tüm bilişsel, duyuşsal ve devinimsel süreçleri bünyesinde barındıran disiplinlerarası bir alandır. Eğitim bilimleri psikoloji, sosyoloji, tarih, felsefe ve teknoloji gibi alanlardan yararlanır ve kendi içerisinde çeşitli alanlara ayrılır. Eğitim psikolojisi, eğitim teknolojisi, öğretim yöntem ve stratejileri, eğitim tarihi, eğitim felsefesi, ölçme ve değerlendirme eğitim bilimlerinin birkaç alt alanıdır. Şekil 1'de eğitim bilimleri ve alt alanları sunulmuştur.



Şekil 1. Eğitim bilimleri ve alt alanları

Bahsi geçen alanlar sürekli olarak değişim yaşayarak ilerleme kaydetmektedir. Bu değişim ve ilerlemelerin son yıllarda teknolojinin yeni gelişmeleriyle hız kazandığı söylenebilir. Elbette ki her alan gibi eğitim bilimlerine de gelişimler ve değişimler yansımıştır. Eğitim bilimlerinde teknolojik yenilikler, eğitimin öğrenen-öğreten-ortam-yönetim gibi çeşitli paydaşlarına etkisinin olduğu alan yazın incelendiğinde görülmektedir. Eğitim bilimleri, paydaşlarıyla yaşanan gelişmelere uyum sağlaması eğitimin etkili, verimli, eğlenceli, ekonomik ve amaca uygun öğretim ortamlarının oluşturulması gibi avantajları beraberinde getirebilmesini sağlayabilmektedir (Luckin, Holmes, Griffiths ve Forcier, 2016).

2. Eğitim Bilimlerinde Teknolojik Gelişmeler

İnsanlık tarihi türlü değişikliklere sahne olmuşken bu tarih içerisinde önemli bir yere sahip olan eğitimin değişime uğramaması mümkün değildir. Nitekim beklenen değişimin eğitimin her kademesinde ve her alanında gerçekleştiği görülmektedir. Yaşadığımız çağa ayak uydurma konusunda insanların destekçisi olan eğitim, bu değişimi eğitim programlarının tasarımına, öğrenen-öğreten profillerine, öğretimin gerçekleştirildiği ortama yansıtmıştır. Bu yansımaya çeşitli örnekler verilebilir (Ayyıldız ve Yılmaz, 2021). Örneğin eğitim programları tasarlanırken sadece bir eğitim paydaşı üzerinden tasarımlar yapılmayarak, hedef kitle ve beklentiler belirlenmekte ve hedef kitenin ihtiyaçları analiz edilerek öğrenene sunulacak eğitimin içeriği belli sıralamalar halinde düzenlenmektedir. Aynı zamanda

içeriğe uygun materyaller ile değerlendirme yöntemleri de belirlenmektedir (Bümen, 2006).

Öğretimin gerçekleştirildiği alanlar artık sadece okullar değildir. Bu ortamlara alternatif olarak dijital tabanlı çoklu ortamlara geçişler görülmektedir. Özellikle COVID-19 pandemi döneminde, uzaktan eğitim sürecinde yoğunlaşan geçişler bilgisayar ortamlarında ve eğitimin her kademesinde gerçekleştirilmiştir (Ertuğ, 2020). Bir diğer örnek ise öğreticiye eğitim esnasında destek olan, öğrenene somut öğrenmeler sunan, anlatılacak konunun kısa sürede daha kolay bir şekilde aktarılmasını sağlayan öğretim materyallerinden verilebilir. Öğretim esnasında materyallerin kullanımı yeni bir gelişme olmayıp değişim ve dönüşüm ile çeşitlenerek arttığı görülmektedir. Materyallerin yıllara göre değişimi incelendiğinde; 1900-1960 yılları arasında kullanılan kitap, fotoğraf, harita, film (Beckerman, 2003) materyallerine ek olarak, 1960-1990 yılları arasında radyo, televizyon (Helsel, 1992), müzik çalar, teyp, video, tepegöz ve slayt projektörü materyalleri, 1990-2000 yıllarında ise bilgisayar, disket, CD, DVD, animasyon, çizgi filmler ve projeksiyon cihazlarının kullanıldığı bilinmektedir (Çoklar ve Çoklar, 2021, s.4-23).

Eğitim bilimlerinde 2000 yılı ve sonrasında günümüze kadar bakıldığında ise teknolojinin gelişme ivmesi hız kazanmış ve geçmiş yıllardaki materyaller daha da geliştirilip çeşitlendirilmiştir (Ayyıldız, Yılmaz ve Baltacı, 2021). Bu çeşitlilik içerisinde çıkış amacı her ne kadar askeri amaçla olsa da internet, yapılan yatırımlar sayesinde askeri amaçla kullanımı sınırlı kalmayıp evlere kadar ulaşmış ve kullanım kolaylığı artırılıp eğitimde kullanılmaya uygun hale getirilmiştir. Aynı zamanda bilgiye çabuk ve kolay ulaşma aracı olarak tanımlanabilecek bilgisayarların, kişisel kullanıma uygun hale getirildiği bilinmektedir. Bilgisayar ve internet teknolojilerinin kullanımının yanında akıllı telefonlar, dijital kayıt cihazları, akıllı tahtalar, eğitim yazılımları, mobil uygulamalar, artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik uygulamaları ve yapay zekâ son dönem eğitim teknolojileri arasında bulunmaktadır. Bu teknolojik gelişmelere bakıldığında bilgisayar, internet, akıllı telefon, akıllı tahtalar ve dijital kayıt cihazları hakkında bilgilendirmelerin ve kullanımın oldukça yaygın olduğu görülmektedir (Çoklar ve Çoklar, 2021). Ancak artırılmış gerçeklik, sanal gerçeklik ve yapay zekâ uygulamalarının eğitim teknolojileri arasında kullanımı oldukça yeni olduğu söylenebilir. Bu teknolojiler kısaca şu şekilde açıklanabilir.

Artırılmış Gerçeklik (Augmented Reality-AR): Kullanıcısına metin ve görsellerle gerçek dünya nesnelere sanal dünyada zenginleştirilmiş halini sunan bu teknoloji mobil cihazlar ve AR gözlükleri ile deneyimler

yaşatmaktadır. Sağlık, eğlence, turizm, pazarlama, mimari ve eğitim gibi birçok alanda kullanımı bulunmaktadır. Eğitim alanında dil gelişimi, okul dışı öğrenme ortamlarının gezilmesi, eğlenceli ve aktif ders işleme, laboratuvar deneylerinin sanal ortamda yapılarak tehlike oluşturabilecek durumların oluşmasını önleme gibi birçok avantajı sağlamaktadır (Hincapie, Diaz, Valencia, Contero ve Güemes-Castorena, 2021).

Sanal Gerçeklik (Virtual Reality-VR): Bütünüyle sanal nesnelerin bulunduğu ortamda belirli bir senaryo üzerinden oluşturulmuş olan bu yazılım, teknolojik cihazlarla etkileşim sunan uygulamalar bütünüdür. AR gibi VR da oyun, eğlence, eğitim, sağlık gibi çeşitli alanlarda kullanılmaktadır. Örnek olarak cerrahi ve uçuş eğitimleri, sanal iletişim (VR Chat), sanal gezi uygulamaları (Google Earth VR) örnek verilebilir.

Yapay Zekâ (Artificial intelligence-AI): İnsana özgü olan zekâ işlemlerinin bilgisayarlar tarafından gerçekleştirilmesi için geliştirilen teknolojiler bütünü olarak kısaca tanımlanabilir. Bu kısımda bazı yapay zekâ tekniklerinden bahsederek yapay zekâ anlaşılır hale getirilmeye çalışılmıştır. Bu tekniklerden; yapay sinir ağları, bulanık mantık, uzman sistemler ve zeki etmenler sadece birkaçıdır (Öngöz, 2020).

Yapay sinir ağları insanların sinir sisteminden esinlenilerek tasarlanmıştır. Yapay sinir hücreleri aldığı verileri toplar ve kendi bünyesinde aktive ederek çıktı üretip, ürettiği bilgileri diğer hücelere ulaştırır. Yapay sinir ağları, olayları inceleyip genelleme yaparak bilgi toplayabilmektedir. Bu bilgileri yeni bir olayla karşılaştığında çözümünü için kullanabilmektedir (Hamzaçebi ve Kutay, 2004).

Bulanık Mantık, sayısal ifadelerin tanımlamada yarattığı belirsizliklerin çözümünü için sözel ifadelerin kullanıldığı yöntemdir. Yazılımlar hazırlanırken somut dünyanın aktarımı sayısal ifadelerle mümkün olmadığı gibi somut dünyadaki nesne ve olayların ifade edilemeyip, bilinmemesi de bulanıklık kavramını ortaya çıkarmıştır (Ünal ve Uygunoğlu, 2005).

Uzman sistemler, alan uzmanı kişilerin sahip olduğu birikimlerin, bilgisayar ortamına aktarılarak oluşan problemlerin uzman ihtiyacı olmadan çözüm üreten bilgi birikimli sistemdir. Uzman sistemler, bilgi birikiminden faydalanarak karar verme sürecini hızlandıracak teşhis ve tavsiyeler sunmaktadır (Erçetin ve Baykoç, 2004).

Zeki etmenler, değişimin sürekli olduğu çevremizde değişen durumları algılama, karar verme ve verdiği kararı uygulama gibi sorumluluklarını yerine getiren sistemler bütünüdür (Bekleric, 2003). Ayrıca hedefine en uygun davranışı seçerek kullanıcısı ile etkileşim kurabilmektedir.

3. Yapay Zekâ

Son yıllarda adı çokça anılan yapay zekâ, insana özgü olan zekâ işlemlerinin bilgisayarlar tarafından gerçekleştirilmesi için geliştirilen teknolojiler bütünü olarak kısaca tanımlanabilir. Bu kısa tanımlama dışında yapay zekanın farklı tanımları bulunmaktadır. Bu tanımlamalara örnek olarak Nilsson (1990) doğal zekânın taklidi, Mc Carty (2007) insanı anlayabilecek ve insanın yaptıklarını düşünebilecek bilgisayar programları, Russell ve Norvig (2010) bilgisayarların zekâ gerektiren yeteneklerinin gelişimi ile ilgilenen disiplin, Turing (1950) makinenin insanlar ile iletişimi esnasında insan gibi davranma yeteneği, Bellman (1978) insana özgü düşünce işlemlerinin otomasyonu, Haugeland (1985) gerçek zihinleri bulunan makineler, Charniak ve McDermott (1985) sayısal modelleme ile zihnin becerilerinin incelenmesi, Kurzweil (1990) zekâ gerektiren insan işlerini yapan makineler yaratımı ve Rich ve Knight (1991) insanların üstün olduğu işlerin bilgisayarlar tarafından nasıl yapılacağını araştıran çalışma alanı gibi çeşitli yapay zekâ tanımları verilebilir.

Yapay zekâ tanımlamalarının çok çeşitli olmasının sebebi olarak son yıllarda hızlı gelişimi ile adını duyuran bir teknoloji olsa da geçmişinin oldukça eski olması gösterilebilir. Yapay zekânın tarihçesi kronolojik olarak Tablo 1’de özetlenmiştir (Yılmaz, 2017, s.14-16).

Tablo 1. Yapay zekânın tarihçesi

MS 1.yy	Antik Çağ’da Heron su ve buhar gücüyle çalışan mekanik otomatlar icat etmiştir.
1206	El Cezeri enerjisini sudan alan ve kontrolü otomatik olan makineler icat etmiştir.
1623	Wilhelm Schickard , dört işlem yapabilme özelliği olan mekanik hesap makinesini icat etmiştir.
1672	Gottfried Leibniz bugün kullanılan bilgisayarların soyut temeli olan ikili sayma sistemini geliştirmiştir.
1822-1859	Charles Babbage mekanik çalışan hesap makinesi geliştirirken, Ada Lovelace , Babbage’in çalışması üzerinde delikli kartlar ile denemeler yapmasından dolayı ilk bilgisayar programcısı sayılmaktadır.
1923	Karel Capek , “Rossum’un Evrensel Robotları” isimli tiyatro oyunuyla robot kavramını ilk kez ortaya atmıştır.
1931	Kurt Gödel tarafından eksiklik teoremi ortaya atılmıştır.
1936	Konrad Zuse , 64K hafızalı Z1 adlı programlamaya açık bilgisayar geliştirmiştir.
1946	30 ton ağırlığa sahip, oda büyüklüğündeki ilk bilgisayar olan ENIAC (Electronic Numerical Integrator and Computer) çalışmaya başlamıştır.
1948	Kendi kendini kopyalayabilen program fikri John von Neumann tarafından ortaya atılmıştır.

1950	Alan Turing , Turing Testi kavramını ortaya atmıştır.
1951	İlk yapay zekâ programları Mark1 isimli aygıt için yazılmıştır.
1956	Newell, Shaw, Simon tarafından matematik problemlerini çözebilen Logic Theorist (Mantık Teorisi-LT) geliştirilmiştir. LT, ilk yapay zekâ sistemi olarak kabul edilmiştir.
1950'lerin sonu-1960'ların başı	Semantik ağ makine çevirisi için Masterman ve arkadaşları tarafından geliştirilmiştir.
1958	LISP (List Processing Language) dili Mc Carty tarafından oluşturulmuştur.
1960	Licklider çalışmasında insan ile makine ilişkisini anlatmıştır.
1962	Endüstri için robot üretimi yapan ilk firma Unimation kurulmuştur.
1965	ELIZA yapay zekâ programı olarak yazılmıştır.
1966	Stanford Üniversitesi'nde ilk hareketli robot olan "Shakey" üretilmiştir.
1973	İleri Savunma Araştırma Projeleri Ajansı (The Defense Advanced Research Projects Agency-DARPA) internet protokolleri olan TCP/IP için geliştirme çalışmalarına başlamıştır.
1974	İnternet terimini ilk kez kullanan Cerf ve Kahn 'dır.
1978	Simon 'un Sınırlı Rasyonalite Teorisi yapay zekâ konusunda önemli çalışmalarından olup ona Nobel Ödülü kazandırmıştır.
1979	Standford Arabası testi başarı ile sonuçlanmıştır.
1981	İlk kişisel bilgisayar IBM tarafından üretilmiştir.
1993	İnsan görünümlü olan Cog robotu Massachusetts Teknoloji Enstitüsü'nde (Massachusetts Institute of Technology-MIT) üretilmeye başlanmıştır.
1997	Dünyaca ünlü satranç oyuncusu olan Kasparov'u Deep Blue adlı süper bilgisayar yenmiştir.
1998	Furby ilk yapay zekâ oyuncuğu olarak satışa sunulmuştur.
2000	Kismet adında iletişimde insan jest ve mimiklerini kullanabilen robot tanıtılmıştır.
2005	İnsana özgü yetenek ve becerilere en yakın, yapay zekâyâ sahip, Asimo isimli robot tanıtımı yapılmıştır.
2010	Zihin gücü kullanılarak Asimo'nun hareketi sağlanmıştır.

Tablodan da anlaşılacağı üzere temelleri geçmiş yıllara dayanan yapay zekâ uygulamaları sürekli değişmiş, gelişmiş ve birçok kişi tarafından araştırılmıştır. Günümüzde de hala araştırmalar devam etmekte ve bu konudaki gelişimler hızlı bir şekilde sürdürülmektedir. Peki, neden yapay zekâ? Doğal zekâ ve yapay zekâyı karşılaştırarak bu soruya cevap bulabiliriz.

4. Yapay Zekâ ve Doğal Zekâ

Yapay zekâyı etkili bir şekilde anlayabilmek için öncelikle doğal zekâ ile olan benzerlik ve farklılıkların iyi bilinmesi gerekmektedir. Bu özellikleri şu şekilde ifade edebiliriz (Yılmaz, 2017, s.7):

- Doğal zekâ bilgiyi unutulabilir ama yapay zekâ bünyesine depolanan bilgiler silinmediği sürece unutulması mümkün değildir ve bilgileri kalıcıdır.
- Doğal zekâ ile bir başka doğal zekâ arasında bilginin aktarılması zaman aldığı gibi bilginin tamamının aktarılması mümkün olmayabilir. Ancak yapay zekâ ile bir başka yapay zekâ arasında gerçekleştirilen bilgi aktarımı ise kolaydır ve tamamı kopyalanıp aktarılabilir.
- Doğal zekânın deneyimlerinin ve uzmanlığının artması için eğitiminin verilmesi yapay zekâyâ göre zor, zaman alan ve ekonomik olmayan bir süreçtir.
- Doğal zekâ, kişisel algı ve tutumlarından dolayı aynı olaylara farklı tepkiler verir ve düzensizlikler meydana gelebilir. Ancak yapay zekâda böyle bir düzensizlik söz konusu değildir.
- Raporlama ve belgelerin oluşturulması doğal zekâyâ göre yapay zekâda oldukça kolaydır ancak yaratıcılık konusunda yapay zekâ onu tasarlayan, doğal zekâyâ bağlıdır.
- Doğal zekâ karşılaştığı sorunlara tecrübe ve deneyimlerinden yola çıkıp yansıtma yaparak çözümlerken, yapay zekâ semboller kullanarak benzetim yoluyla çözüme ulaşmaya çalışır.

Karşılaştırma sonrasında yapay zekânın doğal zekâyâ karşı birtakım üstünlükleri olduğu anlaşılmaktadır. Bu üstünlükler birçok alanda doğal zekâ yerine yapay zekânın kullanımını arttırdığı görülmektedir. Yapay zekânın kullanım alanlarına bakıldığında farklı sektör ve amaçlar için kullanıldığı tespit edilmiştir. Bu alanlardan bazıları ise şu şekildedir:

1. Otomotiv sektöründe yapay zekâ araçların geliştirilmesinde, sistemsel yeniliklerin güvenli bir şekilde test edilmesi gibi çeşitli amaçlarda kullanılmaktadır.
2. Sağlık sektöründe hastalıkların teşhisinde yardımcı olarak görüntüleme cihazlarında ve tedavi sürecinin planlanmasında yardımcı olmaktadır.
3. Finans alanında kararların hızlı alınması, güvenlik sorunlarının tespit edilmesi ve önlenmesi, müşteri iletişimleri gibi birçok amaçla kullanılmaktadır.
4. Güvenlik sektöründe, şüpheli davranışları tespit ederek korumayı güçlendirme, yüz tanıma sistemleri gibi konularda kullanılmaktadır.
5. Üretimde hızı ve verimliliği arttırdığı gibi kaliteli üretimde de yapay zekadan destek alınmaktadır.

Alan yazın incelendiğinde yapay zekâ kullanımının bu alanlar dışında hukuk, oyun, medya, eğlence, lojistik ve taşımacılık, dil gelişimi, spor, insan kaynakları, sürdürülebilirlik ve eğitim gibi daha birçok alan ve sektörde kullanımı devam edip artmaktadır (Arslankaya, 2020; Arslankaya ve Çelik, 2021; Emeç ve Akkaya, 2021; Güleriyüz, 2022; Şensoy, Çolak, Kaymaz ve Dispınar, 2020; Teke, Akkurt, Arslankaya, Ekmekçi ve Günoglu, 2023). Bahsedilen alanlar arasından eğitim, yapay zekânın kullanımının yaygın olduğu alanlar arasında bulunduğundan detaylı bir şekilde incelenmiştir.

5. Eğitimde Yapay Zekânın Kullanım Alanları

Eğitimde yapay zekânın kullanıldığı birçok alan bulunmaktadır. Bu alanlar sırasıyla ifade edilmiştir.

Uzman Sistemler: Araştırma ve geliştirme alanında büyük bir yere sahip olan uzman sistemler, belli konularda uzman olan kişilerin bilgi ve deneyimlerinin bilgisayar ortamına aktarılarak tasarlanmasıyla karşılaşılan problemlerin çözümünü uzman olmadan yapabilme yeteneğine sahip programlar bütünü olarak tanımlanabilir. Bu sistemlerin etkili bir şekilde çalışabilmesi için bilgilerin yenilenmesine ve birikmesine, karar kontrol mekanizmasına ve ara yüze ihtiyacı bulunmaktadır (Önder, 2003). Uzman sistemler, yapay zekânın bir dalı olmakla birlikte bazı noktalarda farklılaştıkları bilinmektedir. Yapay zekâ doğal zekâyı taklit ederek sorunları çözmeye çalışırken, uzman sistemlerde sadece belli konulara odaklanılıp o konuda bulunan sorunu uzman bilgilerini kullanarak çözüme ulaşmaya çalışır. Bu nokta da uzman sistemlerin bilgilerinin sürekli olarak yenilenip, artırılması önemlidir. Bir diğer farklılık ise uzman sistemlerin alan uzmanı kişilerin bilgi birikimine ve tecrübelerine dayalı oluşudur. Bilindiği gibi uzman olmak zaman alan ve belli süreçlerden geçilerek edinilen tecrübeler bütünüdür. Tüm bu birikimlerin oluşması uzman sistemlerinin kalıcı hale gelip sürekli kullanılır hale gelmesinin temellerindedir (Önder, 2003).

Uzman sistemler eğitimde, öğrencileri değerlendirme, öğretim materyallerinin seçiminde, yönlendirme ve geliştirmelerde kullanılmaktadır. Feigenbaum ve arkadaşları tarafından Stanford Üniversitesinde geliştirilen MYCIN uzman sistemleri en bilinen örneklerindedir (Doğaç, 2015). Tıp alanı için geliştirilmiş bu uzman sistemi doktorlar DEC-20 ara yüzüyle kullanabilmekte ve sorulan sorulara yanıt vererek teşhis ve tedavilerin hızlanmasını sağlayabilmektedirler (Holmes, Bialik ve Fadel, 2019). Eğitimde kullanılan uzman sistem örnekleri olarak öğrencilerin seviyelerini matematik ve istatistik konularında değerlendiren ve kişiye özel öğrenme sunan ALEKS (Assessment and Learning in Knowledge Spaces), materyal

hazırlama konusunda ve öğrencilerin takibini sağlamada öğretmenlere yardım eden SMART Learning Suite; matematik öğrenme platformu olan DreamBox Learning ve akademik çalışmaların özgünlüğü için Turnitin ve Ithenticate örnek verilebilir.

Akıllı Öğretici Sistemler: Akıllı öğretici sistemler, öğrencinin seviyesine uygun ve ona özel geliştirilmiş eğitim ortamlarıdır (Alkhatlan ve Kalita, 2018). Bu sistemlerde öğrenci belli ön öğrenmeler yaşadıkça bir sonraki basamağa geçmektedir. Anında geri bildirim sağlanmasıyla öğrenciler etkili öğrenmeler yaşamaktadırlar. Bu sistemin ilk örneği olan SCHOLAR Stanford Üniversitesinde geliştirilmiştir (Carbonell, 1970). Bu sistem öğrenciyi sunduğu otomatik testlerin sonucunu öğretmene göndererek takibini ve değerlendirmesini yapmayı sağlamıştır. Akıllı öğretici sistemlerine örnek olarak sayısal, sözel derslerin çoğunda ücretsiz ders anlatımları ve materyaller sunan bir platform olan Khan Academy, öğrenene etkileşim içerisinde öğrenme sağlayan, öğrenenlerin takip edebileceği ve dönüt imkânı sunan Smart Sparrow; seviye tespiti yapıp değerlendiren ve planlar sunan Knewton; sanal öğretmen ile öğrencilere sözlü olarak geri bildirimler sunan Cognii verilebilir.

Diyalog Tabanlı Öğretici Sistemler: Daha önce anlatılan SCHOLAR diyalog tabanlı öğretici sistemlerin temeli olarak kabul edilebilir. Temel özelliği bireyselleştirilmiş materyaller ve öğrenme ortamı sunan akıllı öğretici sistemlerinden SCHOLAR'ı ayıran özelliği konuları diyalog halinde sunmasıdır. Ancak tam bir diyalog tabanlı sistem denemez. Çünkü diyalog tabanlı sistemler yapay zekâ teknikleri arasında olan bulanık mantığı kullanırlar. Rovick ve Michael (1986) diyalog tabanlı öğretim sistemlerin ilk örneklerinden biri olan CIRCSIM'i (Circulatory System Interactive Simulation) 1980-2000 yıllarına kadar geliştirmiş ve daha sonra bu sistem CIRCSIM-Tutor 3 adıyla devam etmiştir. Bu sistem kavram yanlışlarını tespit edip, yanlışları ortadan kaldırmaya çalışmak için geliştirilmiştir.

CIRCSIM daha genel ve temel konuların anlaşılmasını sağlarken CIRCSIM-Tutor öğrenenin hızına uygun öğrenmesi ve farklı öğrenim deneyimleri kazanmasına daha uygundur. Diyalog tabanlı öğretici sistemlere örnek olarak öğrenenin sorular sorup iletişim kurabildiği Chatbots; öğrencilerin öğrenmelerini izleyen, kişiselleştirilmiş öğrenmeler sunan Intelligent Tutoring Systems (ITS) ve Tutoring Systems (TS); öğrencilere sorumluluklarını hatırlatan, destekleyici asistan olan Virtual Assistants; öğrencilerin akranlarıyla çalışmalar yapabileceği, etkileşimli öğrenme platformu olan Collaborative Learning Platforms verilebilir. Farklı teknik ve uygulama alanları Tablo 2'de sunulmuştur (Chen, Chen ve Lin, 2020 aktaran Çetin & Aktaş, 2021).

Tablo 1. Yapay zekânın uygulama alanları ve teknikleri

Uygulama Alanı	Yapay Zekâ Teknikleri
Değerlendirme (Okul, Öğrenci, Öğretmen, Ödev, Sınav)	<ul style="list-style-type: none"> • Esnek öğrenme yöntemi • Kişiselleştirilmiş öğrenme yaklaşımları • Akademik analizler • Görüntü analizi • Bilgisayar görüşü • Tahmin sistemleri
Öğretim (Kişiselleştirilmiş, Uzaktan)	<ul style="list-style-type: none"> • Veri madenciliği • Bilgi müdahalesi • Bireyin ve öğrenmenin analizi • Bireyin hassas analizi • Sanal kişiselleştirilmiş asistanlar • Gerçek zamanlı analiz ve anlık geri bildirim
Öğretim Alanı	<ul style="list-style-type: none"> • Yüz tanıma ve ses tanıma • Akıllı laboratuvarlar • AR, VR sistemleri • İşitme algılama teknolojileri

Eğitimde yapay zekâ kullanımı, kişiselleştirilmiş öğrenme ortamları sunduğu gibi, öğrenenin aktif olduğu, verimli ve eğlenceli deneyimler kazandırmaktadır. Bunun yanı sıra öğretmenlerin öğrencilerini takip edip, değerlendirme yapabilmelerini kolaylaştırır ve verilerin analiz edilebilmesine imkân sağlayabilmektedir (Nabiyev, 2012). Yapay zekânın kullanılmasının sadece öğrenen-öğreten için değil okul idaresi ve veliler içinde avantajları bulunmaktadır. Okul idaresi açısından bakıldığında yapay zekânın kullanılması, daha etkin bir yönetim imkânı sunabilir. Öğrenciler hakkında bilgilerin toplanılması ve takibinin yapılmasında geleneksel yöntemlere göre yapay zekânın kullanımı kolay ve daha az zaman alıcıdır. Bünyesinde barındırdığı bilgi birikimi ile öğrenci-öğretmen ve idarecilerin zayıf ve sınırlı yönlerini görme fırsatı sağlayabilir. İstendik yönde olmayan olumsuz öğrenci davranışları, yapay zekânın erken uyarı sistemleri ile hızlı bir şekilde fark edilebilir hale gelip önlemler alınabilir (Russell ve Norvig, 1995).

Yapay zekâyı ebeveynler kendileri çalışırken özel gereksinimli çocuklarının eğlenmeleri, öğrenmeleri, deneyimler kazanmaları için kullanabilirler (Verma, 2018). Ayrıca ebeveynler, yapay zekâyı kullanarak öğretmen ile etkileşimi aktif olarak sağlayabilirler (Arslan, 2017). Eğitimde kullanılan yapay zekânın avantajları oldukça fazla olduğu gibi dezavantajları da bulunmaktadır. Yapay zekânın eğitimde kullanılmasının avantajları ve dezavantajları aşağıdaki gibi sıralanabilir (Osetsyki, Vitrenko, Tatomyr, Bilan ve Hirnyk, 2020 aktaran Çetin ve Aktaş, 2021).

- Öğrenci tespiti ve takibinde, okulun güvenliğinin sağlanmasında, nesnel değerlendirmelerin yapılabilmesinde, öğrencilerin özel bilgilerinin korunmasında okul yönetimine yardım ederken sistemin siber saldırıya uğrayarak çökmesi ihtimali ve sisteme güvenin azalması ihtimali bulunmaktadır.
- Öğrenmelerin uzaktan, çevrimiçi bir şekilde gerçekleşerek verimli ve erişilebilir oluşunun yanında öğrenende motivasyon eksikliklerinin yaşanmasına, öğrenen-öğreten arasında iletişim kopukluklarının yaşanmasına sebep olabilir.
- Öğretmenlere sınıf yönetiminde, kolay bir şekilde ekonomik materyaller oluşturabilme, anında dönüt imkânı, nesnel takip ve değerlendirmeler yapabilme, zayıf yönleri konusunda farkındalık kazandırabilme gibi imkânlar sunarken mesleki yeterlilik beklentilerin artışına ve zamanla yerini sanal öğretmenlerin alabilmesi gibi ihtimaller doğabilir.
- Ekonomik yetersizlik problemlerin azalması, velilere çocuklarının eğitim durumları hakkında anında bildirimler ulaşması, özel gereksinimli ve soyut olan kavram veya konuların evde kolay bir şekilde öğretilmesi avantaj olurken, tamamen sanal iletişim kurulması sebebiyle insan ilişkilerinin zayıflamasına yol açabilir.

6. Eğitim Bilimlerinde Bilim Alanlarına Yönelik Yapay Zekânın Kullanım Alanları

Eğitim bilimleri tarih, felsefe, hukuk, matematik, istatistik gibi birçok alan ile ilişki içerisinde olan disiplinler arası bir bilimdir. Haliyle eğitim bilimleri, fen bilimleri ve sosyal bilimlerle etkileşim halindedir. Bir bilim dalı gelişim gösterirken onunla etkileşim içerisinde olan diğer bilim dallarında da gelişim gözlemlenmektedir. Eğitim bilimlerinde bahsedilen değişim ve gelişim fen bilimleri ve sosyal bilimlere de yansımıştır. Eğitim bilimleri gibi fen bilimleri ve sosyal bilimlerde de yapay zekâ kullanılmaktadır. Bu kullanım alanlarına örnekler aşağıda bulunan Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Fen ve sosyal bilimlerde yapay zekâ kullanım alanları

Fen Bilimlerinde Yapay Zekâ	Sosyal Bilimlerde Yapay Zekâ
<ul style="list-style-type: none"> • Laboratuvar Otomasyonları • Biyoinformatik • Veri Analizi ve Tahmini • Robotik ve Otonom Sistemler • Nörobilim • Ekolojik Modelleme • Atomistik Simulasyonlar • Malzeme Bilimi • Uzay Bilimi 	<ul style="list-style-type: none"> • Duygu ve Davranış Analizi • Toplum ve Kültür Analizi • Sosyal Medya Analizi • Önyargı ve Adalet Analizi • Politika Analizi • Sosyal İçerik Yönetimi • Anket ve Pazar Araştırmaları • Sosyal Simulasyonlar • Sosyal Tahminler

Fen bilimlerinde yapay zekâ uygulamalarından; deneylerin otomatikleştirilerek sonuçlarının robotlar tarafından analiz edilmesinde *laboratuvar otomasyonları*, gen analizleri yaparak kalıtsal hastalıklar hakkında bilgilerin artmasında *biyoinformatik*, bilim alanına özgü verilerin analizlerini gerçekleştirerek başarılı tahmin yürütme işlemlerini sağlamada *veri analizi ve tahmini*, yapılan işlerin kolay ve hızlı bir şekilde sonuçlanmasında *robotik ve otonom sistemler*, beynin işleyiş görüntülerinde ve beyin hastalıklarında teşhis ve tedavi sürecini hızlandırmada *nörobilim*, ekosistem özelliklerini analiz ederek önceden sorun tahminleri yapılabilmesinde *ekolojik modelleme*, kimyasal reaksiyonların simulasyonlarda sanal olarak gerçekleştirilmesi ile gerçek dünyada yaşanabilecek tehlikeli durumların yaşanmasının önüne geçilmesinde *atomistik simulasyonlar*, halihazırda bulunan malzemelerin değişiminde, iyileşmesinde ve yeni malzemelerin üretiminde *malzeme bilimi*, yeni uzay keşiflerinin ve analizlerin yapılmasında *uzay biliminde* kullanılabilmektedir.

Sosyal bilimlerde yapay zekâ uygulamalarından; kullanılan sosyal medya platformlarının verilerinden yola çıkarak toplumun kültür özelliklerini analiz edebilmek ve farklılıkları tanımlayabilmek için *toplum ve kültür analizi*, sözlü-yazılı metin ve anket sonuçlarının duygu analizlerinde, davranış profilleme işlemlerinde *duygu ve davranış analizi*, bilgilerin yayılma hızı ve kişi rol analizlerinde *sosyal ağ analizi*, ön yargı tespitlerinin ve analizlerinin yapılmasında, adaletin işlerliğini etkileyecek durumların değerlendirilmesinde *önyargı ve adalet analizi*, politikanın konu alanlarının analizlerinin yapılmasında ve verilerin toplanmasında *politika analizleri*, sosyal medya platformlarında kişisel verilerin korunmasına aykırı davranış ve söylemlerin tespitinde *sosyal içerik yönetimi*, olayların simulasyonunu oluşturarak ileride yaşanabileceklerin tahminini yürüterek gelecek için gerekli düzenlemelerin

sağlanmasında *sosyal simülasyonlar ve tahminler*, müşteri yönelimlerine uygun pazarlama stratejilerin geliştirilebilmesinde *anket ve pazarlama alıştırmaları* kullanılabilir.

7. Sonuç

Yapay zekâ kullanımının genel manada eğitim bilimlerine, özel manada ise eğitimin paydaşlarına etkisi çeşitli başlıklar altında anlatılmıştır. Yapay zekâ, insan zekâsının taklidiyle analiz ve değerlendirme gibi insana özgü işlemler yapabilen, eğitimde kişiselleştirilmiş, etkileşimli, erişilebilir öğrenim imkânları sunan bilgisayar teknolojileri olarak tanımlanabilir. Geçmiş olduğu eski yıllara dayanan yapay zekânın değişim ve gelişiminin devam edeceği düşünülmektedir. Yapay zekânın farklı sektörlerde (turizm, eğlence, sağlık, eğitim vb.) farklı amaçlarla kullanıldığı görülmektedir. Bu kullanımın zamanla daha da artacağı ve çeşitleneceğı düşünülmektedir. Eğitim alanında yapay zekânın kullanımının günümüz haliyle kalmayıp, uygulamaların artacağı ve hatta ilerleyen yıllarda öğretmenlerin mesleki yeterliliklerine yapay zekâ konularının da eklenebileceğı düşünülmektedir. Yapay zekânın eğitimde daha aktif ve verimli kullanılabilmesi için öğrencilere, öğretmenlere, okul yöneticilerine, velilere ve akademisyenlere seminerler ve toplantılar düzenlenerek bilgilendirmelerin ve uygulamaların yapılabileceğı düşünülmektedir. Çünkü eğitimin tüm paydaşlarını etkileyebilecek bu teknolojik gelişmenin sadece teorik olarak bilinmesi yeterli olmayıp uygulamada sorunların yaşanmaması için gerekli çalışmalar yapılması gerekir (Yılmaz, 2021b). Yapay zekânın avantajları gibi dezavantajlarının bulunduğu bilinmektedir. Avantajların artırılıp dezavantajların en aza indirilebilmesi için yazılımsal olarak geliştirmelerin yapılması fayda sağlayacaktır. Doğru hedefler için kullanıldığında yapay zekânın insanlığın ilerlemesi için olumlu etkiler yaratacağı düşünülmekle beraber bu hedeflerin belirlenmesinde tüm bilim alanlarından uzmanların çalışmaları yaparak alana katkı sağlanması faydalı olacaktır.

7. Kaynakça

- Alkhatlan, A., & Kalita, J. (2018). Intelligent tutoring systems: A comprehensive historical survey with recent developments. *arXiv preprint arXiv:1812.09628*.
- Arslan, K. (2017). Eğitimde yapay zekâ ve Uygulamaları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(1), 71-88.
- Arslankaya, S. (2020). Estimation of hanging and removal times in eloxal with artificial neural networks. *Emerging Materials Research*, 9(2), 366-374. <https://doi.org/10.1680/jemmr.19.00191>
- Arslankaya, S., & Çelik, M.T. (2021). Prediction of heart attack using Fuzzy Logic Method and determination of factors affecting heart attacks. *International Journal of Computational and Experimental Science and Engineering*, 7(1), 1-8.
- Ayyıldız, P., & Yılmaz, A. (2021). Putting things in perspective: The COVID-19 pandemic period, distance education and beyond. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(6), 1631-1650. <https://doi.org/10.18506/anemon.946037>
- Ayyıldız, P., Yılmaz, A., & Baltacı, H.S. (2021). Exploring digital literacy levels and technology integration competence of Turkish academics. *International Journal of Educational Methodology*, 7(1), 15-31. <https://doi.org/10.12973/ijem.7.1.15>
- Beckerman, H. (2003). *Animation: The whole story*. Allworth.
- Bekleriç, G. (2003). Yapay zekada zeki etmenler ve uygulamaları. Doktora Tezi. *İstanbul Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü*. İstanbul.
- Bellman, R.E. (1978). *An introduction to artificial intelligence: Can computers think?* Boyd & Fraser Publishing Company.
- Bümen, T.N. (2006) Program geliştirmede bir dönüm noktası: Yenilenmiş Bloom taksonomisi. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 3-14.
- Carbonell, J.R. (1970). AI in CAI: An artificial-intelligence approach to computer-assisted instruction. *IEEE transactions on man-machine systems*, 11(4), 190-202.
- Charniak, E., & McDermott, D. (1985). *Introduction to artificial intelligence*. Addison-Wesley.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264 –75278. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Çetin, M., & Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18(Eğitim Bilimleri Özel Sayısı), 4225-4268. <https://doi.org/10.26466/opus.911444>

- Çoklar, A.N., & Çoklar, M. (2021). Değişen eğitim ortamları. S. Yılmaz Özelçi ve Y. Yılmaz (Edts.). *Dijital çağda öğretim ve öğrenme* içinde (ss.2-18). Ankara: Pegem Akademi.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and education: An introduction to the philosophy of education*.
- Doğaç, A. (2015). MYCIN I- uzman sistemler. *Elektik Mühendisliği*, 7(7), 87-91.
- Emeç, Ş., & Akkaya, G. (2021). Developing a new optimization energy model using fuzzy linear programming. *Journal of Intelligent & Fuzzy Systems*, 40, 9529-9542. <https://doi.org/10.3233/JIFS-201994>
- Erçetin, Ö.Z., & Baykoç, Ö.F. (2004). Tedarikçi seçimi problemine karar teorisi destekli uzman sistem yaklaşımı. *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 19(3), 276-286.
- Ertuğ, C. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Continuum.
- Güleryüz, D. (2022). Estimation of soil temperatures with machine learning algorithms-Giresun and Bayburt stations in Turkey. *Theoretical and Applied Climatology*, 147(1), 109-125. <https://doi.org/10.1007/s00704-021-03819-2>
- Hamzaçebi, C., & Kutay, F. (2004). Yapay sinir ağları ile Türkiye elektrik enerjisi tüketiminin 2010 yılına kadar tahmini. *Gazi Üniversitesi Mühendislik-Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 19(3), 227-233.
- Haugeland, J. (Ed.). (1985). *Artificial intelligence: The Very Idea*. MIT Press.
- Helsel, S. (1992). Virtual reality and education. *Educational Technology*, 32(5), 38-42.
- Hincapie, M., Diaz, C., Valencia, A., Contero, M., & Güemes-Castorena, D. (2021). Educational applications of augmented reality: A bibliometric study. *Computers & Electrical Engineering*, 93, 107289.
- Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2019). *Artificial intelligence in education: Promises and implications for teaching and learning*. Boston, MA: Center for Curriculum Redesign.
- Kurzweil, R. (1990). *The age of intelligent machines*. MIT Press.
- Luckin, R., Holmes, W., Griffiths, M., & Forcier, L.B. (2016). *Intelligence unleashed: An argument for AI in Education*. London: Pearson Education.
- Montessori, M. (1949). *The absorbent mind*. Adyar, Madras, India. The Theosophical Publishing House.
- Nabiyev, V.V. (2012). *Yapay zekâ: İnsan-bilgisayar etkileşimi*. Ankara: Seçkin Yayıncılık

- Nilsson, N. (1990). *The mathematical foundations of learning machines*. San Mateo: Morgan Kaufmann.
- Osetskiy, V., Vitrenko, A., Tatomyr, I., Bilan, S., & Hirnyk, Y. (2020). Artificial intelligence application in education: Financial implications and prospects. *Financial and Credit Activity: Problems of Theory and Practice*, 2(33), 574-584. <https://doi.org/10.18371/fcaptop.v2i33.207246>
- Önder, H.H. (2003). Uzaktan eğitimde bilgisayar kullanımı ve uzman sistemler. *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 2(3), 142-146.
- Öngöz, S. (2020). Yapay zekâ teknolojinin kullanıldığı yeni nesil öğretim materyalleri. Nabiyev, V. & Erümit, A.K. (Ed.). *Eğitimde yapay zekâ kuramdan uygulamaya* içinde. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Piaget, J. (1973). *Psychology and epistemology: Towards a theory of knowledge*. Record: Rio de Janeiro.
- Rich, E., & Knight, K. (1991). *Artificial intelligence* (second edition). McGraw-Hill.
- Russell, S.J., & Norvig, P. (1995). *Artificial intelligence: A modern approach*. New Jersey: Prentice Hall.
- Russell, S.J., & Norvig, P. (2010). *Artificial intelligence: A modern approach* (3.Baskı). Pearson Education.
- Şensoy, A.T., Çolak, M., Kaymaz, I., & Dispınar, D. (2020). Investigating the optimum model parameters for casting process of A356 Alloy: A cross-validation using response surface method and particle swarm optimization. *Arabian Journal for Science and Engineering*, 45(11), 9759-9768. <https://doi.org/10.1007/s13369-020-04922-8>
- Teke, C., Akkurt, I., Arslankaya, S., Ekmekçi, I., & Günoğlu, K. (2023). Prediction of gamma ray spectrum for ²²Na source by feed forward back propagation ANN model. *Radiation Physics and Chemistry*, 202, 110558. <https://doi.org/10.1016/j.radphyschem.2022.110558>
- Turing, A. (1950). Computing machinery and intelligence. *Mind*, 49(236), 433-460.
- Ünal, O., & Uygunoğlu, T. (2005). Seyitömer uçucu külünün betonun basınç dayanımına etkisi üzerine bulanık mantık yaklaşımı. *Yapı Teknolojileri Elektronik Dergisi*, 1(1), 13-20.
- Verma, M. (2018). Artificial intelligence and its scope in different areas with special reference to the field of education. *International Journal of Advanced Educational Research*, 3(1), 5-10.
- Vygotsky, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Yılmaz, A. (2017). Yapay zekâ nedir? *Yapay zekâ* içinde (ss.1-20). İstanbul: Kodlab Yayıncılık.

- Yılmaz, A. (2021a). The effect of technology integration in education on prospective teachers' critical and creative thinking, multidimensional 21st century skills and academic achievements. *Participatory Educational Research*, 8(2), 163-199. <https://doi.org/10.17275/per.21.35.8.2>
- Yılmaz, A. (2021b). Fen bilimleri eğitimi kapsamında uzaktan eğitimde kalite standartları ve paydaş görüşleri. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 42, 26-50. <https://doi.org/10.33418/ataunikkefd.850063>

Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları Ve Öğrenme Yaklaşımları¹

Fikret Gülaçtı²

Zeynep Çiftci³

Özet

Bu araştırma, Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişkinin incelemesi amacıyla yapılmıştır. Araştırmanın çalışma gurubunu 2018-2019 Eğitim öğretim yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinde PDR 1. ve 2. sınıf ta öğrenim gören 174 (131 Kadın, 43 Erkek) öğrenci oluşturmuştur. Araştırma ilişkisel tarama modelinde yapılmış betimsel bir çalışmadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak Kişisel Bilgi Formu, Epistemolojik İnanç Ölçeği ve Öğrenme Yaklaşımları Ölçekleri kullanılmıştır. Araştırma verileri, normallik testlerine tabi tutularak çıkan sonuçlara göre analizler yapılmıştır. Veriler Mann Whitney U Testi, Anova, Kruskal Wallis H Testi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin epistemolojik inançları ile algıladıkları akademik başarı düzeyleri, algıladıkları anne baba tutumları ve bölüm tercihini kimin yaptığı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları ile bölüm tercihini kimin yaptığı değişkeni arasında anlamlı bir farklılık yoktur. Tüm alt boyutlar ve toplam puanda da kadınların epistemolojik inanç puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından daha fazladır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları alt boyutu olan derin öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımı alt boyutu olan stratejik öğrenme yaklaşımı ile algıladıkları akademik başarı düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır. Öğrencilerin öğrenme yaklaşımı alt boyutu olan yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile algıladıkları anne baba tutumu arasında anlamlı bir fark vardır.

1 V. Türkess Eğitim ve Sosyal Bilimler Kongresinde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Prof. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fgulacti@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-3200-1994

3 Öğr. Gör. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Refahiye Bahar Yıldırım SHMYO, zeynep.ciftci@erzincan.edu.tr, ORCID: 0000-0002-0971-8508

1. GİRİŞ

Günümüzün önemli gündem maddelerinden biri her geçen güne göre bilginin gittikçe daha birikimli hale gelmesidir. İnsanların bu bilgilerin neler olduğunu, nereden geldiğini, nereden ve nasıl elde edilebileceği ve bu elde edilmeye ilişkin inançları çeşitli araştırmalara konu olmuş ve olmaya da devam etmektedir.

Episte yani bilgi ve daha da spesifik olarak epistemoloji (Deryakulu, 2004) bilgi sorununu ele alarak bilginin kaynağını, bilginin ne olduğunu ele alırken epistemolojik inanç ise genel olarak kişilerin bilginin ne olduğundan bilmenin ve öğrenmenin nasıl olduğuna dair kişiye özel inançları kapsamaktadır. Kişiyi özel olması sebebiyle hem bireysel farklılık göstermekte hem de kişilerin öğrenmeleri üzerinde farklılıklara sebep olmaktadır. Burada bahsedilen bireysel farklılığı göstermesine bağlı olarak epistemolojik inançların yapısını inceleyen birçok kuram bulunmaktadır.

Yapılan ilk araştırmalarda ana konu olarak insanlar bilgiyi olsun, bilgili bilme süreci olsun ya da bilginin kaynağı olarak gerek kimi gerekse neyi kabul ettikleri ile beraber hangi bilginin doğru ya da geçerli olduğuna dair inançlarıdır. Yapılan araştırmalarda daha çok ergen ve yetişkinler üzerinde durulmuştur bunun sebebi öncelikle zihinsel gelişim süreci ve epistemolojik inancın göreceli olarak geç gelişen yapılardan biri olmasıdır.

Epistemolojik inanç konusunda yapılan araştırmalar özellikle Hofer 2004 yılındaki genellemesi ile bilginin nasıl ve ne şekilde yapı içine alındığı, değerlendirmeye tabi tutulduğu ayrıca bu bilmenin nasıl oluştuğu ile beraber bilgi olarak nelerin kabul edildiği gibi birçok alan “bireysel epistemoloji” olarak kabul edilir. Bilgi, bilim ve bunlara ilişkin inançlar Tezci ve Uysal’a (2004)’e göre kişilerin gerçeklikle beraber bilginin bu gerçeklikteki yapısı yine bilginin öğrenme, öğretme ve üretim süreçlerine ilişkin bakış açılarını etki altına almaktadır. Bu yapılar ortaya koyuldukça yıllar içinde daha net bilgiler ve bu bilgilerden oluşan yaklaşımlar da ortaya çıkmıştır. Bu yapıyı inanç olarak ortaya atan Schommer 1990,1993 ve 1994 yıllarındaki yayınlarda ele aldıktan sonra Baxter-Mogol’da 1992 yılında epistemolojik yansıtıcı modeli ortaya koymuş iki sene sonra King ve Kitchener (1994) yansıtıcı yargı yaklaşımını oraya koymuşlardır. Daha sonra sırasıyla 1997 yılında epistemolojik teoriler adıyla Hofer ve Pintrich bu kuramdan yaklaşık üç sene sonra da Hammer ve Elby 2000 yılında epistemolojik kaynakları ele alan çalışması ile gündeme çıkmıştır. 2002 yılında ise iki ayrı çalışma epistemolojik inançları ele almışlardır (Bendixen, 2002, Schraw, Bendixen ve Dunkle (2002). Yine aynı yıl Schommer-Aikins ve Hutter (2002) epistemolojik

inançların bazı niteliklerine değinmişlerdir bunlar kişilerin bilimin ve bilgi üzerindeki kontrolü, bilgi keskinliği ve bilginin organizasyonudur.

Karataş 2011 yılında epistemolojik inançların bilimin ne olduğu kadar özellikleri ile yöntemleri ve bilginin nasıl öğretime dahil edilip uygulanacağına dair inançları kapsadığını ifade etmiştir.

Yukarıda bahsi geçen yaklaşımlarının da etkisi ile yıllar içinde epistemolojik gelişim modelleri oluşmuştur. Bunlar kısaca;

- Zihinsel ve ahlaki gelişim modeli (Perry; 1968,1970)
- Belenky, Clinchy, Goldberger ve Tarule (1986) yılında ortaya koyduğu kadınların bilme yolları modeli
- Kuhn (1991) tarafından ortaya atılan tartışmacı usamlama modeli, 1993 yılında diğer modellerden farklı olarak (ki bu fark diğer modellerden tek boyutlu olması) Schommer tarafından dört boyutlu model olmuştur.

Epistemolojik inançların bireysel farklılık olmasına benzer olarak bir bireysel farklılıkta öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarıdır. Öğrenme yaklaşımlarının farklılığı ile önemsenerek ele alındığı ilk araştırmalar Marton ve Saljo tarafından 1976 yılında yaptığı çalışmalarıdır. Bu çalışmada akademik bir makaleyi nasıl okuduklarını ve neler öğrenmiş olduklarını ele almış ve sonuçta iki temel yapı olan yüzeysel ve derin öğrenme süreçleriyle ilgili sonuçlara ulaşmışlardır (Marton ve Saljo; 1976a, 1976b). Bu araştırmanın öncülüğü ile başlayan araştırmalar zinciri ile Biggs (1979) ve Entwistle ve Ramsden (1983) öğrenme yaklaşımlarına strateji (başarı) boyutunu eklemişlerdir. Ayrıca Bings (1979) tarafından öğrenme süreçleri ile ilgili üç boyut tespit edilmiştir bunlar yararlanma, içselleştirme ve başarıdır.

Rhem (1995)'e göre öğrenme yaklaşımları kişilikten ziyade öğretim-öğrenim ortamının gereksinimleri tarafından daha çok etkilenen bir yapıdır. Yapılan bu araştırmalar sonucunda farklı öğrenme yaklaşımları öne sürülmüştür. Bunlar;

- Biggs (1989) tarafından yüzeysel öğrenme yaklaşımı,
- Marton ve Saljo (1976a, 1976b) derin öğrenme yaklaşımı,
- Biggs (1979, 1989) ve Entwistle (1981, ve 1992) stratejik öğrenme yaklaşımı

Bu araştırmada öğrencilerin epistemolojik inançları ile öğrenme yaklaşımları arasındaki ilişki incelenmiş ayrıca etkisi olabilecek katılımcılara ait bazı demografik yapılarına değişkenler arasındaki ilişkilere bakılmıştır.

Araştırma için ele alınan çalışma grubu diğer araştırmalardan farklı olarak seçilmiştir. Araştırma grubu eğitim fakültelerinde öğrenim gören rehberlik ve psikolojik danışma anabilim dalında öğrenim gören ve özellikle ruh sağlığı alanında yardım edici rolü üstlenen grup olarak ele alınmıştır. Öğrenmeyi öğrenen oldukları varsayılacak bu grup daha sonra öğrenmenin nasıl olacağı, bilginin ne ve nasıl elde edileceğine ilişkin kişilere yardım edici rollerde olacaklardır. Dolayısı ile böyle bir grubun hem epistemolojik inançları hem de öğrenmeye ilişkin yaklaşımlarını bilmek önemli olacaktır.

2. YÖNTEM

Bu bölümde araştırma modeli, araştırma grubu, veri toplama araçları, verilerin analizinde uygulanan istatistiksel yöntemler ile ilgili bilgilere yer verilmiştir.

Araştırma Deseni

Araştırma, genel tarama modelinde olup, nicel araştırma tekniğiyle gerçekleştirilmiştir. Veri toplama aracı olarak, araştırmacılar tarafından araştırmanın amacı doğrultusunda hazırlanmış olan bir Kişisel Bilgi Formu, Epistemolojik İnanç ve Öğrenme yaklaşımları Ölçekleri kullanılmıştır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma gurubunu 2018-2019 Eğitim öğretim yılında Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesinde öğrenim gören 274 (171 Kadın, 43 Erkek) öğrenci oluşturmuştur.

Kişisel Bilgi Formu;

Bu formda araştırmacılar tarafından geliştirilen ve öğrencilerin bazı sosyo-demografik özelliklerini (cinsiyet, algıladıkları anne baba tutumu, algıladıkları akademik başarı, bölüm tercihini kimin yaptığı) betimlemeye ilişkin sorular yer almaktadır.

Epistemolojik İnançlar Ölçeği

Schommer (1990) tarafından geliştirilen “Epistemolojik İnanç Ölçeği” Deryakulu ve Büyüköztürk (2002:111-25) tarafından Türk üniversite öğrencileri üzerinde geçerlilik ve güvenirlik çalışmaları yapılarak Türkçeye uyarlanmıştır. İngilizce olan özgün ölçek, dört faktörlü bir yapı altında 63 maddeden oluşmaktadır. Deryakulu ve Büyüköztürk tarafından Türkçeye çevrilen bu ölçek üzerinde sekiz uzmanın önerileri doğrultusunda gerekli değişiklikler yapılmış ve iki aşamalı alan uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Yapılan faktör analizi sonucunda, Epistemolojik İnanç Ölçeği'nin Türk üniversite öğrencileri üzerinde özgün ölçekten farklı olarak üç faktörlü bir yapı gösterdiği ve toplam 35 maddeden oluştuğu ortaya konmuştur. Epistemolojik İnanç Ölçeği, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç olmak üzere üç alt faktörden oluşmaktadır. Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı ölçeğin bütünü için .71, Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç faktörü için .83, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç faktörü için .62 ve Tek Bir Doğrunun Var Olduğuna İnanç faktörü için ise .59 olarak hesaplanmıştır (Deryakulu 2002:57; Deryakulu, 2004:278, Deryakulu ve Büyüköztürk, 2002).

Öğrenme Yaklaşımları Ölçeği

Öğrenme yaklaşımları alan yazında derin, yüzeysel ve stratejik olmak üzere üç grupta ele alınmaktadır (Ramsden 2000; Ramsden ve Entwistle 1983; Biggs 1999, Marton ve Saljo 1976a, Marton ve Saljo 1976b). Bu nedenle Ekinci (2008) tarafından geliştirilen bu ölçek öğrenme yaklaşımlarının neler olduğunu orta koyma amacına yönelik olmayıp, öğrencilerin bu yaklaşımlardan hangilerini tercih ettiklerini belirlemeye yöneliktir. Derin öğrenme yaklaşımı için anlam arama, düşünceleri birbiriyle ilişkilendirme, kanıtlara dayandırma/kanıt kullanma, düşüncelere ilgi duyma, öğrenmeye isteklilik; yüzeysel öğrenme yaklaşımı için amaç eksikliği, konuya bağımlılık, başarısızlık korkusu, ezberleme, dışsal gereklilik; stratejik öğrenme yaklaşımı için düzenli ders çalışma/planlama, zamanı etkili kullanma/yönetme, etkililiği kontrol etme, başarı güdüsü/başarıya odaklanma, sınav gereklerine odaklanma ölçeğin geliştirilmesinde temel alınan kritik özellikler olarak belirlenmiştir (Ekinci, 2008).

Ölçek, “derin öğrenme yaklaşımı”, “yüzeysel öğrenme yaklaşımı” ve “stratejik öğrenme yaklaşımı” olmak üzere birbirinden bağımsız boyutlarından oluşmuştur. Cronbach Alpha ile hesaplanan güvenilirlik değerleri ve ilgili boyutların madde toplam korelasyonları derin öğrenme yaklaşımı .86, yüzeysel öğrenme yaklaşımı .89 ve stratejik öğrenme yaklaşımı .86 ve toplam güvenilirlik değeri ise .86 olarak bulunmuştur (Karataş, 2011).

Verilerin Analizi;

Bu çalışmada elde edilen veriler SPSS 22.0 paket programı ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sorularına cevap verebilmek için kullanılan değişkenlerin yapısına ve verilerin özelliklerine uygun olacak şekilde parametrik ve parametrik olmayan istatistiksel yöntemlerden faydalanılmıştır. Araştırma verileri, normallik testlerine tabi tutulmuş ortaya çıkan sonuçlara

göre analizler yapılmıştır. Veriler Mann Whitney U Testi, Kruskal Wallis H Testi, Anova ile analiz edilmiştir.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilere uygulanan epistemolojik inançlar ölçeği ve öğrenme yaklaşımları ölçeği ile öğrencilerin kişisel bilgi formundan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen bulgular başlıklar halinde ve tablolarla sunulmuştur. Epistemolojik inanç ölçeğinin üç (Öğrenmenin Çabaya Bağlı Olduğuna İnanç, Öğrenmenin Yeteneğe Bağlı Olduğuna İnanç, Tek Bir Doğrunun Var olduğuna İnanç) alt boyutu, denetim odağı ölçeğinin ise üç (Derin Öğrenme yaklaşımı, yüzeysel Öğrenme Yaklaşımı ve Stratejik Öğrenme Yaklaşımı) alt boyutu vardır.

Tablo 1: Öğrencilerin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplam	U	p
Öğrenme Çabaya Bağlı	Erkek	43	72,42	3114,00	2168,00	,023
	Kadın	131	92,45	12111,00		
Öğrenme yeteneğe bağlı	Erkek	43	72,36	3111,50	2165,50	,023
	Kadın	131	92,47	12113,50		
Tek bir Doğru vardır	Erkek	43	67,94	2921,50	1975,50	,003
	Kadın	131	93,92	12303,50		
Epistemolojik inanç toplam	Erkek	43	65,98	2837,00	1891,00	,001
	Kadın	131	94,56	12388,00		

Tablo 1’ de öğrencilerin “Epistemolojik İnanç” düzeyi tüm alt boyutu ve epistemolojik inanç toplam puanları ile cinsiyet değişkenine arasında anlamlı ilişki vardır ($p < .05$). Tüm alt boyutlarda ve toplam puanda kadınların puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından daha fazladır.

Tablo 2: Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımları Düzeylerinin Cinsiyet Değişkenine Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra ortalaması	Sıra toplam	U	p
Derin öğrenme yaklaşımı	Erkek	43	103,94	4469,50	2109,50	,014
	Kadın	131	82,10	10755,50		
Yüzeysel öğrenme yaklaşımı	Erkek	43	89,57	3851,50	2727,50	,756
	Kadın	131	86,82	11373,50		
Stratejik öğrenme yaklaşımı	Erkek	43	73,85	3175,50	2229,50	,040
	Kadın	131	91,98	12049,50		
Öğrenme yaklaşımı toplam	Erkek	43	89,60	3853,00	2726,00	,752
	Kadın	131	86,81	11372,00		

Tablo 2’ de öğrencilerin “Öğrenme Yaklaşımı ” alt boyutu olan derin öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme yaklaşımı ile cinsiyet değişkenine arasında anlamlı ilişki vardır ($p < .05$). Erkeklerin derin öğrenme yaklaşımı puan ortalaması kadınların puan ortalamasından daha fazladır. Kadınların stratejik öğrenme puan ortalamaları da erkeklerin puan ortalamasından daha fazladır.

Tablo 3: Öğrencilerin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Algıladıkları Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Öğrenme Çabaya Bağlı	İyi	82	72,62	Gruplar Arası	78,62	2	39,31	,572	,565
	Orta	88	71,71	Gruplar İçi	11748,17	171	68,70		
	Kötü	4	75,50	Toplam	11826,80	173			
Öğrenme yeteneğe bağlı	İyi	82	26,93	Gruplar Arası	102,70	2	51,35	1,161	,316
	Orta	88	26,71	Gruplar İçi	7565,34	171	44,24		
	Kötü	4	21,75	Toplam	7668,05	173			
Tek bir Doğru vardır	İyi	82	26,46	Gruplar Arası	52,71	2	26,35	,677	,510
	Orta	88	26,23	Gruplar İçi	6661,12	171	38,95		
	Kötü	4	22,75	Toplam	6713,83	173			
E. inanç toplam	İyi	82	126,02	Gruplar Arası	188,56	2	94,28	,467	,628
	Orta	88	124,67	Gruplar İçi	34551,39	171	202,05		
	Kötü	4	120,00	Toplam	34739,96	173			

Tablo 3'te Öğrencilerin "Epistemolojik İnanç" düzeyleri ve tüm alt boyutları ile algıladıkları akademik başarı durumu değişkenini arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).

Tablo 4: Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımı Düzeylerinin Algıladıkları Akademik Başarı Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Derin öğrenme yaklaşımı	İyi	82	35,17	Gruplar Arası	135,16	2	67,58	,784	,458
	Orta	88	36,95	Gruplar İçi	14748,17	171	86,24		
	Kötü	4	36,25	Toplam	14883,33	173			
Yüzeysel öğrenme yaklaşımı	İyi	82	41,17	Gruplar Arası	269,34	2	134,67	,899	,409
	Orta	88	43,65	Gruplar İçi	25604,13	171	149,73		
	Kötü	4	43,75	Toplam	25873,47	173			
Stratejik öğrenme yaklaşımı	İyi	82	54,64	Gruplar Arası	2133,47	2	1066,73	5,817	,004
	Orta	88	48,46	Gruplar İçi	31356,64	171	183,37		
	Kötü	4	40,00	Toplam	33490,11	173			
Ö. Yaklaşımı toplam	İyi	82	134,31	Gruplar Arası	730,57	2	365,28	,550	,578
	Orta	88	131,87	Gruplar İçi	113599,38	171	664,32		
	Kötü	4	122,00	Toplam	114329,96	173			

Tablo 4'te Öğrencilerin "Öğrenme Yaklaşımı" alt boyutu olan stratejik öğrenme yaklaşımı ile algıladıkları akademik başarı durumu değişkenini arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlayabilmek için yapılan LSD testi sonucunda akademik başarısını iyi olarak algılayanların stratejik öğrenme yaklaşımı puan ortalaması orta düzeyde olarak algılayanlardan ve kötü olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır.

Tablo 5: Öğrencilerin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Algıladıkları Anne Baba Tutumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Bölüm	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Öğrenme Çabaya Bağlı	Hoşgörülü	121	88,20	3	,80	,847
	Demokratik	30	85,72			
	İlgisiz	9	74,94			
	Baskıcı-otoriter	14	93,32			
Öğrenme yeteneğe bağlı	Hoşgörülü	121	86,49	3	,72	,868
	Demokratik	30	86,97			
	İlgisiz	9	85,89			
	Baskıcı-otoriter	14	98,43			
Tek bir Doğru vardır	Hoşgörülü	121	86,48	3	3.68	.298
	Demokratik	30	78,50			
	İlgisiz	9	106,33			
	Baskıcı-otoriter	14	103,46			
Epistemolojik inanç toplam	Hoşgörülü	121	84,96	3	2.08	.554
	Demokratik	30	88,92			
	İlgisiz	9	89,22			
	Baskıcı-otoriter	14	105,29			

Tablo 5'te Öğrencilerin "Epistemolojik İnanç" düzeyleri ve tüm alt boyutları ile algıladıkları anne baba tutumu değişkenini arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).

Tablo 6: Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımı Düzeylerinin Algıladıkları Anne-Baba Tutumu Durumuna Göre Anova Sonuçları

		N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	p
Derin Ö.Y	Hoşgörülü	121	35,71	Gruplar Arası	191,346	3	63,78	,738	,531
	Demokratik	30	36,13	Gruplar İçi	14691,99	170	86,42		
	İlgisiz	9	40,44	Toplam	14883,33	173			
	Otoriter	14	36,57						
Yüzeysel	Hoşgörülü	121	41,15	Gruplar Arası	1469,676	3	489,89	3,413	,019
	Demokratik	30	43,53	Gruplar İçi	24403,80	170	143,55		
	İlgisiz	9	53,88	Toplam	25873,47	173			
	Otoriter	14	44,42						
Stratejik	Hoşgörülü	121	50,87	Gruplar Arası	232,75	3	77,58	,397	,756
	Demokratik	30	53,56	Gruplar İçi	33257,36	170	195,63		
	İlgisiz	9	49,66	Toplam	33490,11	173			
	Otoriter	14	49,71						
ÖY Toplam	Hoşgörülü	121	130,67	Gruplar Arası	2726,62	3	908,876	1,384	,249
	Demokratik	30	136,86	Gruplar İçi	111603,33	170	656,490		
	İlgisiz	9	146,44	Toplam	114329,96	173			
	Otoriter	14	133,64						

Tablo 6’da Öğrencilerin “Öğrenme Yaklaşımı ” alt boyutu olan yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile algıladıkları anne baba tutumu değişkenini arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$). Farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu anlayabilmek için yapılan LSD testi sonucunda anne baba tutumunu ilgisiz olarak algılayanların yüzeysel öğrenme yaklaşımı puan ortalaması, demokratik olarak algılayanlardan ve hoşgörülü olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır.

Tablo 7: Öğrencilerin Epistemolojik İnanç Düzeylerinin Bölüm Tercibini Kimin Yaptığı Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	N	\bar{X}	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama			
						Kare	F	p	
Öğrenme Çabaya Bağlı	Kendim	130	71,50	Gruplar Arası	325,13	3	108,377	1,602	,191
	Rehber Öğretmen	13	73,38	Gruplar İçi	11501,67	170	67,657		
	Dershane (PDR Hariç)	3	71,66	Toplam	11826,80	173			
	Ailem Yaptı	28	75,14						
Öğrenme yeteneğe bağlı	Kendim	130	26,86	Gruplar Arası	53,25	3	17,750	,396	,756
	Rehber Öğretmen	13	27,30	Gruplar İçi	7614,80	170	44,793		
	Dershane (PDR Hariç)	3	23,33	Toplam	7668,05	173			
	Ailem Yaptı	28	26,07						
Tek bir Doğru vardır	Kendim	130	26,37	Gruplar Arası	260,56	3	86,855	2,288	,080
	Rehber Öğretmen	13	29,61	Gruplar İçi	6453,27	170	37,960		
	Dershane (PDR Hariç)	3	23,33	Toplam	6713,83	173			
	Ailem Yaptı	28	24,50						
Eİ Toplam	Kendim	130	124,73	Gruplar Arası	515,70	3	171,901	,854	,466
	Rehber Öğretmen	13	130,30	Gruplar İçi	34224,25	170	201,319		
	Dershane (PDR Hariç)	3	118,33	Toplam	34739,96	173			
	Ailem Yaptı	28	125,71						

Tablo 7de Öğrencilerin “Epistemolojik İnanç” düzeyleri ve tüm alt boyutları ile bölüm tercihini kimin yaptığı değişkenini arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).

Tablo 8: Öğrencilerin Öğrenme Yaklaşımı Düzeylerinin Bölüm Tercibini Kimin Yaptığı Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

		N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Derin Ö.Y	Kendim	130	88,80	3	1.08	.780
	Rehber Öğretmen	13	92,88			
	Dershane(PDR Hariç)	3	89,50			
	Ailem Yaptı	28	78,75			
Yüzeysel	Kendim	130	86,91	3	1,84	.606
	Rehber Öğretmen	13	103,50			
	Dershane(PDR Hariç)	3	68,33			
	Ailem Yaptı	28	84,88			
Stratejik	Kendim	130	90,69	3	3.03	.386
	Rehber Öğretmen	13	89,58			
	Dershane(PDR Hariç)	3	75,33			
	Ailem Yaptı	28	73,02			
ÖY Toplam	Kendim	130	89,44	3	1.77	.620
	Rehber Öğretmen	13	93,46			
	Dershane(PDR Hariç)	3	80,83			
	Ailem Yaptı	28	76,45			

Tablo 8’de Öğrencilerin “Öğrenme Yaklaşımı” düzeyleri ve tüm alt boyutları ile bölüm tercihini kimin yaptığı değişkenini arasında anlamlı bir farklılık yoktur ($p > .05$).

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Öğrencilerin epistemolojik inançlar tüm alt boyutları ve toplam puan ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır. Tüm alt boyutlar ve toplam puanda da kadınların epistemolojik inanç puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından daha fazladır. Yapılan alan yazın incelemesinde Taşkın (2012) kızlar lehine anlamlı fark bulmuştur. Eroğlu-Güven (2006) ise öğrenme yeteneğe bağlıdır alt boyutu için farklılık bulmuştur bu farklılığın erkekler lehine olduğunu bulmuşlardır. Aksan ve Sözer (2007) ise cinsiyet açısından anlamlı fark bulamamıştır. Deryakulu ve Büyüköztürk (2005) kızların öğrenme çabaya bağlıdır alt boyutunda anlamlı yüksek ortalamalara sahip olduğunu ve diğer alt boyutlarda ise anlamlı fark olmadığını bulmuşlardır.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımları alt boyutu olan derin öğrenme yaklaşımı ve stratejik öğrenme puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir ilişki vardır. Erkeklerin derin öğrenme yaklaşımı puan ortalaması kadınların puan ortalamasından daha fazladır. Kadınların stratejik öğrenme yaklaşımı

puan ortalaması erkeklerin puan ortalamasından daha fazladır. Watkins ve Hattie (1981) yaptıkları araştırmada erkeklerin daha fazla yüzeysel öğrenme yaklaşımı kullandıklarını bulmuştur.

Araştırma sonucuna göre, öğrencilerin epistemolojik inançları ile algıladıkları akademik başarı düzeyleri arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır yapılan alan yazın taramasında ise Trautwein ve Ludtke (2006) genel puan üzerinden olmasa da Tek bir doğru vardır alt boyutu açısından anlamlı fark bulmuştur. Bu sonuca göre tek bir doğru vardır puanı arttıkça okul başarısı düşüş göstermektedir. Sapancı (2012) epistemolojik inançların alt boyutu olan öğrenme çabaya bağlı ile akademik başarı arasında olumlu bir ilişki bulmuştur. Diğer alt boyutlar arasında ise olumsuz ilişki bulmuştur. Öğrencilerin algıladıkları anne baba tutumları ile epistemolojik inançları arasında anlamlı fark bulunmamıştır. Yine benzer şekilde epistemolojik inançlar ile bölüm tercihini kimin yaptığı değişkenleri arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımı alt boyutu olan stratejik öğrenme yaklaşımı ile algıladıkları akademik başarı düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır. Akademik başarısını iyi olarak algılayanların stratejik öğrenme yaklaşımı puan ortalaması akademik başarı düzeyini orta olarak algılayanlardan ve kötü olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır. Biggs (1989) yılında yaptığı araştırmada stratejik öğrenme ile derin öğrenme yaklaşımları açısından akademik başarının olumlu ilişkisi gösterdiğini bulmuştur. Pimparyon ve diğerleri (2000) derin öğrenme ortalamaları yüksek olanların akademik başarılarının da yüksek olduğunu bulmuştur. Watkins (2001)'in meta analitik olarak yaptığı araştırmasında 60 çalışmadan 26 sında yüzeysel öğrenme yaklaşımı uygulayan öğrencilerin akademik başarıları arasında olumsuz, 37 çalışmada ise derin öğrenme yaklaşımı uygulayan öğrencilerin olumlu başarı gösterdikleri ve 31 stratejik öğrenme yaklaşımı gösterenlerinde akademik başarılarının yüksek olduğunu bulmuştur.

Öğrencilerin öğrenme yaklaşımı alt boyutu olan yüzeysel öğrenme yaklaşımı ile algıladıkları anne baba tutumu arasında anlamlı bir fark vardır. Anne baba tutumunu ilgisiz olarak algılayanların yüzeysel öğrenme yaklaşımı puan ortalaması demokratik olanların puan ortalamasından ve hoşgörülü olarak algılayanların puan ortalamasından daha fazladır.

Öğrencilerin epistemolojik inançları ve öğrenme yaklaşımları ile bölüm tercihini kimin yaptığı değişken arasında anlamlı bir farklılık yoktur.

Buehl (2003)'in yaptığı araştırma da öğrencilerin inançları, başarı motivasyonları ve öğrenmeye ilişkin sonuçlar arasındaki ilişkiler ele alınmıştır. Buehl (2003), yaptığı çalışmada şu hipotezi kurmuştur; öğrencilerin epistemolojik inançlarını öğrencilerin hem başarı motivasyonlarını hem de bilişsel süreçleri (ki burada strateji kullanımı kastedilmektedir) üzerinde doğrudan etkisi vardır buna ek olarak Buehl araştırmasının sonucunda da öğrencilerin epistemolojik inançlarının öğrencilerin motivasyonlarına, bilişsel süreçlerine ve öğrenme durumunda kullandıkları stratejilere (azim, çaba vb) etki ederek öğrencilerin akademik başarıları ile direkt olmasa da ilişkili olduğunu ortaya koymuştur.

5. KAYNAKÇA

- Aksan, N., & Sözer, M. A. (2007). Üniversite Öğrencilerinin Epistemolojik İnançları İle Problem Çözme Becerileri Arasındaki İlişkiler. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 31-50.
- Baxter-Magolda, M. B. 1992. Knowing and reasoning in college: Gender-related patterns in students' intellectual development. San Francisco: Jossey Bass.
- Belenky, M. F., Clinchy, B. M., Goldberger, N. R. & Tarule, J. M. .1986. *Women's Ways Of Knowing: The Development Of Self, Voice And Mind*, New York, NY: Basic Books.
- Bendixen, L. 2002. "A Process Model Of Epistemic Belief Change", (Eds: B.K. Hofer & P.R. Pintrich), *Personal Epistemology: The Psychology Of Beliefs About Knowledge and Knowing*, Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 191-208.
- Biggs, J. B. 1979. Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. *Higher Education*, 8, 381-394.
- Biggs, J. B. 1989. *Student approaches to learning and studying*. Hawthorn, Vic: Australian Council for Educational Research.
- Buehl, M. M. 2003, April. At the crossroads: Exploring the intersection of epistemological beliefs, motivation, and culture. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago.
- Deryakulu, D. 2004. *Eğitimde Bireysel Farklılıklar*, (Edt: Yıldız Kuzgun ve Deniz Deryakulu), Ank: Nobel Yayınları.
- Deryakulu, D., & Büyüköztürk, Ş. (2005). Epistemolojik inanç ölçeğinin faktör yapısının yeniden incelenmesi: Cinsiyet ve öğrenim görülen program türüne göre epistemolojik inançların karşılaştırılması. *Eğitim Araştırmaları*, 18, 57-70.
- Ekinci, N. 2008. Üniversite öğrencilerinin öğrenme yaklaşımlarının belirlenmesi ve öğretme-öğrenme süreci değişkenleri ile ilişkileri. *Doktora Tezi*, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Entwistle, N. & Ramsden, P. 1983. *Understanding Student Learning*. London: Nichols Publishing Company
- Entwistle, N. 1981. *Styles of Learning and Teaching; an integrated outline of educational psychology for students, teachers and lecturers*. Chichester: John Wiley.
- Entwistle, N. J. 1992. *The Impact of Teaching on Learning Outcomes in Higher Education*. Sheffield, UK: Universities' and Colleges Staff Development Unit (Mimeo)
- Eroğlu, S.E. ve Güven, K., 2006. Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16, 295-312

- Hammer, D. & Elby, A. 2000. "Epistemological Resources", (Eds: B. Fishman ve S. O'Connor-Divellbiss), Prooceding Og The Fourth International Conference Of The Learning Sciences, Mahwah: NJ: Erlbaum, pp: 4-5.
- Hofer, B. K. 2004. Introduction: Paradigmatic approaches to personal Epistemology. *Educational Psychologist*, 39, 1-3.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. 1997. The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research*, 67, 88-140.
- Karataş, H. (2011). Üniversite öğrencilerinin epistemolojik inançları, öğrenme yaklaşımları ve problem çözme becerilerinin akademik motivasyonu yordama gücü (Doctoral dissertation, YTÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- King, P. M., & Kitchener, K. S. 1994. Developing reflective judgment: Understanding and promoting intellectual growth and critical thinking in adolescents and adults. San Francisco: Jossey Bass.
- Kuhn, D. (1991). The skills of argument. Cambridge University Press.
- Marton, F. & Saljo, R. 1976a. "On qualitative differences in learning. I – Outcome and process", *British Journal of Educational Psychology* 46, 4-11.
- Marton, F., & Saljo, R. 1976b. "On qualitative differences in learning. II – Outcome as a function of the learner's conception of the task". *British Journal of Educational Psychology*, 46, 115-127
- Perry Jr, W. G. (1968). Patterns of Development in Thought and Values of Students in a Liberal Arts College: A Validation of a Scheme. Final Report.
- Perry, W. G. Jn (1970) Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years.
- Pimparyon, P., Caleer, S. M., Pemba, S. & Roff, S. 2000. Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai nursing School. *Medical Teacher*, 22, 4, 359-364.
- Rhem, J. (1995). Deep/surface approaches to learning: An introduction. In *The National Teaching and Learning Forum* (Vol. 5, No. 1, pp. 1-5).
- Sapancı, A. (2012). Öğretmen Adaylarının Epistemolojik İnançları İle Bilişüstü Düzeylerinin Akademik Başarıyla İlişkisi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 311-331.
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of educational psychology*, 82(3), 498.
- Schommer, M. 1993. Comparisons of beliefs about the nature of knowledge and learning among postsecondary students. *Research in Higher Education*, 34(3), 355-370.
- Schommer, M. 1994. An Emerging Conceptualization of Epistemological Beliefs and Their Role in Learning, (Eds: R. Garner & P. Alexander), *Beliefs About Text and Text Instruction*, Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, pp. 25-39.

- Schommer-Aikins, M. & Hutter, R. 2002. "Epistemological Beliefs And Thinking About Everyday Controversial Issues", *The Journal of Psychology*, 136 (1), 5-20.
- Schraw, G., Bendixen, L. D., & Dunkle, M. E. 2002. Development and validation of the epistemic belief inventory. In B. K. Hofer & P. R. Pintrich (Eds.), *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* (pp. 261–275). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Taşkın, Ç. Ş. (2012). Epistemolojik İnançlar: Öğretmen Adaylarının Öğrenme Yaklaşımlarını Yordayıcı Bir Değişken/Epistemological Beliefs: As Predictors Of Preservice Teachers' Learning Approaches. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(19), 273-285.
- Tezci, E. & Uysal, A. 2004. "Eğitim Teknolojisinin Gelişmesine Epistemolojik Yaklaşımların Etkisi", *The Turkish Online Journal of Educational Technology*, TOJET, Volume: 3, Issue: 2.
- Trautwein, U. & Ludtke, O. 2006. Self-esteem, academic self-concept and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of selfconcept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 90, 334-349.
- Watkins, D. & Hattie, J. 1981. The learning processes of australian university students: investigations of contextual and personological factors. *British Journal of Educational Psychology*, 51, 384-393.
- Watkins, D. 2001. Correlates of approaches to learning: A cross-cultural meta-analysis. Stenberg, R.J ve Zhang, L (ed). *Perspectives on Thinking, Learning, and Cognitive Styles*. London: Lawrence Elbaum Associates, Publishers.

Üniversite Öğrencilerinin Bağımlılık Türleri Açısından İncelenmesi

Fikret Gülaçtı¹

Zeynep Çiftçi²

Esra Demirel³

Özet

Araştırmada üniversite öğrencilerinde sigara, alkol, madde ve internet kullanım bağımlılık risk düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi amaçlanmıştır. Örneklemi Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nde öğrenim gören, 1189 ön lisans, lisans ve yüksek lisans öğrencileri oluşturmaktadır. Bulgulara göre sigara bağımlılığı riskinin katılımcıların cinsiyetine, ailenin gelir durumuna göre; ailede sigara ve alkol kullanımının durumu ile şu anda bir işte çalışıp çalışmamama durumuna göre değiştiği ancak anne baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği görülmüştür. Madde bağımlılığı riskinin ise katılımcıların ailede alkol kullanım durumuna göre farklılaştığı ancak diğer değişkenler için anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir. İnternet bağımlılığı değişkeni ile ailede alkol kullanımı ve şu anda bir işte çalışıp çalışmadığı değişkenlerinde farklılık olduğu diğer değişkenler olan anne, baba eğitim, cinsiyet, ailenin gelir durumu ve ailede sigara kullanım değişkeni açısından farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Alkol bağımlılığı riskinin cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim, aile gelir durumu, ailede sigara ve alkol kullanım durumu ve şu anda bir işte çalışıp çalışmama değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre internet bağımlılığı riski ile madde bağımlılığı, ailede alkol kullanımı, ailede madde kullanımı ve şu anda işte çalışma durumu arasında; sigara bağımlılığı ile alkol kullanım riski, madde kullanım riski, cinsiyet, aile gelir durumu, ailede sigara

1 Prof. Dr. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fgulacti@erzincan.edu.tr: ORCID: 0000-0002-3200-1994

2 Öğr. Gör. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Refahiye Bahar Yıldırım SHMYO, zeynep.ciftci@erzincan.edu.tr: ORCID: 0000-0002-0971-8508

3 Öğr. Gör. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi ERDAM, ekarsli@erzincan.edu.tr: ORCID: 0000-0001-8254-8106

içim durumu, ailede alkol kullanımı ve bir işte çalışma durumu arasında; alkol bağımlılığı ile madde kullanım riski, cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim, aile gelir durumu, ailede sigara içme durumu, ailede alkol kullanımı ve şu anda işte çalışma durumu arasında; madde bağımlılığı ile ailede alkol kullanımı arasında ilişki bulunmuştur.

1. GİRİŞ

Günümüz dünyasında insanoglu hızlı değişen bir yaşamın içinde pek çok stres faktörüyle karşı karşıya kalmaktadır. Kimi insanlar bu stres faktörleriyle baş etmeye çalışırken etkili ve sağlıklı yollar kullanırken kimileri ise hayatlarını daha da sıkıntıya sokacak sağlıksız yollar denemektedir. Bağımlılıklar da stresle baş etmede başvurulan sağlıksız yollar arasındadır. Bağımlılığın kısaca tanımı yapılmak istenirse; kişinin, fiziksel ve psikolojik olarak olmak üzere pek çok zarar görmesine karşın gerek bağımlılık geliştirdiği madde/leri kullanmaya gerekse bağımlısı olduğu davranışı yapmaya devam etmesi halidir. Bağımlılık kişinin çok fazla alanında ki biyolojik, psikolojik, psiko-sosyal ve toplumsal alanlarda olun bu yapılarda pek çok zarara yol açan bir bozukluk olduğu görülmektedir (Yedam).

Bağımlılığın ne zaman ortaya çıktığı ile ilgili araştırmalar araştırmacıları insanlık tarihi kadar eski bir kavramla karşılaştırmıştır. Bağımlılık yapan tüm eylem ve nesnelerin ortak özelliği haz verici olmalarıdır. İnsani hazların tümü evrenseldir ve haz veren her şey bağımlılık yapabilir (Uzba,2018). Üniversite yılları gençlerin kişiliklerinde ve yaşamlarının farklı boyutlarında birçok değişimin meydana geldiği önemli bir dönemdir (Çankaya ve Meydan, 2018). Bu dönemde gençler aileden ayrılma, yeni çevre ve arkadaş edinme, ekonomik güçlükler, yurt hayatına alışma, gelecekteki meslekleri ve çalışma hayatları ile ilgili kaygılar gibi birçok sorunla yüz yüze gelmektedir (Gülaçtı ve Demirel, 2016). Bu sorunların ortaya çıkaracağı kaygı ve stresin üniversite öğrencilerinde tütün, alkol ve madde kullanımını artırdığı ileri sürülmektedir (Lanier, Nicholson ve Duncan, 2001). Öte yandan akran ilişkilerinin ve romantik ilişkilerin daha fazla anlam kazandığı bu dönemde (Bayhan ve Işıtan, 2010) gençler eğlenmek, heyecan aramak ya da meydan okumak gibi nedenlerle de madde kullanmayı deneyebilmektedirler (Siyez ve Palabıyık, 2009). Çoğu madde bağımlısı, madde kullanımında kontrol kısmının elinde olduğunu bu sayede bağımlı olmayacağı düşüncesiyle madde kullanımına başladığı halde ilerleyen zamanlarda durumu fark etmeden bağımlı olmaktadır. Ancak bağımlılığın seyri kullandığı bağımlılık yapıcı maddenin hem cinsine, saflığına, hem de kullanan kişinin fiziksel ve ruhsal durumuna göre değişebilmektedir. Unutulmamalıdır ki bağımlılık yapan bir kısım madde/lerin oluşturduğu etkinin çok yoğun olması

sebebiyle, bir kez kullanmak dahi risk oluşturabilmektedir (Ögel, Taner ve Yılmazçetin, 2003).

İster dünya da olsun ister ülkemizde olsun tütün, alkol ve uyuşturucu madde alım oranları hızla artmaktadır. Öyle ki ülkemizde ilkokul seviyesine kadar düşen yapıcı maddeyle tanışma ve bağımlılık yapıcı maddeye maruz kalma görülmektedir (Balcı, Gülveren ve Balcı, 2015). Üniversite öğrencilerinin bağımlılık yapan madde kullanımları ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde gençlerin kullandıkları zararlı maddelerin içinde en fazla sigara ve alkol olduğu görülmektedir (Süngü, 2014; Türkşen ve Atakan, 2003; Yılmaz, 2007). Madde kullanımı ile ilgili araştırmalara bakıldığında ise sigara ve alkole göre daha düşük oranlarda olmakla birlikte üniversite öğrencilerinde madde kullanımı dikkati çekmektedir (Altındağ ve ark., 2005; Yıldırım, 1997; Türhan ve ark., 2011). Türkiye Uyuşturucu ve Uyuşturucu Bağımlılığı İzleme Merkezi'nin (TUBİM) 2019 yılı raporuna göre hayatında en az bir kere madde kullanan en yoğun yaş grubu %65 oranla 15-34 yaş grubudur.

İnsan hayatındaki en beliğin değişimlerden biri de bilgi teknolojisi ve hiç durmadan artan internet kullanımudur (Wang, 2001). İnternetin aşırı ve kontrol dışı kullanımı da yeni bir bağımlılık türü olarak internet bağımlılığını karşımıza çıkarmıştır. Öğrencilerin profesyonel gelişimi konusunda hem internetin vaat ettikleri hem de okul hayatlarında internetin ayrılmaz bir parça haline gelmesi, özellikle üniversite yerleşkelerindeki internet kullanımının önünü açmıştır. Öğrencilerin patolojik internet kullanımı karşısında risk altında kalma ihtimallerini bu durum artırmakta etkilidir (Balcı ve Gülnar, 2009). İnternet bağımlılığıyla ilgili yapılan çalışmalar da bu riskin varlığını doğrular niteliktedir (Balcı ve Gülnar, 2009; Sevinç ve Taş, 2020; Erginsoy, 2019).

Bu çalışmanın, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nde okuyan öğrencilerin sigara, alkol, madde ve internet kullanım düzeylerinin belirlenmesi ile gençlerin fiziksel, ruhsal ve sosyal anlamda daha sağlıklı bir yaşam sürmeleri adına yapılacak daha sonraki araştırmalara ışık tutacağı düşünülmektedir.

2. YÖNTEM

Araştırmanın modeli Bu araştırma deneysel olmayan nicel araştırma deseninde tarama (tanımlayıcı) desen ile gerçekleştirilmiştir.

Evren ve örneklem/Çalışma grubu

Araştırmanın örneklemini Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi'nde okuyan tüm öğrenciler oluşturmuştur.

Veri toplama araçları

Nikotin Bağımlılık Testi; Verilerin toplanmasında kullanılan ölçeklerden biri Fagerström tarafından 1989 yılında geliştirilen Fagerström Nikotin Bağımlılık Testi (FNBT)'dir. Ölçek, sigaraya olan fiziksel bağımlılığın derecesini altı madde ile saptamak için hazırlanan bu ölçeğin Türkçe geçerlik ve güvenilirlik çalışması 2004 yılında Uysal ve ark. (2004) tarafından yapılarak Cronbach Alfa katsayısının 0,56 olarak hesaplandığı ifade edilmiştir. Ölçeğin puanlaması yapılırken her bir madde 0, 1, 2, 3 olarak değerlendirilmekte ve ölçekten alınabilecek puan aralığının da 0 ile 10 arasında değişebileceği ortaya konulmuştur. Alınan puanların yüksek olması aynı zamanda sigara bağımlılığının da yüksek olduğunu gösterir. Ölçekten alınabilecek toplam puan durumuna göre sigara bağımlılığı çok hafif (0-2 puan), hafif (3-4 puan), orta (5 puan), yüksek (6-7 puan) ve çok yüksek (8-10 puan) olarak beş grupta derecelendirilmektedir.

BAPİ Risk Tarama Ölçeği; BAPİ Risk Tarama Ölçeği (BAPİRT) Ögel ve arkadaşları (2015) tarafından geliştirilen BAPİ Risk Tarama Ölçeği (BAPİRT)'dir. BAPİRT alkol-madde kullanıcısının risk düzeyini saptamak amacıyla geliştirilmiştir. Alkol ve madde olmak üzere iki ölçekten oluşur ayrıca ölçekte ayrı ayrı altışar soru bulunmaktadır. BAPİ Madde ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı 0.88'dir. Madde toplam puan korelasyon katsayıları 0.86-0.89 arasında saptanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde özdeğeri 1'den büyük 1 faktör elde edilmiştir ve toplam varyansın %64.7'sini açıklamaktadır. BAPİRT Alkol ölçeğinin Cronbach alfa katsayısı 0.70'dir. Madde toplam puan korelasyon katsayıları 0.64-0.69 arasında saptanmıştır. Açıklayıcı faktör analizinde özdeğeri 1'den büyük 2 faktör elde edilmiştir ve toplam varyansın % 66'sını açıklamaktadır. Alkol kullanım sıklığını ve miktarını değerlendiren ilk 3 soru bir faktörde yer alırken diğer sorular ikinci faktörde yer almıştır. Eğer Alkol ölçeği için alınan toplam puan 3 veya üstü ise bireyin yüksek risk kapsamında değerlendirilmesi gerektiği ifade edilmiştir. Eğer madde ölçeği puanlanacaksa verilen cevapların kümülatif puanı 4 veya üstü durumunda ise kişinin yüksek risk kapsamında olduğu değerlendirilmelidir. (1-6 arasındaki sorulara verilen yanıtlar toplanır, 7. soru toplama katılmaz.)

İnternet Bağımlılığı Testi; Çalışmada kullanılacak bir diğer ölçek; Young (1998) tarafından geliştirilen ve Pawlikowski ve arkadaşları (2013) tarafından kısa forma dönüştürülen İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formu (YİBTKF) dur. YİBTKF toplam 12 maddeden oluşmakta ve beşli likert bir ölçektir. Ölçek oluşturulduğunda puanlaması tersten yapılan madde konulmamıştır. Ölçeğin Türkçe uyarlaması Kutlu ve arkadaşları (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin geçerlilik güvenilirlik için yapılan çalışmada

doğrulatoryıcı faktör analizi sonucunda YİBT-KF'nin yüksek uyum gösterdiği belirlenmiş ve ölçeğin iç tutarlık güvenilirlik katsayısı ise 0.85 olarak hesaplanmıştır.

Çalışmada ölçeklere ek olarak araştırmacılar tarafından oluşturulan katılımcıların bazı sosyo-demografik bilgilerini içeren Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

Verilerin toplanması

Araştırmada kullanılacak tüm ölçekler katılımcılara dijital ortamda uygulanmıştır.

Verilerin analizi.

Verilerin analizinde pearson Korelasyon Analizi, t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Ayrıca normal dağılımı göstermeyen analizler de Kruskal Wallis ile Mann Whitney U Testi nonparametrik teknikler kullanılmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde öğrencilere uygulanan nikotin bağımlılık, BAPİ Risk Tarama Ölçeği ve İnternet Bağımlılığı Ölçeği ile öğrencilerin kişisel bilgi formundan elde edilen veriler analiz edilmiştir. Ölçeklerden elde edilen bulgular başlıklar halinde ve tablolarla sunulmuştur. BAPİ Risk tarama ölçeğinde iki alt ölçek (Alkol ve Madde bağımlılığı) bulunmaktadır

Tablo 1: Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
Erkek	414	26,1522	Gruplar Arası	95,288	2	47,644	,634	,531
İnternet Bağımlılığı	Kadın	755	25,9536	Gruplar İçi	89142,591	1186	75,162	
Belirtmeyen	20	28,1000	Toplam	89237,879	1188			

Tablo 1'de Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı puanları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$).

Tablo 2: Üniversite Öğrencilerinin Sigara, Alkol ve Madde Bağımlılığı Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Cinsiyet	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Sigara Bağımlılığı	Erkek	414	681,65	2	90,685	,000
	Kadın	755	549,50			
	Belirtmeyen	20	519,23			
Alkol Bağımlılığı	Erkek	414	623,62	2	19,619	,000
	Kadın	755	578,42			
	Belirtmeyen	20	628,58			
Madde Bağımlılığı	Erkek	414	597,67	2	2,756	,252
	Kadın	754	592,86			
	Belirtmeyen	20	590,50			

Tablo 2’de üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre “ Sigara Bağımlılığı” ölçeğinden aldıkları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p=.000$). Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yürütülen Mann Whitney U testi sonucunda erkeklerin sigara bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ($\mu=668,95$) kadınların ortalamalarından ($\mu=538,97$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-9,363$; $p=.000$). Erkeklerin sigara bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ($\mu=220,20$) cinsiyetini belirtmek istemeyenlerin ortalamalarından ($\mu=161,60$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-2,496$; $p=.013$). Tablo ya göre Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre “ Alkol Bağımlılığı” ölçeğinden aldıkları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p=.000$). Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yürütülen Mann Whitney U testi sonucunda erkeklerin alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ($\mu=613,68$) kadınların ortalamalarından ($\mu=569,27$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-4,358$; $p=.000$). Üniversite öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre “Madde Bağımlılığı” ölçeğinden aldıkları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 3: Üniversite öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı ve Sigara Bağımlılığı Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

		N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
İnternet Bağımlılığı	okur yazar değil	205	26,8683	Gruplar Arası	325,811	5	65,162	,867	,503
	okur yazar	69	25,7391	Gruplar İçi	88912,067	1183	75,158		
	ilkokul mezunu	485	26,0247	Toplam	89237,879	1188			
	ortaokul mezunu	162	25,4012						
	lise mezunu	174	25,5057						
	üniversite ve lisans üstü	94	26,8617						
	okur yazar değil	205	,3463	Gruplar Arası	3,883	5	,777	,946	,450
Sigara Bağımlılığı	okur yazar	69	,3333	Gruplar İçi	971,355	1183	,821		
	ilkokul mezunu	485	,3258	Toplam	975,238	1188			
	ortaokul mezunu	162	,4136						
	lise mezunu	174	,2701						
	üniversite ve lisans üstü	94	,4894						

Tablo 3'de Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ve sigara bağımlılığı puanları ile anne eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$).

Tablo 4: Üniversite Öğrencilerinin Alkol ve Madde Bağımlılığı Puanlarının Anne Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Anne Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	p
Alkol Bağımlılığı	okur yazar değil	205	579,10	5	37,908	,000
	okur yazar	69	583,57			
	ilkokul mezunu	485	582,32			
	ortaokul mezunu	162	582,90			
	lise mezunu	174	612,48			
	üniversite ve lisans üstü	94	691,99			
Madde Bağımlılığı	okur yazar değil	205	593,40	5	4,894	,429
	okur yazar	69	590,50			
	ilkokul mezunu	485	595,40			
	ortaokul mezunu	161	594,19			
	lise mezunu	174	590,50			
	üniversite ve lisans üstü	94	603,14			

Tablo 4'te Üniversite öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre " Alkol Bağımlılığı" ölçeğinden aldıkları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur($p=.000$). Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yürütülen Mann Whitney U testi sonucunda annesi üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerin alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları($\mu=169,56$) annesi okur yazar olmayanların ortalamalarından ($\mu=141,03$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-4,639$; $p=.000$). Annesi üniversite ve lisans üstü mezunu olan öğrencilerin alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları($\mu=88,41$) annesi okur yazar olanların ortalamalarından ($\mu=73,26$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-3,051$; $p=.002$). Annesi lise mezunu olan öğrencilerin alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları($\mu=342,33$)

annesi ilkokul mezunu olanların ortalamalarından ($\mu=325,58$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-2,094$; $p=.036$). Annesi üniversite ve lisans üstü mezunu olan öğrencilerin alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ($\mu=334,59$) annesi ilkokul mezunu olanların ortalamalarından ($\mu=281,36$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-5,466$; $p=.000$). Annesi üniversite ve lisans üstü mezunu olan öğrencilerin alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ($\mu=143,15$) annesi ortaokul mezunu olanların ortalamalarından ($\mu=120,00$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-4,043$; $p=.000$). Annesi üniversite ve lisans üstü mezunu olan öğrencilerin alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ($\mu=146,28$) annesi lise mezunu olanların ortalamalarından ($\mu=128,14$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-2,818$; $p=.005$). Üniversite öğrencilerinin anne eğitim durumu değişkenine göre “Madde Bağımlılığı” ölçeğinden aldıkları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 5: Üniversite öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
okur yazar değil	50	26,1800	Gruplar Arası	193,775	5	38,755	,515	,765
okur yazar	45	24,7556	Gruplar İçi	89044,104	1183	75,270		
ilkokul mezunu	357	26,0364	Toplam	89237,879	1188			
İnternet Bağımlılığı								
ortaokul mezunu	238	25,5966						
lise mezunu	279	26,2939						
üniversite mezunu ve lisans üstü	220	26,5364						

Tablo 5’de Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı puanları ile baba eğitim durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 6: Üniversite Öğrencilerinin Sigara, Alkol ve Madde Bağımlılığı Puanlarının Baba Eğitim Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Baba Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Sigara Bağımlılığı	okur yazar değil	50	596,49	5	3,473	,628
	okur yazar	45	551,90			
	ilkokul mezunu	357	592,12			
	ortaokul mezunu	238	584,21			
	lise mezunu	279	609,74			
	üniversite mezunu ve lisans üstü	220	601,14			
Alkol Bağımlılığı	okur yazar değil	50	600,62	5	21,267	,001
	okur yazar	45	554,40			
	ilkokul mezunu	357	586,60			
	ortaokul mezunu	238	563,90			
	lise mezunu	279	618,70			
	üniversite mezunu ve lisans üstü	220	619,24			
Madde Bağımlılığı	okur yazar değil	50	602,38	5	4,166	,526
	okur yazar	45	590,50			
	ilkokul mezunu	357	593,83			
	ortaokul mezunu	238	590,50			
	lise mezunu	278	596,91			
	üniversite mezunu ve lisans üstü	220	595,90			

Tablo 6’da Üniversite öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre “Alkol Bağımlılığı” ölçeğinden aldıkları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur ($p = .001$). Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yürütülen Mann Whitney U testi sonucunda Babası lise mezunu olan öğrencilerin alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ($\mu_r = 164,92$) babası okur yazar olanların ortalamalarından ($\mu_r = 147,47$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z = -2,103$; $p = .036$). Babası üniversite ve üstü mezunu olan öğrencilerin alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ($\mu_r = 135,48$) babası okur yazar olanların ortalamalarından ($\mu_r = 120,89$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z = -2,118$; $p = .034$). Babası lise mezunu olan öğrencilerin

alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ($\mu=328,10$) babası ilkokul mezunu olanların ortalamalarından ($\mu=311,00$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-2,248$; $p=.025$). Babası üniversite ve lisans üstü mezunu olan öğrencilerin alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ($\mu=298,81$) babası ilkokul mezunu olanların ortalamalarından ($\mu=282,96$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-2,162$; $p=.031$). Babası lise mezunu olan öğrencilerin alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ($\mu=269,92$) babası ortaokul mezunu olanların ortalamalarından ($\mu=246,20$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-3,682$; $p=.000$). Babası üniversite ve lisans üstü mezunu olan öğrencilerin alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları ($\mu=240,66$) babası ortaokul mezunu olanların ortalamalarından ($\mu=219,19$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-3,628$; $p=.000$). Üniversite öğrencilerinin baba eğitim durumu değişkenine göre “Sigara Bağımlılığı” ve “Madde Bağımlılığı” ölçeğinden aldıkları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 7: Üniversite öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Puanlarının Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Anova Testi Sonuçları

	N	X	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Ortalama Kare	F	P
2800 ve altı	548	26,0182	Gruplar Arası	152,763	3	50,921	,677	,566
İnternet Bağımlılığı	2801-5600	442	26,3710	Gruplar İçi	89085,116	1185	75,177	
	5601-8400	135	25,1630	Toplam	89237,879	1188		
	8401 ve üstü	64	26,1406					

Tablo 7de Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı puanları ile aile gelir durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 8: Üniversite öğrencilerinin Sigara, Alkol ve Madde Bağımlılığı Puanlarının Aile Gelir Durumu Değişkenine Göre Kruskal Wallis Testi Sonuçları

	Baba Eğitim	N	Sıra Ortalaması	Sd	χ^2	P
Sigara Bağımlılığı	2800 ve altı	548	571,02	3	17,605	,001
	2801-5600	442	600,10			
	5601-8400	135	653,84			
	8401 ve üstü	64	640,95			
Alkol Bağımlılığı	2800 ve altı	548	572,81	3	50,471	,000
	2801-5600	442	589,99			
	5601-8400	135	648,66			
	8401 ve üstü	64	706,44			
Madde Bağımlılığı	2800 ve altı	548	592,67	5	6,050	,109
	2801-5600	441	594,54			
	5601-8400	135	603,70			
	8401 ve üstü	64	590,50			

Tablo 8’de Üniversite öğrencilerinin aile gelir durumu değişkenine göre “ Sigara Bağımlılığı” ölçeğinden aldıkları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur($p=.001$). Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yürütülen Mann Whitney U testi sonucunda aile geliri 2801-5600 olan öğrencilerin sigara bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları($\mu=508,98$) aile geliri 2800 ve altı olanların ortalamalarından ($\mu=484,63$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-2,080$; $p=.037$). Aile geliri 5601-8400 olan öğrencilerin sigara bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları($\mu=379,70$) aile geliri 2800 ve altı olanların ortalamalarından ($\mu=332,71$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-3,833$; $p=.000$). Aile geliri 8401 ve üstü olan öğrencilerin sigara bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları($\mu=339,20$) aile geliri 2800 ve altı olanların ortalamalarından ($\mu=302,68$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-2,505$; $p=.012$). Aile geliri 5601-8400 olan öğrencilerin sigara bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları($\mu=309,25$) aile geliri 2801- 5600 olanların ortalamalarından ($\mu=282,81$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-2,270$; $p=.023$). Üniversite öğrencilerinin aile gelir durumu değişkenine göre “ Alkol Bağımlılığı” ölçeğinden aldıkları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur($p=.000$). Farkın kaynağının tespit edilmesi amacıyla yürütülen Mann Whitney U testi sonucunda aile geliri 5601-8400 olan öğrencilerin alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları($\mu=376,75$) aile geliri 2800 ve altı olanların ortalamalarından

($\mu=333,44$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-4,927$; $p=.000$). Aile geliri 8401 ve üstü olan öğrencilerin alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları($\mu=368,67$) aile geliri 2800 ve altı olanların ortalamalarından ($\mu=299,24$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-6,443$; $p=.000$). Aile geliri 5601-8400 olan öğrencilerin alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları($\mu=310,73$) aile geliri 2801-5600 olanların ortalamalarından ($\mu=282,36$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-3,269$; $p=.001$). Aile geliri 8401 ve üstü olan öğrencilerin alkol bağımlılığı ölçeğinden aldığı puan ortalamaları($\mu=296,81$) aile geliri 2801-5600 olanların ortalamalarından ($\mu=247,23$) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur ($z=-4,736$; $p=.000$). Üniversite öğrencilerinin aile gelir durumu değişkenine göre “Madde Bağımlılığı” ölçeğinden aldıkları sıra ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p>.05$).

Tablo 9: Üniversite Öğrencilerinin İnternet, Sigara, Alkol ve Madde Bağımlılığı Puanlarının Ailedekilerin Sigara Kullanıp Kullanmama Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra ortalaması	Sıra toplam	U	z	p
İnternet Bağımlılığı	Evet	735	604,76	444499,50	159670,500	-1,248	,212
	Hayır	454	579,20	262955,50			
Sigara Bağımlılığı	Evet	735	639,17	469792,50	134377,500	-8,436	,000
	Hayır	454	523,49	237662,50			
Alkol Bağımlılığı	Evet	735	605,00	444672,50	159497,500	-2,575	,010
	Hayır	454	578,82	262782,50			
Madde Bağımlılığı	Evet	735	595,85	437952,00	15741,500	-,770	,441
	Hayır	454	593,62	269503,00			

Tablo 9’da Üniversite öğrencilerinin sigara bağımlılığı ve alkol bağımlılığı düzeyleri ile ailedekilerin sigara içip içmeme durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). Ailesinde sigara kullanan öğrencilerin sigara bağımlılığı puan ortalaması ($\bar{x}= 639,17$) ailesinde sigara kullanmayanların ortalamasından ($\bar{x}= 523,49$) daha fazladır. Ailesinde sigara kullanan öğrencilerin alkol bağımlılığı puan ortalaması ($\bar{x}= 605,00$)

ailesinde sigara kullanmayanların ortalamasından ($\bar{x}= 578,82$) daha fazladır. Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ve madde bağımlılığı düzeyleri ile ailedekilerin sigara içip içmeme durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p>.05$).

Tablo 10: Üniversite Öğrencilerinin İnternet, Sigara, Alkol ve Madde bağımlılığı Puanlarının Ailedekilerin Alkol Kullanıp Kullanmama Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra ortalaması	Sıra toplam	U	z	p
İnternet Bağımlılığı	Evet	102	671,09	68451,50	47675,500	-2,342	,019
	Hayır	1087	587,86	639003,50			
Sigara Bağımlılığı	Evet	102	667,10	68044,50	48082,500	-3,315	,001
	Hayır	1087	588,23	639410,50			
Alkol Bağımlılığı	Evet	102	845,83	86275,00	29852,000	-15,55	,000
	Hayır	1087	571,46	621180,00			
Madde Bağımlılığı	Evet	102	614,31	62660,00	53467,000	-4,196	,000
	Hayır	1087	593,19	644795,00			

Tablo 10'da Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı, sigara bağımlılığı, alkol bağımlılığı ve madde bağımlılığı puanları ile ailedekilerin alkol kullanıp kullanmama durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p<.05$). Ailesinde alkol kullanan öğrencilerin internet bağımlılığı puan ortalaması ($\bar{x}= 671,09$) ailesinde alkol kullanmayanların ortalamasından ($\bar{x}= 587,86$) daha fazladır. Ailesinde alkol kullanan öğrencilerin sigara bağımlılığı puan ortalaması ($\bar{x}= 667,10$) ailesinde alkol kullanmayanların ortalamasından ($\bar{x}= 588,23$) daha fazladır. Ailesinde alkol kullanan öğrencilerin alkol bağımlılığı puan ortalaması ($\bar{x}= 845,83$) ailesinde alkol kullanmayanların ortalamasından ($\bar{x}= 571,46$) daha fazladır. Ailesinde alkol kullanan öğrencilerin madde bağımlılığı puan ortalaması ($\bar{x}= 614,31$) ailesinde alkol kullanmayanların ortalamasından ($\bar{x}= 593,19$) daha fazladır.

Tablo 11: Üniversite Öğrencilerinin İnternet, Sigara, Alkol ve Madde Bağımlılığı Puanlarının Şu Anda Bir İşte Çalışıp Çalışmama Durumuna Göre Mann Whitney U Testi Sonuçları

		N	Sıra ortalaması	Sıra toplam	U	Z	p
İnternet Bağımlılığı	Evet	163	528,98	86223,00	72857,000	-2,645	,008
	Hayır	1026	605,49	621232,00			
Sigara Bağımlılığı	Evet	163	740,96	120776,50	59827,500	-8,732	,000
	Hayır	1026	571,81	586678,50			
Alkol Bağımlılığı	Evet	163	645,16	105160,50	75443,500	-4,047	,000
	Hayır	1026	587,03	602294,50			
Madde Bağımlılığı	Evet	163	598,29	97522,00	83082,000	-,931	,352
	Hayır	1026	594,48	609933,00			

Tablo 11’de Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı, sigara bağımlılığı ve alkol bağımlılığı puanları ile şu anda bir işte çalışıp çalışmama durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık vardır ($p < .05$). Şu anda bir işte çalışmayanların internet bağımlılığı puan ortalaması ($\bar{x} = 605,49$) bir işte çalışanların puan ortalamasından ($\bar{x} = 528,98$) daha fazladır. Şu anda bir işte çalışanların sigara bağımlılığı puan ortalaması ($\bar{x} = 740,96$) bir işte çalışmayanların puan ortalamasından ($\bar{x} = 571,81$) daha fazladır. Şu anda bir işte çalışanların alkol bağımlılığı puan ortalaması ($\bar{x} = 645,16$) bir işte çalışmayanların puan ortalamasından ($\bar{x} = 587,03$) daha fazladır. Üniversite öğrencilerinin madde bağımlılığı puanları ile şu anda bir işte çalışıp çalışmama durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır ($p > .05$).

Tablo 12: Üniversite Öğrencilerinin İnternet, Sigara, Alkol ve Madde Bağımlılığı Puanları ile Bazı Değişkenler Arasındaki Korelasyon Değerleri

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. İnternet bağımlılığı	1											
2. Sigara bağımlılığı	,027	1										
3. Alkol bağımlılığı	,038	,361**	1									
4. Madde bağımlılığı	,068*	,184**	,217**	1								
5. Cinsiyet	,000	-,244**	-,114**	-,048	1							
6. Anne eğitim durumu	-,026	,016	,115**	,021	-,061*	1						
7. Baba eğitim durumu	,028	,034	,077**	,009	-,048	,591**	1					
8. Aile geliri	-,010	,084**	,182**	,035	-,094**	,471**	,502**	1				
9. Ailede sigara içimi	-,035	-,217**	-,093**	-,022	-,033	,088**	,139**	,070*	1			
10. Ailede alkol kullanımı	-,075**	-,108**	-,441**	-,122**	,019	-,118**	-,062*	-,121**	,129**	1		
11. Ailede madde kullanımı	-,079**	,014	,021	,006	-,070*	,046	,014	,049	,032	,148**	1	
12. Şu anda işte çalışma durumu	,070*	-,247**	-,137**	-,027	,213**	-,002	-,042	-,137**	,026	,079**	,075**	1

*p< 0.05 **p<0.01

Tablo 12’de Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı, sigara bağımlılığı, alkol bağımlılığı madde bağımlılığı, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile geliri, ailede sigara içimi, ailede alkol kullanımı, ailede madde kullanım ve şu anda bir işte çalışma durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan pearson korelasyon testi sonuçları belirtilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde, internet bağımlılığı ile madde bağımlılığı ($r= 0,068$, $p<0,05$) arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Aynı zamanda internet bağımlılığı ile ailede alkol kullanımı ($r=-0,075$, $p<0,01$), ailede madde kullanımı ($r=-0,079$, $p<0,01$) arasında negatif ve yüksek ve şu anda çalışma durumu arasında ($r=0,070$, $p<0,05$) pozitif ve yüksek bir anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Sigara bağımlılığı ile alkol bağımlılığı ($r= 0,361$, $p<0,01$), madde bağımlılığı ($r= 0,184$, $p<0,01$) arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Cinsiyet değişkeni ($r=-0,244$, $p<0,01$) negatif yönde ve

düşük, aile geliri ($r= 0,084$, $p<0,01$) pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda sigara bağımlılığı ile ailede sigara kullanımı ($r=-0,217$, $p<0,01$), ailede alkol kullanımı ($r=-0,108$, $p<0,01$) arasında negatif ve düşük ve şu anda çalışma durumu arasında ($r=-0,247$, $p<0,01$) negatif ve düşük bir anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Alkol bağımlılığı ile madde bağımlılığı ($r= 0,217$, $p<0,01$) arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Cinsiyet değişkeni ($r=-0,114$, $p<0,01$) negatif yönde ve düşük, anne öğrenim durumu ($r= 0,115$, $p<0,01$) baba öğrenim durumu ($r=0,077$, $p<0,01$) arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Alkol bağımlılığı ile aile geliri ($r=0,182$, $p<0,01$) arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda alkol bağımlılığı ile ailede sigara kullanımı ($r=-0,093$, $p<0,01$) negatif düşük, ailede alkol kullanımı ($r=-0,441$, $p<0,01$) arasında negatif ve orta ve şu anda çalışma durumu arasında ($r=-0,137$, $p<0,01$) negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Madde bağımlılığı ile ailede alkol kullanımı ($r=-0,122$, $p<0,01$) arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

4. SONUÇ ve TARTIŞMA

Araştırmadan elde edilen bulgulara göre internet bağımlılığı değişkeni ile ailede alkol kullanımı ve şu anda bir işte çalışıp çalışmadığı değişkenlerinde farklılık olduğu diğer değişkenler olan anne, baba eğitim, cinsiyet, ailenin gelir durumu ve ailede sigara kullanım değişkeni açısından farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Sigara bağımlılığı riskinin katılımcıların cinsiyetine, ailenin gelir durumuna göre; ailede sigara ve alkol kullanımının durumu ile şu anda bir işte çalışıp çalışmamama durumuna göre değiştiği ancak anne baba öğrenim durumuna göre farklılık göstermediği görülmüştür.

Alkol bağımlılığı riskinin cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim, aile gelir durumu, ailede sigara ve alkol kullanım durumu ve şu anda bir işte çalışıp çalışmama değişkenlerine göre farklılık gösterdiği belirlenmiştir.

Madde bağımlılığı riskinin ise katılımcıların ailede alkol kullanım durumuna göre farklılaştığı ancak diğer değişkenler için anlamlı farklılık göstermediği sonucu elde edilmiştir.

Araştırma sonucunda ayrıca internet bağımlılığı, sigara bağımlılığı, madde bağımlılığı ve diğer değişkenler arasındaki ilişki incelenmiştir. Elde edilen bulgulara göre internet bağımlılığı riski ile madde bağımlılığı, ailede alkol kullanımı, ailede madde kullanımı ve şu anda işte çalışma durumu

arasında; sigara bağımlılığı ile alkol kullanım riski, madde kullanım riski, cinsiyet, aile gelir durumu, ailede sigara içim durumu, ailede alkol kullanımı ve bir işte çalışma durumu arasında; alkol bağımlılığı ile madde kullanım riski, cinsiyet, anne eğitim, baba eğitim, aile gelir durumu, ailede sigara içme durumu, ailede alkol kullanımı ve şu anda işte çalışma durumu arasında; madde bağımlılığı ile ailede alkol kullanımı arasında ilişki bulunmuştur.

Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı, sigara bağımlılığı, alkol bağımlılığı madde bağımlılığı, cinsiyet, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aile geliri, ailede sigara içimi, ailede alkol kullanımı, ailede madde kullanım ve şu anda bir işte çalışma durumu arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan pearson korelasyon testi sonuçları belirtilmiştir. Tablo 12 incelendiğinde, internet bağımlılığı ile madde bağımlılığı ($r= 0,068$, $p<0,05$) arasında pozitif ve orta düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Aynı zamanda internet bağımlılığı ile ailede alkol kullanımı ($r=-0,075$, $p<0,01$), ailede madde kullanımı ($r=-0,079$, $p<0,01$) arasında negatif ve yüksek ve şu anda çalışma durumu arasında ($r=0,070$, $p<0,05$) pozitif ve yüksek bir anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Sigara bağımlılığı ile alkol bağımlılığı ($r= 0,361$, $p<0,01$), madde bağımlılığı ($r= 0,184$, $p<0,01$) arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Cinsiyet değişkeni ($r=-0,244$, $p<0,01$) negatif yönde ve düşük, aile geliri ($r= 0,084$, $p<0,01$) pozitif ve yüksek düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda sigara bağımlılığı ile ailede sigara kullanımı ($r=-0,217$, $p<0,01$), ailede alkol kullanımı ($r=-0,108$, $p<0,01$) arasında negatif ve düşük ve şu anda çalışma durumu arasında ($r=-0,247$, $p<0,01$) negatif ve düşük bir anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Alkol bağımlılığı ile madde bağımlılığı ($r= 0,217$, $p<0,01$) arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı bir ilişki vardır. Cinsiyet değişkeni ($r=-0,114$, $p<0,01$) negatif yönde ve düşük, anne öğrenim durumu ($r= 0,115$, $p<0,01$) baba öğrenim durumu ($r=0,077$, $p<0,01$) arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Alkol bağımlılığı ile aile geliri ($r=0,182$, $p<0,01$) arasında pozitif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki bulunmuştur. Aynı zamanda alkol bağımlılığı ile ailede sigara kullanımı ($r=-0,093$, $p<0,01$) negatif düşük, ailede alkol kullanımı ($r=-0,441$, $p<0,01$) arasında negatif ve orta ve şu anda çalışma durumu arasında ($r=-0,137$, $p<0,01$) negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Madde bağımlılığı ile ailede alkol kullanımı ($r=-0,122$, $p<0,01$) arasında negatif ve düşük düzeyde anlamlı ilişki olduğu görülmektedir.

Bütün bu sonuçlara bağlı olarak öncelikle internet bağımlılığı değişkeni ile ailede alkol kullanımı ile anlamlı bir farklılık olduğu ve farklılığın özellikle ailedekilerin alkol kullananlar lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Yani ailede alkol kullanımı varsa internet bağımlılığı da vardır şeklinde yorumlanabilir. Bunun sebebi alkol kullanan bireylerin çocuklarla geçirebildikleri vaktin kısıtlı olması ve çocukların ilgi ve anlam bulma yapısını internet ortamında bulmaya çalıştığı şeklinde yorumlanabilir. Bu da erken çocukluk döneminde geçirilen erken dönem uyumsuz şemalara atfedilebilir. Bir diğer anlamlı yapının bir işte çalışıp çalışmamama durumuna göre olduğu ortaya çıkmıştır. Bu anlamlılığın çalışmayanlara dönük olduğu ve bir işte çalışmayanların daha fazla internet bağımlılığı puan ortalamasına sahip olduklarıdır. Kişinin mesguliyetinin durumunun bunun bir sebebi olduğu öne sürülebilir.

Sigara bağımlılığı riskinin katılımcıların cinsiyete göre anlamlı değiştiği ve bu farkın erkekler lehine olduğu ortaya çıkmıştır. Ülkemizde Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre 2010-2019 yılları kıyaslamalarına göre erkeklerin her gün tütün kullanım oranları yüzde 39-41,3 arasında erkekler iken kadınların oranı yüzde 12,3-14,9 arasındadır. Ailenin gelir durumuna göre; 2017 Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) hanenin bir yıl içinde elde ettiği toplam kullanılabilir gelirin sigara tüketiminde etkili olduğu ifade edilmiştir. Yine ailede sigara kullanımının sigara bağımlılığı riski ile anlamlı ilişki ortaya koyduğu ve bunun özellikle ailede sigara kullananlara yönelik bir anlamlılık olduğu ortaya çıkmıştır. Sosyal öğrenme kuramına göre kişilerin ailelerinden model aldıkları ve taklit ettikleri böylece sigara kullanım oranlarını da etkilediği ifade edilebilir. Yine aynı şekilde aile de alkol kullanımı ile sigara bağımlılığı arasında da anlamlı bir ilişki olduğu ve özellikle ailede alkol kullanılan kişilerin daha fazla sigara bağımlılığı gösterdiği ortaya çıkmıştır. Elbette birçok farklı etken de bu durumu etkilemiş olabilir. Ancak istatistiki olarak yapılan incelemede alkol kullanan bireylerin kendilerinin de sigara bağımlılığı puan ortalamalarının yükseldiği görülmektedir. Bu durum sosyal model kuramının model ve taklit kavramları ile açıklanabilir. Aile ortamından sigara ve alkol kullanımının bireylerin de bulunduğu ortamda bunların yapılabilir, yaşanabilir olduğunu ortaya konabilir ve bireyler tarafından böyle algılanabilir. Bu arada özellikle bir işte çalışanların daha fazla sigara bağımlılığı gösterdikleri ortaya çıkmıştır. Sigaranın maddi olarak bir alım gücü gerektirmesi ve kişinin çalışması ile bu duruma ulaşıyor olması bunda etken olabilir.

Bağımlılığın oluşma etkenleri ele alındığında özellikle araştırma sonuçları da göz önüne alındığında ailenin bağımlılık yapıcı madde ve durumlar üzerinde pozitif etkisi olduğu ve bu durumunda ailelere verilecek rehberlik hizmetleri ile farkındalıklarının artırılacağı önerilebilir. Tabi ki bu çalışmalar

bağımlılığın genetik, psiko-sosyal ve çevresel faktörlerin rol oynadığı (Toker Uğurlu, Balcı Şengül ve Şengül, 2012) ifade edilmektedir. Farkındalık çalışmalarının içeriklerinde ortaya çıkabilecek veya devam eden öfke, anksiyete, depresyon (Ögel ve ark., 2012) gibi etkenlerinde değerlendirmeye alınması ve psiko-sosyal destek programları önemli olacaktır. Bütün bunlara birde bireysel farklılıklar dikkate alınması eklenmelidir. Günümüzde halen bağımlılığın kişilerin üzerindeki ister fiziksel isterse psikolojik etkileri olmasına rağmen kullanımına yoğun olarak devam edilen, kullanılmaya başlanmasından sonra ise kullanılan maddeye karşı tolerans ve yoksunluk gelişmesi gibi olumsuz etkilerle yüz yüze gelinmesine üstüne bir de duygusal durumlarda bozukluklara yol açması yoluyla tanımlanan; hem nöro-gelişimsel hem genetik hem de sosyokültürel açıdan kronik bir rahatsızlık olması (Karakuş, Özdengül, Solak Görmüş ve Şen, 2021) göz önüne alındığında hem fizyolojik hem de psikolojik yapıları da dikkate almak önemli olacaktır. Yine internet bağımlılığı noktasında özellikle güvenli internet kullanımı konusunda farkındalık artırıcı eğitimler yapılabilir.

5. KAYNAKÇA

- Altındağ, A., Yanık, M., Yengil, E. ve Karazeybek, A.H. (2005). Şanlıurfa'da Üniversite Öğrencilerinde Madde Kullanımı. *Bağımlılık Dergisi*, 6, 60-64.
- Balcı, Ş. ve Gülnar, B. (2009). "Üniversite Öğrencileri Arasında İnternet Bağımlılığı ve İnternet Bağımlılarının Profili". *Selçuk İletişim*, 6 (1). 5-22.
- Balcı, S., Gülveren, H. ve Balcı, M. (2015). Madde bağımlılığı konulu kamu spotlarının lise öğrencilerince değerlendirilmesi. *Turkish Studies International Periodical For The Languages*. 10(6), 287-306.
- Bayhan, P. ve Işıtan, S. (2010) "Ergenlik Döneminde ilişkiler: Akran ve Romantik ilişkilere Genel Bakış". *Aile ve Toplum Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 11 (5), 33-44.
- Çankaya, Z. C. ve Meydan, B.(2018) "Ergenlik Döneminde Mutluluk ve Umud", *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17 (65), 207-222.
- Erginsoy, D. (2019). "Üniversite Öğrencilerinde internet Bağımlılığı ile Duygusal Zeka Düzeyleri Arasındaki ilişkinin incelenmesi", *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 47-58.
- Fagerstrom, K.O ve Schneider, N.G. (1989). "Measuring nicotine dependence a review of the Fagerstrom Tolerance Questionnaire", *Journal of Behavioral Medicine*, 12, 159- 82.
- Gülaçtı, F. ve Demirel, E. (2016) "Erzincan Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi (ERDAM)'ne Başvuran Adayların Semptomlarının Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Uluslararası Erzincan Sempozyumu Bildiriler Kitabı (2. cilt)*, 423- 434.
- Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y., Aysan, F. (2016). "Young İnternet Bağımlılığı Testi Kısa Formunun Türkçe Uyarlaması: Üniversite Öğrencileri ve Ergenlerde Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması", *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 17, 69-76.
- Karakuş, B. N., Özdengül, F., Solak Görmüş Z. I., Şen, A. (2021). Bağımlılık fizyopatolojisine genel bir bakış, *KTO Karatay Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 2, (3): 158-165
- Lanier C.A., Nicholson T., Duncan D. (2001) "Drug Use and Mental Well Being Among a Sample of Undergraduate and Graduate College Students", *J Drug Educ.*, 31 (3):239-248.
- Ögel, T., Taner,S. ve Yılmazçetin, C. (2003). "Ergenlerde Madde Kullanımına Yaklaşım Kılavuzu", *IQ Kültür Sanat Yayıncılık*, İstanbul.
- Ögel, K., Evren, C., Karadağ, F. & Gürol, T. (2012). Bağımlılık Profil İndeksi'nin (BAPİ) geliştirilmesi, geçerlik ve güvenilirliği. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 23(4), 264-273.

- Ögel, K., Koş, C. ve Görücü, S. (2015). “Bağımlılık Profil indeksi Risk Tarama Ölçeğinin (Bapirt) Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, 9. Ulusal Alkol ve Madde Bağımlılığı Kongresi, 10 nolu Poster Bildiri, Edirne.
- Pawlikowski, M., Altstötter-Gleich, C. ve Brand, M. (2013). “Validation and psychometric properties of a short version of Young’s Internet Addiction Test”, *Computers in Human Behavior*, 29 (3), 1212-1223.
- Sevinç, H. ve Taş, I. (2020). “Üniversite Öğrencilerinde internet Bağımlılığı ile Düşünme İhtiyacı ve Duyguları İfade Etme Arasındaki İlişki”, *Yaşadıkça Eğitim*, 34 (2), 523-541.
- Siyez, D. ve Palabıyık, A. (2009). “Günebakan Madde Bağımlılığını Önleme Eğitim Programının Lise Öğrencilerinin Madde Kullanım Sıklığı, Uyuşturucu Maddeler Hakkında ki Bilgi Düzeyleri ve Yanlış İnanışları ile Madde Reddetme Becerileri Üzerindeki Etkisi”, *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 8 (28), 56-67.
- Süngü, H. (2014). “Üniversite Öğrencilerinin Zararlı Madde Kullanımına İlişkin Tutumları”, *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11 (26), 167-194.
- TUBİM (2019). “Türkiye Uyuşturucu 2019 Raporu”, EGM Yayın, Ankara.
- TÜİK, “Türkiye Sağlık Araştırması: 2010-2022”, www.tuik.gov.tr,
- Turhan, E., İnandı, T., Özer, C. ve Akoğlu, S. (2011). “Üniversite Öğrencilerinde Madde Kullanımı, Şiddet ve Bazı Psikolojik Özellikler”, *Türkiye Halk Sağlığı Dergisi*, 9 (1), 33-44.
- Türkşen, Ö. ve Atakan, C. (2003). “Üniversite Öğrencilerinin Sigara Alışkanlığı Üzerine Bir Çalışma”, *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2 (25), 101-106.
- Uğurlu, Tuğçe Toker, Ceyhan Balcı Şengül, ve Cem Şengül. “Bağımlılık psiko-farmakolojisi.” *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* 4.1 (2012): 37-50.
- Uysal, M.A., Kadakal E., Karşıdağ Ç., Bayram N.G., Uysal Ö., Yılmaz V. (2004). “Fagerstrom Test For Nicotine Dependence: Reliability In a Turkish Sample and Factor Analysis”, *Tuherk Toraks*, 52, 115-121.
- Uzbaş, T. (2018). *Hazdan bağımlılığa. Destek Yayınları. İstanbul, Nişantaşı.*
- Yılmaz, M. E. (2007). *Yüzyüncü Yıl Üniversitesi öğrencilerinde alkol, sigara kullanımı ve ilişkili olduğu etmenler (Master’s thesis, Sağlık Bilimleri Enstitüsü).*
- YILDIRIM, İ. (1997). *Sigara, alkol ve uyuşturucu kullanan üniversite öğrencilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13).
- Wang, W. E. I. (2001). *Internet dependency and psychosocial maturity among college students. International journal of human-computer studies*, 55(6), 919-938.
- <https://www.yedam.org.tr/biyolojik-psikolojik-sosyal-kulturel-bir-hastalikba-gimlilik>

Gelişimi Tipik Seyreden Çocuklarda Okul Reddi, Anksiyete ve Duygu Düzenleme Güçlükleri¹

Sümeyye Ulaş²

Özet

Dünya Sağlık Örgütü tarafından sağlıklı birey tanımlamasında sadece hastalığın veya herhangi bir sakatlığın olmadığı fizyolojik bir iyi olma hali değil bunun yanında sosyal ve ruhsal yönleri de kapsayan bütünsel bir iyilik hali olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada ruh sağlığının ve ruh sağlığı sorunlarının sağlıklı birey tanımlanmasına uyma noktasında en az hastalık veya sakatlık durumları kadar önemli olduğu değerlendirilmesi yapılabilir. Ruh sağlığı sorunları tüm gelişim dönemlerinden bireyleri etkileyebilen bir alandır. Erken çocukluk dönemi gelişim süreçlerinin yaşamın geri kalanı üzerindeki etkisine odaklanan kuramcılar özellikle erken çocukluk dönemi sorunlarına ve erken dönem müdahalelerine odaklanmaktadır. Bu kapsamda bu çalışma sürecinde okul reddi, anksiyete ve duygu düzenleme kavramlarının tanıtımı hedeflenmiştir. BU sayede temel sosyal çevresi aile olan çocuğun sosyal çevresinin okul vb. yollarla genişlediği okul öncesi dönemde yaşanması muhtemel duygusal problemlerin okuyucunun dikkatine sunulduğu söylenebilir. Nitekim kaygı kökenli bir durum olan okul reddi okul terki gibi ciddi boyutlara varan sonuçlar doğurabilen bir okul devam sorunu olarak ele alınmaktadır. Bu kapsamda okul reddi durumu ile ayrılık anksiyete belirtilerinin benzerliği zaman zaman bu iki problemin fark edilmesi noktasında zorlaştırıcı olabilmektedir. Ancak ayrılık anksiyetesi durumu daha çeşitli uyaranlarda görülürken okul reddi durumunda okul ve okulla ilgili uyaranlara karşı yaşanan kaygı ve kaçınma tepkileri gözlenmektedir. Bu durumlara karşı çocukların duygu düzenleme güçlüklerine odaklanılması ve müdahalede bulunulması önerilmektedir.

- 1 Bu çalışma Dr. Sümeyye Ulaş tarafından hazırlanan “Ebeveyn Çocuk Etkileşim Terapisinin Türk Kültürüne Uyarlanarak Otizm Tanılı Çocuklar ve Tipik Gelişim Gösteren Çocuklar ile Ebeveynleri Üzerinde Etkililiğinin İncelenmesi” isimli doktora tezinden üretilmiştir. Tez danışmanlarının bu kitap bölümünde yazar olmaktan feragat ettikleri imzalı dilekçe yayınına ulaştırılmıştır.
- 2 Dr. Öğretim Üyesi, Atatürk Üniversitesi, sumeyye.ulas@atauni.edu.tr, ORCID ID:0000-0003-3353-7448

Giriş

Ruh sağlığı sorunları sadece yetişkinleri değil aynı zamanda çocuk ve ergenleri de etkileyen önemli bir problem alanıdır (Pawliczuk vd. 2018). Çocuklarda ruh sağlığına ilişkin problemler alışkanlık bozuklukları, duygusal ve davranışsal bozukluklar olmak üzere sınıflandırılmaktadır (Sargın, 2015, s.47). Çocukluk döneminde gözlemlenen duygusal ve davranışsal problemlerin kapsamlı bir tanımının yapılması duygusal ve davranışsal problemlerin belirlenmesindeki öznel, gelişim sürecinin ve yaşam dönemleri arasındaki geçişin bireyin davranışsal ve duygusal durumu üzerindeki olası etkilerinin belirlenmesindeki güçlük, toplumsal olarak kabul veya reddedilme ve herhangi bir duygusal veya davranışsal probleme eğilimli olmak ile bu duygusal veya davranışsal probleme ilişkin tanının alınması noktasında yaşanan karmaşalar nedeniyle zor bir süreçtir (Austin & Sciarra, 2010). Genel olarak duygusal ve davranışsal problemleri olan çocukların içselleştirme/içevurumcu veya dışsallaştırma/dışavurumcu davranış profiline sahip oldukları söylenebilir (Austin & Sciarra, 2010; Ayanoglu vd., 2019). Bu kapsamda gözlemlenebilen yıkıcı ve bozucu etkileri olan saldırganlık, dürtüsellik gibi problemler dışsallaştırılmış davranış profilinde iken depresyon, kaygı gibi problemler ise çevresel kaynakları etkilemekten çok bireyi etkisi altına alması nedeniyle içselleştirilmiş davranış profilindedir.

Dışsallaştırma davranışları arasında erken çocukluk döneminde en sık rastlanan karşıt olma karşı gelme bozukluğu belirtileri olan çocukların yaşlarıyla orantılı olmayan düzeyde inatlaşma, düşmanca ve meydan okuyan davranışlara sahip olma, tartışmacı bir kişilik örüntüsünde olma, sık sık öfkelenme gibi tepkileri bulunmaktadır (Seçer, 2020, s.81). Akçınar ve Baydar'a (2018) göre dışsallaştırma problemi olan çocukların yaşamlarının ilerleyen yıllarında davranışsal, duygusal, sosyal ve akademik alanlarda problem yaşamaktadırlar. Bu nedenle erken çocukluk döneminde çocuklarda gözlenen dışsallaştırma davranışlarının belirlenmesine ve gerekli müdahaleler ile çözümlenmesine vurgu yapmışlardır. Bu kapsamda Kızılpınar vd. (2019) tarafından yapılan çalışmada çocuk içselleştirme ve dışsallaştırma problemleri için psikososyal bir faktör olarak değerlendirilen ebeveyn tutumları karşılaştırmalı olarak incelenmiş ve sonuç olarak olumsuz ebeveyn tutumlarının çocuk ve ergenlerin çeşitli problemler yaşamaları noktasında önemli bir etken olduğunu bulmakla birlikte ebeveynlere yönelik müdahalelerin çocuk davranışları üzerinde etkili olabileceği değerlendirilmiştir.

Taner-Derman ve Başal (2013) tarafından 112 okul öncesi öğrenci ile yapılan çalışma sonucunda çocukların %60.6'sında en az bir davranış

problemi olduğu bulunmuştur. Giderek yaygınlaşan bu duygusal ve davranışsal sorunlar çocukların kişisel, sosyal, akademik vb. alanlarda önemli düzeyde zorluk ve uyum problemleri yaşamalarına zemin hazırlamaktadır. Hiç kuşkusuz bu süreçler arasında okul ve okulun beraberinde getirmiş olduğu problemlerde yer almaktadır. Kreşe, rehabilitasyon merkezine, gündüz bakım evine, okul öncesi eğitime veya birinci sınıfa yeni başlayan çocuklardan temel sosyal birim olan aileden ayrılıp günlerinin büyük çoğunluğunu geçirecekleri yeni bir ortama uyum sağlamaları beklenmektedir. Ancak ilk defa bağlanma figürlerinden okula gelmek üzere ayrılmaya bağlı olarak çocukların yoğun bir kaygı yaşamaları (Türkbaş & Söhmen, 2001), sosyal uyum becerilerinde birtakım eksikliklerin varlığı, tutarsız ebeveyn tutumları, başarısız olma korkusu gibi psikososyal ve kişisel olumsuz durumlar çocukların okula gitmeleri noktasında onları sınırlandırmakla birlikte bunu reddeden davranışlar sergileyebilmelerine neden olabilmektedir.

Okul başlangıcında okula uyum ve devam sorunları çocuklar arasında %80 oranında görülürken, 6-8 yaşlarında olan tek çocuklu ailelerin çocuklarında uyum sorunlarının okul devamsızlığına dönüşme olasılığının daha yüksek olduğu bulunmuştur (Harris, 1994). Araştırmacılar okul devamsızlığı probleminin çocuğun kendisinden, ailesinden, akranlarından ve okul ortamından etkilendiğini ortaya koymuştur (Burrus & Roberts, 2012; Havik vd., 2015; Ingul vd., 2012; Maxwell, 2016; McKee & Caldarella, 2016; Ready, 2010). Özellikle aileden kaynaklanan riskler göz önünde bulundurulduğunda aile içi iletişim problemleri, rol belirsizlikleri, ebeveyn tutumları ve aile bütünlüğünün bozulması gibi süreçleri içeren olumsuz aile fonksiyonlarının (Lagana, 2004) bu anlamda önemli bir yer tuttuğu düşünülmektedir. Okul devam sorunları; okul fobisi, okuldan kaçma ve okul reddi olarak sıralanabilir. Alanyazında aynı anlama gelecek şekilde kullanılsa da sıralanan durumlar birbirlerinden belli noktalarda farklılaşmaktadır.

Okul fobisi (school phobia) yoğun bir korkuya bağlı olarak çocukların okula gitmek istememeleri ve bu korkunun merkezinde okulun yer aldığı problem olarak tanımlanabilir (Catheline & Raynaud, 2017). Okul fobisinin yaşanmasında yapısal, genetik ve aile içindeki ilişki örüntüleri veya psikopatolojik durumları da içeren çevresel etkenlere ek olarak okulda deneyimlenen akran ve öğretmen ilişkilerine bağlı olumsuz yaşantıların da yadsınamaz rolü olduğu söylenebilir (King vd., 1998). Ruhsal Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı (DSM)'nın özgül fobiler altında okul fobisine yer verilmiştir. Okul fobisi; sıklıkla ayrılık anksiyetesi ile karıştırılmakta olup birbirinden farklı problemlerdir. Ayrılık anksiyetesi sadece okula gitme gündem olduğu zaman yaşanıyorsa okul fobisi olarak, evden veya bağlanma figüründen ayrılma fikrine bağlı olarak genelleştirilmiş bir kaygı yaşanıyorsa

bu kaygı ayrılık kaygısı bozukluğu olarak değerlendirilmektedir (Bahalı & Tahiroğlu, 2010). Çocuğun okula gitme noktasında gerçekçi olmayan korkuları zamanla çocuğun okulu reddetmesine neden olabilmektedir (Kearney, 2007, s. 11).

Okuldan kaçma (truancy) durumunda ise ebeveynin bilgisi olmadan çocuğun okulda olması gereken zaman diliminde okul haricinde bir yerde olması (Kearney, 2007, s. 4) ile birlikte okuldan kaçma kaygı ve korku temelinden çok antisosyal eğilimlerin varlığı ile ilişkilendirilmektedir (Berg, 1992). Okuldan kaçan çocuklar genel olarak okula ilgi duymayan, motivasyon ve başarı noktasında eksiklikleri olan, okul kurallarına uymayan ve buna bağlı olarak sık sık devamsızlık problemleri yaşayan çocuklardır. Yapılan devamsızlıklar anne babanın bilgisi dışında olup bu zamanlarda yine antisosyal davranışları olan akranlarla zaman geçirilir veya yıkıcı birtakım davranışlarda bulunulur (Berg, 1997).

Okul devam sorunlarından biri olarak değerlendirilen okul reddi kaygı ve korku temelli bir problem olarak tanımlanmıştır. Alan yazında okula devam noktasında sorun yaşayanlar için okul fobisi, okuldan kaçma gibi kavramların kullanılmasına karşın Kearney (2007, s. 4), okul reddi kavramının kullanımını önermiştir. Bu bağlamda okul reddi, çocuğun okula gitme konusundaki isteksizliği veya gününün büyük çoğunluğunu sınıfta geçirecek olmaya karşı yaşadığı zorluk olarak açıklanmaktadır. Okul fobisi ise çocuğun okul veya okulla ilişkili herhangi bir duruma karşı yaşamış olduğu korku nedeniyle okula gitmek istememesi olup sonraki süreçlerde ortaya çıkabilecek olan okul reddinin nedeni olarak değerlendirilmektedir (Bahalı, 2008; García-Fernandez vd., 2013). Ayrıca okuldan kaçmada öğrencilerin ortak özellikleri okula ilgi duymama, öğrenmeye ilişkin ilgi ve isteğin düşük olması, okula korku veya kaygı temelli bir gitmeme yerine okulu sevmeme nedeniyle okula gitmeme, ebeveyn tarafından okulda olduğu sanılan zaman diliminde kendisi gibi okulu sevmeyen akranları ile okul dışında zaman geçirme, antisosyal eğilimlerle birlikte okul kurallarını ihlal etme sıralanabilir (Bahalı & Tahiroğlu, 2010). Okul reddi olan çocuklarda genel olarak gözlenen davranışlar aşağıdaki gibi sıralanabilir (Kearney, 2007, s. 13-14; Kearney & Bensaheb, 2006);

- Genel / spesifik olmayan kaygı veya kötü bir şey olacağından endişelenme
- Başkalarının yanında olmaktan veya performans sergileme zorunluluğundan kaynaklanan gerginlik
- Okula gitmek zorunda kalmanın genel üzüntüsü

- Sinirlilik ve huzursuzluk
- Okul servisi, kantin veya öğretmen gibi okula özgü olan bir şeyden korkma
- Karın ağrısı, baş ağrısı, titreme, bulantı, kusma, sık idrara çıkma, kas gerginliği, ishal, baş dönmesi veya bayılma, çarpıntı, baş dönmesi, nefes darlığı, hiperventilasyon, terleme gibi fiziksel sorunlar
- Uykusuzluk veya aşırı yorgunluk hissi
- Odaklanmada zorluk
- Ağlama, çılgık atma, tekmeleme ve sarsma gibi öfke nöbetleri
- Yataktan kalkmayı ve hatta sabah hareket etmeyi reddetme
- Ebeveyn veya öğretmen komutlarına uymama veya karşı çıkma (Söylendiği gibi yapmamak veya söylendiği gibi yapmayı açıkça reddetmek)
- Okula gitmemek için kendini bir odaya veya arabaya kilitlemek
- Okula gitmemek için evden kaçmak veya okuldan kaçmak
- Bir yetişkine, özellikle de anneye veya babaya sarılmak
- Yalan söylemek
- Aynı veya benzer soruları defalarca sormak (örneğin “gerçekten yarın okula gitmek zorunda mıyım?”, “ Evde kalamaz mıyım? “, “Ya kötü bir şey olursa?” “Okuldan nefret ediyorum”, “okula gitmemi sağlayamazsın.”)

Ayrıca Gallé-Tessonneau ve Heyne (2020) tarafından okul reddinin, belirtileri bağlamında kavramsallaştırılmasına ilişkin yapılan çalışma sonucunda 4 ana temaya ulaşılmıştır. İlk tema olan okul kendi içerisinde okul gitme, sınıf içinde geçirilen zaman, okulda ancak sınıfta geçirilmeyen zaman ve devamsızlık olmak üzere 4 alt temaya ayrılmıştır. Okula gitme öğrencilerin evden okula giderken sahip olduğu düşünce, tutum, duygu ve somatik yakınmalarını; sınıf içinde geçirilen zaman, öğrencinin sınıftayken sahip olduğu düşünce, tutum, duygu ve somatik şikâyetleri ile ve akademik performansını; okulda ancak sınıfta geçirilmeyen zaman, öğrencinin kantinde, koridorda, teneffüs sırasındaki düşünce, duygu, tutumları ve somatik yakınmaları ile akran ve yetişkinlerle olan sosyal etkileşim süreçlerini içermektedir. Devamsızlık alt temasında ise okulda devamsızlık ve okuldan devamsızlık olmak üzere iki farklı devamsızlık türü kaydedilmiştir. Okuldan devamsızlık öğrencinin okulda olması gereken zaman dilimlerinde,

günün belirli saatlerinde, bir hafta içinde veya yıl boyunca çeşitli zaman dilimlerindeki devamsızlık kalıplarını içerir (ör. sabahları, pazartesi günleri, okul tatillerinden sonra); okulda devamsızlık ise öğrencinin okul sınırları içerisinde fiziksel olarak var olduğu ancak sınıfta olmaması anlamına gelir (ör. okul koridorlarında, bahçede, kantinde vakit geçirmek). İkinci tema olan günlük yaşam ve aile ise iki alt temadan oluşmaktadır. Günlük yaşam alt teması ailenin rutinlerini, birbirleri ile olan ilişkilerini ve ev veya başka bir yerdeki eğlence faaliyetlerini içerirken, çocuk ebeveyn etkileşimi alt teması çocuğun okul saati geldiğinde okul saatini geçirmek için neler yaptığı, ev ödevlerinin ne şekilde tamamlandığı ve sürecin nasıl yönetildiği, evdekilerin gözlemlemiş oldukları somatik yakınmalar ve okul, ebeveynler ve çocuk arasındaki etkileşimlere odaklanır. Üçüncü tema olan sağlık ise tıbbi sorunlar ve psikolojik hassasiyet olmak üzere iki alt temayı içermektedir. Tıbbi sorunlar öğrencinin kronik sorunlarını (ör. obezite, uyku bozukluğu, epilepsi, astım), psikolojik hassasiyet öğrencinin psikolojik sorunlarını (ör. psikiyatrik öyküsü, ayrılma kaygısı) ve psikolojik işlevselliğini ifade eder. Son olarak ev ve okul haricinde sosyalleşme teması akran etkileşim eksikliğinden ve topluluk etkileşimi eksikliğinden oluşan iki alt tema içerir. Akran etkileşimlerinin eksikliği, tipik faaliyetlere katılmama (örneğin, doğum günü partilerine veya sinemaya gitmeme; bir grup arkadaşına sahip olmama) dâhil olmak üzere aynı yaştaki öğrencilerle bağlantı eksikliğini ifade eder. Topluluk etkileşimlerinin eksikliği ise spor kulüpleri gibi toplum temelli etkinliklere kısmen veya tamamen katılım eksikliğini tanımlar.

Kearney (2007, s. 27), sıralanan belirtilere ilişkin öncelikli olarak çocuğun devamsızlığının yoğunluğunun, sabah okula gitmek üzere uyandırılması ile görülen davranış sorunlarının kaydedilmesinin ve neden bu sorunları yaşandığının belirlemesi sorununun çözümünün ilk adımları olarak değerlendirmektedir. Bu bağlamda sıralanan belirtiler büyük oranda anksiyete ile ilişkilendirilmektedir. Anksiyete çeşitli boyutlara varan davranışsal, fizyolojik ve duygusal tepkilerle kendini gösterebilir (Berg, 1997; Egger vd., 2003; Elliott, 1999). Ebeveyn ve çocuk arasında işlevsel olmayan bağlanma süreçlerinin doğal bir sonucu olarak yaşanan ayrılık anksiyetesi okul reddi yaşanması noktasında önemli bir etken olarak değerlendirilmektedir (Christogiorgos & Giannakopoulos, 2014; Irmak vd., 2016; Türkbay & Söhmen, 2001). Sosyal anksiyete tanımlı çocukların ise %33-%50 arasında okul reddi yaşadıkları ve yoğun bir korkuyla okul ve çevresinden kaçınma tepkilerine sıklıkla başvurdukları görülmüştür (Farris & Jouriles, 1993). Bu noktada küçük yaş gruplarında (5-12 yaş) okul reddine anksiyete türlerinden yoğun olarak ayrılık anksiyetesi eşlik ederken daha büyük yaş gruplarında (13-16 yaş) sosyal fobinin eşlik ettiği söylenebilir (Elliott, 1999;

Heyne, King, & Tonge, 2004). Ayrıca okul reddi olan çocuklar sinirlilik, ağlama, sosyal olarak içe çekilme, uyku problemleri, odaklanma güçlükleri, disfori gibi depresif belirtilerde gösterebilirler (Gonzálvez vd., 2018; Heyne, King, & Tonge, 2004; Kearney & Bates, 2005; Nayak vd., 2018). Ek olarak öğrencilerin okul reddi yaşamaları noktasında yatkınlıklarını artırıcı durumlar olarak duygusal anlamda bir kararsızlık durumu (Kearney & Albano, 2004), kişilerarası ilişkilerde yoğun bir hassasiyet yaşanması, akranlarla ilişkilerde sorunlar ve yalnızlık hissi, akran zorbalığı mağduru olma, akademik performans düzeyinin düşüklüğü (Lingenfelter & Hartung, 2015) sıralanabilir. Okul reddi yaşayan çocukların bu davranışlara başvurma nedenlerinin %55.1 oranında diğer önemli kişilerin dikkatini çekmek, %20.4 oranında olumsuz duygulanımı tetikleyen uyarılardan kaçınma ve %20.4 oranında okul dışında somut pekiştiricilere ilişkin arayış olduğu değerlendirilmiştir (Kearney vd., 2005).

Okul reddinin kısa ve uzun vadede gençlerin akademik ve normal yaşamlarını tehdit eden bir olumsuzluk olduğunu gösteren çalışmalar giderek yoğunluk kazanmaktadır. Okula bir süre devam etmeyen öğrencilerin okula döndürülmelerinin zor olduğunu, çocuğun birikmiş olan ödevler ve telafi edilmesi gereken çalışmaların miktarı karşısında yoğun bir çaresizlik hissi yaşayabileceğini, sınıf arkadaşlarından sosyal olarak soyutlandığı düşüncesi ile ait olmama hissi ve gerilimlerin olabileceğini değerlendirmiştir. Ayrıca bir çocuğun okula gitmeyi reddetmesi, aile üyeleri üzerinde kısa vadede, genellikle sıkıntıya, gerginliğe neden olmakla birlikte ebeveynlerin psikolojik danışmanlarla, okul psikologlarıyla, müdürlerle, öğretmenler ve diğer eğitimcilerle sürekli diyalog hâlinde olmasını zorunlu kılar (Kearney, 2007, s. 20- 21).

Uzun dönemli sonuç olarak ise çocuğun suça bulaşması ve okulu terk etmesi gibi durumlar ortaya çıkabilir. Okul terki bireyin yaşamı için çok ciddi bir problem olarak değerlendirilmekte ve kişisel ve kişilerarası olumsuz birtakım sorunların yaşanmasına neden olabilmektedir. Yetişkinlik yıllarında işsizlik, sosyal işlevsellikte bozulma ve psikolojik problemler, madde kullanımı, ekonomik sıkıntılar, aile işlevlerinde bozulmalar yaşanmaktadır (Christogiorgos & Giannakopoulos, 2014; Flakierska-Praquin vd., 1997; Kearney 2008; Kearney & Bensaheb, 2006; McCune & Hynes 2005; McShane vd., 2004; Rocque vd., 2017).

Yaşam üzerinde bu denli önemli yansımaları olan okul reddinin erken dönemde tanınarak önlemeye yönelik çalışmaların ve bu davranışı sergileyen öğrencilerde iyileştirici müdahalelerin kısa ve uzun vadede kaçınılmaz bir gereklilik olduğu söylenebilir. Bireysel ihtiyaçlara göre

okul reddine çeşitli yaklaşımlarla müdahale planları yapılabilir. Bilişsel Davranışçı Terapi, Maruz Bırakma Odaklı Davranışçı Terapi, aile terapileri ve farmakolojik tedavi seçeneklerinin sıklıkla tercih edildiği görülmüştür (Elliott & Place, 2019). Okul reddinde davranışsal müdahaleler temel olarak maruz bırakmaya, sistematik duyarsızlaştırmaya (gevşeme eğitimi içeren), duygusal imgeleme, modelleme, biçimlendirme gibi tekniklerden yararlanır (Elliott & Place, 2012). Ancak bazı terapistler maruz bırakmanın tehlikeli olabileceğini (Richard & Gloster, 2007), okul reddini artırabileceğini (Gryczkowski vd., 2013), terapötik ittifakı olumsuz etkileyebileceğini (Kendall vd., 2009), danışanlar tarafından etkili olmayan bir uygulama olarak değerlendirilebileceğini (Kendall, & Southam-Gerow, 1996) düşündükleri için maruz bırakmayı kullanım noktasında çekimser davranabilmektedir. Ancak Peterman vd. (2015) kaygı uyandıran durumlardan kaçınmanın bir sonucu olarak ortaya çıkan okul reddine müdahalede maruz kalma teknikleri için oldukça kullanışlı bir rehber sunmaktadırlar.

Okul reddine yönelik bir tedavi planı geliştirilirken ailenin sürece dâhil edilmesi göz önünde bulundurulması gereken önemli bir faktördür. Okul reddine müdahale de gerçekçi ve kalıcı bir etki için ebeveynlerin sürece dâhil edilmesi gerektiği öne sürülmüştür (Berg, 1992; Doobay, 2008). Özellikle BDT programlarına ebeveynler için de oturum ve modüllerin dâhil edilmesi sıklıkla tercih edilmiş ve etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Heyne vd., 2014; Reissner vd., 2015; Walter vd., 2010).

Kearney ve Graczyk (2014), okul reddine yönelik olarak alternatif bir model geliştirmiştir. Bu model de uygulanacak eylemlere ilişkin alınacak kararlar çocuğun daha önceki müdahalelere vermiş olduğu tepkinin bir sonucu olduğundan süreç ayrıntılı olarak değerlendirilir. Ayrıca erken tanılama, problem davranışların işlevsel değerlendirmesi ve müdahalenin ardından ilerlemenin izlenmesi şeklinde üç bileşenden oluşmakta olan model ekip çalışmasını gerektiren müdahalelerin benimsenmesi gerektiğini savunur. Okul devam sorunları psikoloji, psikiyatri, eğitim, sosyal hizmet gibi çeşitli uzmanlık alanlarının ortak çalışması gereken bir problem olarak değerlendirilmekte ve kapsamlı ve sistemli bir yaklaşım ile müdahale edilmesi önerilmektedir. Ancak yine Kearney (2016) tarafından geliştirmiş olduğu modelin uygulama noktasında çeşitli zorluklar olduğunu ifade etmiştir.

Gosschalk (2004) tarafından yapılan çalışmada 5 yaşında okul reddi olan bir kız öğrenci ile davranışsal terapi yaklaşımına göre müdahale edilmiştir. Müdahale teknikleri olarak biçimlendirme, olumlu pekiştirme ve sönme tercih edilmiş ve sürece ebeveyn ve öğretmenler dâhil edilmiştir. 5 haftanın sonunda öğrencinin tam zamanlı olarak okulda olduğu ve yapılan 4-12 aylık

izlemelerle terapinin etkilerinin kalıcı olduğu bulunmuştur. Yine Moffitt vd. (2003) tarafından tek denekli olarak yürütülen çalışmada öfke nöbetleri, okuldan kaçma ve devamsızlık problemleri olan 12 yaşında bir öğrenci ile çalışılmıştır. Klinik ve okul temelli bireysel bilişsel davranışçı terapi yaklaşımına göre aşamalı maruz bırakma, yeniden bilişsel yapılandırma, acil durum yönetimi, modelleme ve rol oynama teknikleri kullanılarak müdahale de bulunulmuştur. Araştırma sürecinin sonunda ise öğrencinin sınıfta bulunduğu zamanın başlangıç seviyesinin üzerinde olduğu bulunmuştur. Ayrıca Heyne vd. (2002) tarafından 7-14 yaşları arasında okul reddi davranışları olan öğrenciler ön test son test desenine göre bilişsel davranışçı terapi ile müdahale de bulunmuş ve müdahalenin etkili olduğu görülmüştür.

Christogiorgos ve Giannakopoulos (2014) tarafından yapılan çalışmada 12 yaşında olan bir öğrenci ile tek denekli bir süreç yürütülmüştür. Okul reddi genellikle anne ile çözülmemiş bağımlılık ilişkileriyle yakından ilişkili olan çocuğun duygusal bir sorunu olarak değerlendirilmiştir. Öğrenci okul gitme fikrine karşın hissettiklerine ilişkin ebeveynleri veya öğretmeni tarafından sorulan sorular karşısında “Okula yaklaşmak, kocaman bir dağa tırmanmak gibiydi ve bu histen ancak ayrıldıktan sonra kurtulabiliyordum. Mantıksızdı ama gerçektir.” şeklinde cevap vermiştir. Yapılan çalışmanın diğer çalışmalara göre nispeten daha geniş bir zaman dilimine yayıldığı görülmüştür. 24 ay süren bu terapi süreci 3 ayrı aşamadan oluşmaktadır. 7. aya kadar olan birinci aşamada çocuk ile iki haftada bir, ebeveynlerle ile haftada bir görüşülmüştür. Süreci iki ayrı terapist yürütmüştür. Bu aşamada okul reddi olan öğrencinin ilk olarak duygularının anlaşılması ve okula devamın sağlanması üzerinde odaklanılmıştır. 8 ve 20. aylar ise terapi sürecinin ikinci aşamasını oluşturmuştur. İkinci aşamada terapi haftada üç kere yapılmıştır. Bu aşamada öğrencinin sık sık uzun süreli olarak tuvalete gittiği, sessizliğe başvurduğu raporlanmıştır. Ayrıca 20. Aya doğru annenin çocuğuna yönelik bağımlılık duyguları artarken çocuğun nispeten bağımsızlık duyguları edindiği bulunmuştur. 24. ayda ise oturumlar tamamlanmış ve araştırma sonucunda okul reddine müdahale noktasında sadece bireysel düzeyde değil aynı zamanda çocuk, aile ve okul arasındaki ilişkiler düzeyinde çok düzeyli psikososyal müdahaleler gerektiği vurgulanmıştır.

Nuttall ve Woods (2013) tarafından yapılan çalışmada ise okul reddinin ekolojik bir yaklaşım ile alınması amaçlanmıştır. Okul reddi yaşayan iki farklı öğrenciden, profesyonellerden ve ebeveynlerden toplanan veriler okul reddi için çok düzeyli ve ekolojik bir müdahale önerisinde bulunulması amacıyla analiz edilmiştir. Öğrencilerden birine bilişsel davranışçı yaklaşım ile diğerine sistemik yaklaşım ile müdahalede bulunulmuştur. Açıklayıcı durum çalışması olarak desenlenmiş olan çalışma sonucunda iki vakaya ait verilerin analizi ile

psikolojik faktörler (okulda güvenlik ve aidiyet duyguları, güven, öz saygı ve değerli olma, istek ve motivasyon); psikolojik faktörler için destekleyici unsurlar (olumlu yaklaşım, pozitif deneyimler, öğrenci ile bir bütün olarak ilgilenmek, eğitime hazırlık noktasında esnek ve kişiselleştirilmiş bir yaklaşım, sosyal etkileşim ve iletişimi desteklemek, duygu davranış ve düşüncelere ilişkin bir anlayış geliştirmek); aileyi destekleyen faktörler (aileye ihtiyaç duyduğu noktalarda toplantı düzenlemek, okul ve ev arasında yapıcı ilişkiler geliştirmek, ebeveynlerin değişime açıklığı ve desteği ve aile içinde çocuğun aile üyeleri ile karşılaştırılmasından kaçınmak); profesyonellerin ve sistemlerin rolü (müdahalenin erken başlangıçlı olması, profesyoneller arasında işbirliğinin olması, okula gitmemenin etkileri üzerine tartışmalar yapmak, düzenli olarak öğrencileri izleme, değerlendirme ve gelişim ve değişimleri ödüllendirme, profesyonellerin devamlılığını ve psikolojik anlamda dayanıklılığını sağlama ve tüm okul anlayışını benimseme) dört tema bulunmuştur.

Richardson (2016), ise çocuk ve ergenlerde okul reddine müdahale noktasında aile terapisi yaklaşımını kullanmıştır. Yaklaşımın genel hatları ise sorunun sistematik bir formülasyonu (okul reddinin doğası ve aile dinamiklerinin sistematik bir formülasyonu), sorunun ciddiyeti hakkında farkındalık oluşturma (tedavi edilmeyen okul reddi ile ilgili mevcut ve gelecekteki riskler konusunda ailenin bilgilendirilmesi), ebeveynin kaygısından yararlanma (ebeveynleri harekete geçmeye motive etmek için belli bir kaygı düzeyinin teşvik edilmesi), sorunla ilgili aile mitlerinin çürütülmesi (okul reddi davranışına yönelik tıbbi veya psikiyatrik açıklamaları detaylandırmak ve soruna ve değişime ilişkin ortak bir görüş geliştirmek), ebeveyn alt sistemini güçlendirmek (okulu reddeden çocukları, ebeveynleri birlikte çalışmalarını ve sorunu ele almak için ebeveyn olarak sorumluluğunu üstlenmeleri için destekleme), sistem anlayışınızı genişletin (aile, okul ve terapist arasında işbirliğine dayalı bir ortaklık geliştirme ve sistemin farklı bölümleri arasındaki ilişkilere katılma) olarak sıralanmıştır. Araştırma sonucunda okul reddinin tedavisi için sistemik aile terapisi, problem tam olarak yerleşmediğinde ve problemlili davranış öncesi aile işlevselliği yüksek olduğunda ve yaşça daha küçük çocuklarda önemli düzeyde etkili olma eğilimindedir. Aile işleyişinde zorluklar olduğunda, okul reddi bilgisayar bağımlılığı nedeniyle karmaşıklaştığında ve / veya çocuğun sağlıklı olmayan uyku döngüsü veya başka bir uyku bozukluğuna sahip olması durumunda tedavinin daha zor olacağı değerlendirilmiştir.

Hannan vd. (2019) Bilişsel-davranışçı terapi (BDT), okul reddi ile başvuran vakalarda sayısız sorunu ele almak için kullanılmıştır. Okul reddi için BDT ile ilgili terapi uygulamaları, uygulamanın yoğunluğuna (yani

oturum süresi ve sıklığı) açısından farklılık gösterir. Yapılmış olan bu çalışma da 25 katılımcıyla günlük olarak 1.5-2 saat süren oturumların olduğu yoğun BDT kullanımının etkililiği incelemiştir. Ayrıca her bir katılımcının ihtiyaçlarına göre, standart BDT prosedürlerine ek olarak ve öğrencinin veya ailenin ihtiyaçlarına özgü müdahaleleri içeren bireysel terapi müdahaleleri de uygulanmıştır. Terapi, 3 hafta boyunca günlük olarak gerçekleştirilmiştir. Müdahale öncesinde, tüm öğrencilerin okulda %90'dan daha az bir zaman geçirdiği %88'inin ise okula hiç gitmediği; müdahale sonrasında ise öğrencilerin %60'ının okula %90'dan fazla devam gösterdikleri bulunmuştur. Okul reddi için yoğunlaştırılmış BDT müdahalesi okulda geçirilen sürenin artmasını sağladığı görülmüştür.

Thastum ve diğ. (2019) okul terki için bir risk faktörü olarak değerlendirdikleri okul reddi davranışı olan öğrenciler için okula devam oranını artırmak ve psikolojik problemleri azaltmak üzere BDT müdahalesinin etkililiğini incelemiştir. 7-16 yaş aralığında olan 60 çocuk "Back2School" olarak adlandırdıkları program doğrultusunda müdahale de bulunmuş ve birincil sonuç olarak okula devam oranı artmış, ikincil sonuç olarak çocukların psikososyal süreçleri, yaşam kalitesi, zorbalık, öz-yeterlik alanlarında olmuş ve bu bulgulara çocuklar, ebeveynler ve öğretmenlerden toplanan veriler sonucunda ulaşılmıştır.

Beidas vd. (2010) yine BDT ile okul reddi üzerine çalışmışlardır. Ancak bu çalışmada eş tanı olarak anksiyete bozukluğu olan çocuklar ile çalışılmış ve terapi sonrasında anksiyete ve okul reddi davranışlarında azalma olduğu bulunmuştur. Rohrig ve Puliafico (2018) de aynı doğrultuda okul reddi açısından bir risk faktörü olarak değerlendirdikleri anksiyete ve depresyon tanılı 14 yaşında bir öğrenci ile çalışılmış ve müdahale sonunda öğrencinin okula devamı artmıştır. Davranışçı tekniklerden özellikle maruz bırakma, acil durum planına başvurulmuş ve süreç sonunda sosyal ve duygusal anlamda daha "normal" bir yaşam tarzına ulaşmıştır. Doobay (2008) ise ayrılık anksiyetesini okul reddinin bir nedeni olarak değerlendirmiş ve BDT temelli bir terapi süreci yürütmüştür. Kademeli kas gevşetme, modelleme, maruz bırakma, bilişsel yeniden yapılandırma, sosyal beceriler, problem çözme ve başa çıkma becerileri üzerinde durulmuş ve okul reddine müdahale noktasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Barlow (2002) tarafından geleceğe ilişkin olası olumsuz değerlendirme olarak tanımlanan **anksiyete** ise çocukluk döneminde ayrılık anksiyetesi, sosyal fobi, yaygın anksiyete bozukluğu olarak gözlenmektedir (Ehrenreich-May & Bilek 2012). Yapılan yaygınlık çalışmalarına göre anksiyete bozuklukları çocukluk döneminde en sık konulan tanılar arasında yer almaktadır

(Öngider & Baykara, 2015). Ayrılık anksiyetesi DSM-5'de yer alan tanı kriterlerine göre bağlanma figüründen ayrı kalma karşısında yaşı ile uyumlu olmayacak düzeyde ağlama, üzülme veya endişelenme olarak açıklanabilir. Benzer şekilde sosyal fobide ise çocuk toplumsal durumlar içerisinde değerlendirilme kaygısına bağlı olarak yaşamış olduğu yoğun endişelenme ile kaçınma tepkileri gözlemlenir. Yaygın anksiyete bozukluğunda ise çeşitli etkinlikler karşısında huzursuzluk, sakinleşememe, dikkat sorunları yaşama, fiziksel gerginlik yaşama vb. ile karakterize bir bozukluktur (APA, 2014).

Duygu oluşturma, herhangi bir durumla karşılaşma, bu karşı karşıya olunan yaşantının temel yönlerine dikkat etme, yaşantının hedeflerle ilgili deneyimsel değerlendirmesini yapma ve fizyolojik ve/veya davranışsal tepkilerde bulunma basamaklarından geçmektedir (McRae & Gross, 2020). Bu kapsamda duyguların yönetilebilir bir yapısı olduğu değerlendirilmektedir. Bu ise alan yazında *duygu düzenleme* kavramı ile açıklanmaktadır. Gratz ve Roemer (2004) duygu düzenlemeyi, kişinin duygularının farkında olma, anlama ve kabul etme, dürtüselliği kontrol etme ve caydırıcı bir duygusal durumdayken amaca uygun bir şekilde davranma ve duruma uygun ve hedefe izin veren duygu düzenleme stratejilerini kullanma yeteneği olarak tanımlamıştır. Duygu düzenleme sürecinde amaç olumsuz duyguları ortadan kaldırmak olmamakla birlikte olumlu duygularda olduğu gibi olumsuz duyguları da yaşantı ile uyumlu olacak şekilde kabul etme ve yönetebilmektir (Gratz & Tull, 2010). Başka bir ifade ile gerek bireylere iyi hissettiren duygular gerekse kötü hissettiren duygular için yoğunluk ayarlaması yapabilmeye ve o duygu üzerinde kontrol sağlama becerisi olarak ifade edilebilir. Walden ve Smith (1997), duygu düzenlemenin öznel yaşantılar, fizyolojik tepkiler, davranışsal tepkiler ve duygunun aracılık ettiği sonuç olmak üzere dört bileşeni olduğunu savunmuşlardır. Bu kapsamda öznel yaşantılar ile duygular arasında eşleştirme yapılabilmesi için öncelikle duyguların tanınmasına ilişkin gereklilik sonrasında ise sosyal modeller aracılığıyla yaşantı-duygu eşleştirmesi oldukça önemlidir (Gross,2008). Bunun doğal bir sonucu ise duygusal tepkilerin birey tarafından düzenlenebileceği gibi çevresel faktörlerden de önemli oranda etkilenmesidir.

Duygu düzenleme sürecinde başvurulan stratejiler öncül odaklı stratejiler ve tepki odaklı stratejiler olmak üzere iki grupta ele alınabilir. Öncül odaklı stratejilerde duygu henüz ortaya çıkmadan onun kontrol edilmesi hedeflenirken, tepki odaklı stratejilerde halihazırda yaşanan duygu üzerinde düzenleme yapmak hedeflenir (Gresham & Gullone, 2012). Örneğin bilişsel yeniden değerlendirme öncül odaklı bir strateji olup bireyde duygusal bir tepkiye neden olacak bir olayın yeniden yorumlanması iken dışavurumsal bastırma olarak adlandırılan strateji ise tepki odaklı bir strateji olup duygusal

deneyimin gözlenebilir bir şekilde engellenmesidir (Gross & Thompson, 2007). Bunların tam karşısında ise duygu düzenleme güçlükleri yer almaktadır. Gratz ve Roemer (2004), duygu düzenleme güçlüklerini duygu düzenleme stratejilerini kullanmada sınırlılık, duyguların anlaşılması ve kabul edilmesine sorun yaşama, dürtü kontrolü sağlamada ve amaca yönelik davranışlara odaklanmakta güçlük olarak tanımlanmaktadır.

Duygu düzenleme becerisi sosyal etkileşimi güçlendirmekle birlikte duygudurum bozuklukları (anksiyete, major depresyon, bipolar bozukluk vb.) için koruyucu bir nitelik olarak düşünüldüğünde erken çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin edinimi oldukça önemli bir durumdur (Calkins & Hill, 2007; Groos & Thompson, 2007). Duygu düzenlemeye müdahale sürecinde psikososyal müdahaleler oldukça yaygın olarak kullanılmaktadır. Yetişkin gruplarda bilişsel davranışçı terapiler aracılığıyla yeniden değerlendirme becerilerinin güçlendirilmesi hedeflenirken (Aldao vd., 2014; Goldin vd., 2014) çocuklar ile yürütülen çalışmalarda ebeveyn ve öğretmenler duygu düzenleme konusunda eğitilerek çocuklara müdahalede bulunulması önerilmektedir (England-Mason & Gonzalez, 2020; Hoffmann vd., 2020).

Sonuç olarak duygu düzenleme becerileri ile anksiyete düzeyleri ve okul reddi problemleri arasında bir ilişkinin olduğu değerlendirilebilir. Bir duygudurum problemi olan anksiyete erken dönemde ayrılık anksiyetesi şeklinde kendini gösterirken bu durumun yoğunluk kazanması ile okul reddinin gözlenmesi beklenebilir. Tüm bu durumlar karşısında duygu düzenleme becerilerinin çocuklara öğretilmesi ve modellenmesine odaklanılması gerektiği söylenebilir. Duyguların tanıtılması ile başlayan bu süreçte olumlu veya olumsuz herhangi bir duygu karşısında nasıl tepki verilebileceği, tepkinin yoğunluğunun nasıl olabileceği kapsamında daha işlevsel ve gerçek yaşama aktarılabilir bir şekilde ebeveyn ve öğretmen aracılı müdahaleler sıklıkla tercih edilmektedir.

Kaynakça

- Akçınar, B., & Baydar, N. (2018). Erken çocuklukta anne davranışlarının dışsallaştırma davranış problemleri ile ilişkisi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(66), 454-470. <https://doi.org/10.17755/esosder.399309>
- Aldao, A., Jazaieri, H., Goldin, P. R., & Gross, J. J. (2014). Adaptive and maladaptive emotion regulation strategies: Interactive effects during CBT for social anxiety disorder. *Journal of Anxiety Disorders*, 28(4), 382-389 <https://doi.org/10.1016/j.janxdis.2014.03.005>
- Amerikan Psikiyatri Birliği. (2014). *DSM-5 tanı ölçütleri*. (Çev. E. Köroğlu). Hekimler Yayın Birliği. (Çalışmanın orijinali 2013'te yayınlanmıştır)
- Austin, V. L., & Sciarra, D. T. (2010). *Children and adolescents with emotional and behavioral disorders*. Merrill.
- Ayanoğlu, M., Boğa, E., Kay, M.A., İnci, R., Tarkoçin, S., Kaçmaz, C., Temiz, A., & Gögebakan, Ş. (2019). Çocukluk döneminde görülen duygusal ve davranışsal sorunlarla ilgili türkiye'de yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Meslek Yüksek Okulu Dergisi*, 7(2), 196-210. <https://doi.org/10.33715/inonusaglik.654600>
- Bahalı, K. M. (2008). *Okul reddi olan çocuk ve ailelerin özellikleri* (Tez No. 224997) [Uzmanlık tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Bahalı, K.M., & Tahiroğlu, A.Y. (2010). Okul reddi: Klinik özellikler, tanı ve tedavi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 2(3), 362-383. <http://content.ebscohost.com/ContentServer.asp?T=P&P=AN&K=51003896&S=R&D=asn&EbscoContent=dGJyMNL80SeqLQ4zOX0OLCmsEiep7FS-squ4TLaWxWXS&ContentCustomer=dGJyMOzpr0y3rLdJuePfgeyx-44Dt6fIA>
- Barlow, D.H. (2002). *Anxiety and its Disorders: The Nature and Treatment of Anxiety and Panic*. (2nd ed.). Guilford Press
- Beidas, R. S., Crawley, S. A., Mychailyszyn, M. P., Comer, J. S., & Kendall, P. C. (2010). Cognitive-behavioral treatment of anxious youth with comorbid school refusal: Clinical presentation and treatment response. *Psihologjske teme*, 19(2), 255-271. <https://hrcak.srce.hr/64667>
- Berg, I. (1992). Absence from school and mental health. *British Journal of Psychiatry*, 161, 154-166. <https://doi.org/10.1192/bjp.161.2.154>
- Berg, I. (1997). School refusal and truancy. *Archives of Disease in Childhood*, 76(2), 90-91. <http://dx.doi.org/10.1136/adc.76.2.90>
- Burrus, J., & Roberts, R. D. (2012). Dropping out of high school: Prevalence, risk factors, and remediation strategies. *R & D Connections*, 18(2), 1-9. <http://www.vassp.org/VASSP/wp-content/uploads/2017/06/Drop-out-factors.pdf>

- Calkins, S. D., & Hill, A. (2007). Caregiver influences on emerging emotion regulation: Biological and environmental transactions in early development. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 229-248). The Guilford.
- Catheline, N., & Raynaud, J. P. (2017). *Les phobies scolaires aujourd'hui: un défi clinique et thérapeutique*. Lavoisier Médecine Sciences.
- Christogiorgos, S., & Giannakopoulos, G. (2014). School refusal and the parent-child relationship: A psychodynamic perspective. *Journal of Infant, Child, and Adolescent Psychotherapy*, 13(3), 182-192. <https://doi.org/10.1080/15289168.2014.937976>
- Doobay, A. F. (2008). School refusal behavior associated with separation anxiety disorder: A cognitive-behavioral approach to treatment. *Psychology in the Schools*, 45(4), 261-272. <https://doi.org/10.1002/pits.20299>
- Egger, H. L., Costello, E. J., & Angold, A. (2003). School refusal and psychiatric disorders: A community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 42,797-807. <https://doi.org/10.1097/01.CHI.0000046865.56865.79>
- Ehrenreich-May, J., & Bilek, E.L. (2012). The development of a transdiagnostic, cognitive behavioral group intervention for childhood anxiety disorders and co-occurring depression symptoms. *Cognitive and Behavioral Practice*, 19(1), 41-55. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2011.02.003>
- Elliott, J. G. (1999). Practitioner review: School refusal: Issues of conceptualisation, assessment, and treatment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(7),1001-1012. <https://doi.org/10.1017/S0021963099004333>
- Elliott, J. G., & Place, M. (2012). *Children in difficulty: A guide to understanding and helping*. Routledge.
- Elliott, J. G., & Place, M. (2019). Practitioner review: School refusal: developments in conceptualisation and treatment since 2000. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(1), 4-15. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12848>
- England-Mason, G., & Gonzalez, A. (2020). Intervening to shape children's emotion regulation: A review of emotion socialization parenting programs for young children. *Emotion*, 20(1), 98–104. <http://dx.doi.org/10.1037/emo0000638>
- Farris, A. M., & Jouriles, E. N. (1993). Separation anxiety disorder. In A. S. Bellack & M. Hersen (Eds.), *Handbook of behavior therapy in the psychiatric setting* (pp. 407 – 426). Plenum Press.
- Flakierska-Praquin, N., Lindström, M., & Gillberg, C. (1997). School phobia with separation anxiety disorder: A comparative 20-to 29-year follow-up study of 35 school refusers. *Comprehensive Psychiatry*, 38(1), 17-22. [https://doi.org/10.1016/S0010-440X\(97\)90048-1](https://doi.org/10.1016/S0010-440X(97)90048-1)

- Gallé-Tessonneau, M., & Heyne, D. (2020). Behind the SCREEN: identifying school refusal themes and sub-themes, *Emotional and Behavioural Difficulties*, 25(2), 139-154, <https://doi.org/10.1080/13632752.2020.1733309>
- García-Fernández, J. M., Martínez-Monteagudo, M. C., & Inglés, C. J. (2013). Cómo se relaciona la ansiedad escolar con el rendimiento académico?. *Revista Iberoamericana de psicología y salud*, 4(1), 63-76. <https://www.redalyc.org/pdf/2451/245126428003.pdf>
- Gonzálvez, C., Kearney, C. A., Jiménez-Ayala, C. E., Sanmartín, R., Vicent, M., Inglés, C. J., & García-Fernández, J. M. (2018). Functional profiles of school refusal behavior and their relationship with depression, anxiety, and stress. *Psychiatry Research*, 269, 140-144. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.08.069>
- Gosschalk, P. O. (2004). Behavioral treatment of acute onset school refusal in a 5-year old girl with separation anxiety disorder. *Education and Treatment of Children*, 27(2), 150–160. <http://www.jstor.org/stable/42899793>
- Gratz, K. L., & Roemer, L. (2004). Multidimensional assessment of emotion regulation and dysregulation: Development, factor structure, and initial validation of the difficulties in emotion regulation scale. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 26(1), 41-54 <https://doi.org/10.1023/B:JOBA.0000007455.08539.94>
- Gratz, K. L., & Tull, M. T. (2010). Emotion regulation as a mechanism of change in acceptance and mindfulness-based treatments. In R. A. Baer (Ed.), *Assessing mindfulness and acceptance: Illuminating the processes of change* (s. 107-133). New Harbinger.
- Gresham, D., & Gullone, E. (2012). Emotion regulation strategy use in children and adolescents: The explanatory roles of personality and attachment. *Personality and Individual Differences*, 52(5), 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2011.12.016>
- Gross, J. J. (2008). Emotion regulation. In M. Lewis, J.M., Haviland-Jones, L. F. Barrett (Ed.) *Handbook of emotions* (4. Basım, s 497-513). The Guilford Press. <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.934.3311&rep=rep1&type=pdf#page=514>
- Gross, J. J., & Thompson, R. A. (2007). Emotion Regulation: Conceptual Foundations. In J. J. Gross (Ed.), *Handbook of emotion regulation* (pp. 3–24). The Guilford Press. <https://www.guilford.com/excerpts/gross.pdf?t>
- Gryczkowski, M. R., Tiede, M. S., Dammann, J. E., Jacobsen, A., Hale, L. R., & Whiteside, S. H. (2013). The timing of exposure in clinic-based treatment for childhood anxiety disorders. *Behavior Modification*, 37(1), 211–225. <https://doi.org/10.1177/0145445512456546>

- Hannan, S., Davis, E., Morrison, S., Gueorguiev, R., & Tolin, D. F. (2019). An open trial of intensive cognitive-behavioral therapy for school refusal. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 4(1), 89-101. <https://doi.org/10.1080/23794925.2019.1575706>
- Harris, J.C. (1994). Emotional disorders with childhood onset. In F.A. Oski, C.D. DeAngeles, R.D. Feigin, J.A. McMillan, & J.B. Warshaw (Eds.), *Principles and practice of pediatrics*, (2. basım), (s. 716–720), Lippincott.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal-and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social Psychology of Education*, 18(2), 221-240. <https://doi.org/10.1007/s11218-015-9293-y>
- Heyne, D., Sauter, F. M., Ollendick, T. H., van Widenfelt, B. M., & Westenberg, P. M. (2014). Developmentally sensitive cognitive behavioral therapy for adolescent school refusal: Rationale and case illustration. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 17(2), 191-215. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0160-0>
- Heyne, D., King, N. J., & Tonge, B. (2004). School refusal. In T. H. Ollendick & J. S. March (Eds.), *Phobic and anxiety disorders in children and adolescents: A clinician's guide to effective psychosocial and pharmacological interventions* (s. 236 – 271). Oxford University Press.
- Heyne, D., King, N. J., Tonge, B. J., Rollings, S., Young, D., Pritchard, M., & Ollendick, T. H. (2002). Evaluation of child therapy and caregiver training in the treatment of school refusal. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 41(6), 687–695. <https://doi.org/10.1097/00004583-200206000-00008>
- Hoffmann, J. D., Brackett, M. A., Bailey, C. S., & Willner, C. J. (2020). Teaching emotion regulation in schools: Translating research into practice with the RULER approach to social and emotional learning. *Emotion*, 20(1), 105–109. <https://doi.org/10.1037/emo0000649>
- Ingul, J. M., Klöckner, C. A., Silverman, W. K., & Nordahl, H. M. (2012). Adolescent school absenteeism: modelling social and individual risk factors. *Child and Adolescent Mental Health*, 17(2), 93-100. <https://doi.org/10.1111/j.1475-3588.2011.00615.x>
- Irmak, M. Y., Irmak, A., Murat, D. & Üçok-Demir, N. (2016). Ayrılık anksiyetesi bozukluğu ile ilişkili okul reddi; Bir ergen olgu. *Çağdaş Tıp Dergisi*, 6(4), 357-360. <https://doi.org/10.16899/ctd>
- Kearney, C. A. (2007). *Getting your child to say "yes" to school: A guide for parents of youth with school refusal behavior*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A. (2008). An interdisciplinary model of school absenteeism in youth to inform professional practice and public policy. *Educational Psychology Review*, 20(1), 257–282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>

- Kearney, C. A. (2016). *Managing school absenteeism at multiple tiers: An evidence-based and practical guide for professionals*. Oxford University Press.
- Kearney, C. A., & Albano, A. M. (2004). The functional profiles of school refusal behavior: diagnostic aspects. *Behavior Modification*, 28(1), 147–161. <https://doi.org/10.1177/0145445503259263>
- Kearney, C. A., & Bates, M. (2005). Addressing school refusal behavior: Suggestions for frontline professionals. *Children and Schools*, 27(4), 207–216. <https://doi.org/10.1093/cs/27.4.207>
- Kearney, C. A., & Bensaheb, A. (2006). School absenteeism and school refusal behavior: A review and suggestions for school-based health professionals. *Journal of School Health*, 76(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2006.00060.x>
- Kearney, C.A., & Graczyk, P. (2014). A response to intervention model to promote school attendance and decrease school absenteeism. *Child and Youth Care Forum*, 43(1), 1–25. <https://doi.org/10.1007/s10566-013-9222-1>
- Kendall, P. C., & Southam-Gerow, M. (1996). Long-term followup of a cognitive-behavioral therapy for anxiety-disordered youth. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64(4), 724–730. 64(4):724-30. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.64.4.724>.
- Kendall, P. C., Comer, J. S., Marker, C. D., Creed, T. A., Puliafico, A. C., Hughes, A.A., & Hudson, J. (2009). In-session exposure tasks and therapeutic alliance across the treatment of childhood anxiety disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 77(3), 517–525. <https://doi.org/10.1037/a0013686>
- Kızılpınar, S. Ç., Çolak, B., Atak, F. B., & Öncü, B. (2019). Ergenlerde anne baba tutumlarının içselleştirme ve dışsallaştırma bozuklukları ile ilişkisi. *Kriz Dergisi*, 27(2), 63-70. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/795667>
- King, N. J., Eleonora, G., & Ollendick, T. H. (1998). Etiology of childhood phobias: Current status of Rachman's three pathways theory. *Behaviour Research and Therapy*, 36(3), 297-309. [https://doi.org/10.1016/S0005-7967\(98\)00015-1](https://doi.org/10.1016/S0005-7967(98)00015-1)
- Lagana, M. T. (2004). Protective factors for inner-city adolescents at risk of school dropout: family factors and social support. *Children and School*, 26(4), 211–220. <https://doi.org/10.1093/cs/26.4.211>
- Lingenfelter, N., & Hartung, S. (2015). School refusal behavior. *National Association of School Nurse*, 30(5), 269-273. <https://doi.org/10.1177/1942602X15570115>
- Maxwell, L. E. (2016). School building condition, social climate, student attendance and academic achievement: A mediation model. *Journal*

- of *Environmental Psychology*, 46, 206-216. <https://doi.org/10.1016/j.jenvp.2016.04.009>
- McCune, N., & Hynes, J. (2005). Ten year follow-up of children with school refusal. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 22(2), 56-58. <https://doi.org/10.1017/S0790966700008946>
- McKee, M. T., & Caldarella, P. (2016). Middle school predictors of high school performance: A case study of dropout risk indicators. *Education*, 136(4), 515-529.
- McRae, K., & Gross, J. J. (2020). Emotion regulation. *Emotion*, 20(1), 1-9. <http://doi.org/10.1037/emo0000703>
- McShane, G., Walter, G., & Rey, J. M. (2004). Functional outcome of adolescents with 'school refusal'. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 9(1), 53-60. <https://doi.org/10.1177/1359104504039172>
- Moffitt, C. E., Chorpita, B. F., & Fernandez, S. N. (2003). Intensive cognitive-behavioral treatment of school refusal behavior. *Cognitive and Behavioral Practice*, 10(1), 51-60. [https://doi.org/10.1016/S1077-7229\(03\)80008-1](https://doi.org/10.1016/S1077-7229(03)80008-1)
- Nayak, A., Sangoi, B., & Nachane, H. (2018). School refusal behavior in Indian children: analysis of clinical profile, psychopathology and development of a best-fit risk assessment model. *The Indian Journal of Pediatrics*, 85(12), 1073-1078. <https://doi.org/10.1007/s12098-018-2631-2>
- Nuttall, C., & Woods, K. (2013). Effective intervention for school refusal behaviour. *Educational Psychology in Practice*, 29(4), 347-366. <http://dx.doi.org/10.1080/02667363.2013.846848>
- Öngider, N., & Baykara, B. (2015). Anksiyete tanısı almış çocuklar üzerinde bilişsel davranışçı grup terapisinin etkililiği. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi*, 1(1), 26-37. <https://www.jcbpr.org/full-text/77-1417563663.pdf>
- Pawliczuk, W., Kaźmierczak-Mytkowska, A., Srebnicki, T., & Wolańczyk, T. (2018). The prevalence of mental disorders among children and youth staying in residential institutions, children's homes: A review of epidemiological studies. *Psychiatria Polska*, 52(2), 345-353. <https://doi.org/10.12740/PP/75738>
- Peterman, J.S., Read, K.L., Wei, C., & Kendall, P.C. (2015). The art of exposure: Putting science into practice. *Cognitive and Behavioral Practice*, 22(3), 379-392. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2014.02.003>
- Ready, D. D. (2010). Socioeconomic disadvantage, school attendance, and early cognitive development: The differential effects of school exposure. *Sociology of Education*, 83(4), 271-286. <https://doi.org/10.1177/0038040710383520>
- Reissner, V., Jost, D., Krahn, U., Knollmann, M., Weschenfelder, A., Neumann, A., Wasem, J., & Hebebrand, J. (2015). The treatment of school avoi-

- dance in children and adolescents with psychiatric illness: A randomized controlled trial. *Deutsches Arzteblatt International*, 112(39), 655–662. <https://doi.org/10.3238/arztebl.2015.0655>
- Richard, D. C. S., & Gloster, A.T. (2007). Exposure therapy has a public relations problem: A dearth of litigation amid a wealth of concern. In D.C.S. Richard & D. Lauterbach (Eds.) *Comprehensive handbook of the exposure therapies* (ss. 409–425). Academic Press.
- Richardson, K. (2016). Family therapy for child and adolescent school refusal. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 37(4), 528–546. <https://doi.org/10.1002/anzf.1188>
- Rocque, M., Jennings, W. G., Pquero, A. R., Ozkan, T., & Farrington, D. P. (2017). The importance of school attendance: Findings from the Cambridge study in delinquent development on the life-course effects of truancy. *Crime and Delinquency*, 63(5), 592–612. <https://doi.org/10.1177/0011128716660520>
- Rohrig, S. N., & Puliafico, A. C. (2018). Treatment of school refusal in an adolescent with comorbid anxiety and chronic medical illness. *Evidence-Based Practice in Child and Adolescent Mental Health*, 3(3), 129–141. <https://doi.org/10.1080/23794925.2018.1447855>
- Sargın, N. (2012). *Çocuklarda ruh sağlığı*. Eğitim Yayınevi.
- Seçer, İ. (2020). *Yaşam boyu gelişim ve uyum problemleri: Psikopatolojiyi anlamak*. Nobel Yayın
- Taner-Derman, M., & Başal, H. A. (2013). Okulöncesi davranışların davranışlarıyla ailelerinin ilişkileri arasındaki ilişkilerle ilgili davranışlar. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(1), 115–144. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/19604>
- Thastum, M., Johnsen, D. B., Silverman, W. K., Jeppesen, P., Heyne, D. A., & Lomholt, J. J. (2019). The Back2School modular cognitive behavioral intervention for youths with problematic school absenteeism: study protocol for a randomized controlled trial. *Trials*, 20(29), 1–12. <https://doi.org/10.1186/s13063-018-3124-3>
- Türkbay, T., & Söhmen, T. (2001). Ayrılma kaygısı bozukluğunda bireysel ve ailesel etmenler. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 8(1), 77–84.
- Walden, T. A., & Smith, M. C. (1997). Emotion regulation. *Motivation and Emotion*, 21(1), 7–25.
- Walter, D., Hautmann, C., Rizk, S., Petermann, M., Minkus, J., Sinzig, J., Lehmkühl, G., & Doepner, M. (2010). Short term effects of inpatient cognitive behavioral treatment of adolescents with anxious-depressed school absenteeism: An observational study. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 19(11), 835–844. <https://doi.org/10.1007/s00787-010-0133-5>

Psikolojik Danışmanların/Rehber Öğretmenlerin Gözünden Meslek Etiği 3

Hurizat Hande Turp¹

Özet

Eğitim kurumlarında görev yapan psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenler diğer paydaşların aksine öğrenciden, öğretmenlere, idare çalışanlarına ve veliye dek tüm bireylerle iletişimi ve sorumluluğu olan meslek grubudur. Çağdaş eğitim anlayışının önerdiği gibi öğrenci kişilik hizmetlerinin en önemli işlevini yürüten rehber öğretmenler öğrencinin bireysel gelişimi için çabalamaktadır. Bu doğrultuda çeşitli zorluklar yaşamaktadır. Araştırmacıların sunmuş olduğu bir mesleğin sahip olması gereken nitelikler ile Türk Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Derneği'nin üzerinde hem fikir olduğu amaçlar birlikte değerlendirildiğinde etik ilkelerin gerekliliğinin ortak bir biçimde vurgulandığı görülmektedir. Bir okul psikolojik danışmanın mesleğini sağlıklı yollarla uygulaması içselleştirilmiş etik ilkelerle desteklenen kişisel denetim gerektirmektedir. Bu etik ilkelerin bireylerin sadece vicdanları ile sınırlandırılmaması bakımından ise bu etik ilkelerin uygulanabilir olması ve uygulamaların yaptırımlar ile denetlenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır. Bu çalışma kapsamında eğitim kurumlarında görev yapmakta olan rehber öğretmenlerin meslek etiği ve yasal konular kapsamında yaşadıkları zorluklar hakkındaki görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda 10 rehber öğretmenden görüş alınarak ilgili etik kodu kategorisine yerleştirilerek sunulmuştur. Psikolojik danışmanların/rehber öğretmenlerin çalıştıkları kurum idaresi, öğrenci, veli ve alanlar ile ilgili yaşadıkları etik sorunlar ve bu konudaki zorlukları ile ilgili daha detaylı ve derinlemesine veri toparlanması amacıyla nitel araştırma yöntemi ve derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Sonuç olarak rehber öğretmenlerin; Çocuk Cinsel İstismarının Zorunlu Bildirimi, Aydınlatılmış Onam, Gizlilik-Mahremiyet, Tükenmişlik, Konsültasyon, Aktarım-Karşı Aktarım, Çift Yönlü İlişkiler, Sınırlar ve Sanal Ortamlar konularında yaşadıkları zorluklar ile ilgili deneyimleri yorumlanarak sunulmuştur. Anılan kodlardan Gizlilik ve Mahremiyet konusunun en çok zorluk yaşanan konu olduğu bulunmuştur.

1 Arş. Gör. Dr. Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi hurizathande@gmail.com 0000-0003-2052-3127

1. Giriş

Okullarda görev yapan psikolojik danışmanlar, okullarındaki öğrencilerin akademik, sosyal-duygusal ve kariyer gelişim ihtiyaçlarını karşılamak için çalışırlar. Kapsamlı bir program aracılığıyla, psikolojik danışman/rehber öğretmen öğrencilere akademik, kariyer ve kişisel/toplumsal müfredat, bireysel planlama ve danışmanlığın yanı sıra kişisel danışmanlık ve yönlendirme yoluyla duyarlı bir biçimde destek hizmetleri sağlamaktadırlar. Çoğu zaman, bir psikolojik danışma programı oluşturma ve uygulama yükü, mesleği anlayan veya bilen birinin ek desteği veya rehberliği olmaksızın okul psikolojik danışmanının omuzlarına yüklenir. Okul danışmanlarının kişisel ve mesleki gelişimlerine yönelik yapılacak her tür yatırım bulunduğu toplumdaki tüm bireye yönelik bir desteği çağırıştırır. Daha açık bir ifade ile kendini mesleki olarak geliştirebilmiş ve öğrencisine, velisine ve çalışma arkadaşına sağlıklı yönlendirmeler ile yardım sağlayan bir okul psikolojik danışmanı bahsi geçen bireylerin iletişimde olduğu herkese dolaylı olarak bir katkı sağlamaktadır. Bu mantık çerçevesinde toplumun her kademesinden birey ile etkileşim halinde çalışan okul psikolojik danışmanlarına yönelik güçlendirici eğitimlerin verilmesi oldukça fazla önemsenmektedir. Okullarda çalışan psikolojik danışmanlarının lisans eğitimleri diğer alan mezunları gibi akademik olarak güçlendirilmeye odaklanmış görülmektedir. Bir diğer yandan bu mesleği yerine getirecek öğrencilerin hem lisans hem de meslek hayatlarında akademik bilgiler dışında da güçlendirilme gereği vurgulanmaktadır (Korkut-Owen vd., 2014). Bu eğitimlerin oluşturulabilmesi için mevcut ve olası sorunları bakımından çalışmalar yürütülmelidir. Yapılan çalışmalar okul idari personeli, öğrenci ve velilerin okul psikolojik danışmanlarının mesleki sınırları ve görev tanımlamalarına dair doğru bilgi sahibi olmamaları onları etik bakımından zorlanmalarına sebep olmaktadır (Bengisoy ve Özdemir, 2019).

Bernard Barber bir uğraşın meslek sayılabilmesi konusunda bazı niteliklerin gerekli olduğunu belirtmiştir:

1. Genel ve sistemli bilgi birikimi
2. Toplumsal gereksinimlere uygunluk
3. İçselleştirilmiş etik ilkelerle desteklenen kişisel denetim
4. Hedeflenen sembolik ödüller için çaba harcanması (Sokolowski, 1991, s. 23).

Öte yandan Rehber öğretmen/psikolojik danışmanlar için kılavuz niteliği taşıyan PDR-DER çalışmalarını aşağıda belirtilen üç amaç doğrultusunda yürütmektedir (Türk PDR-DER, 2011, s. 4).

1. Mesleğin yasal olarak tanınması,
2. Yetiştirme standartlarının olması.
3. Uygulanabilir etik kuralları ve yaptırımlarının olması.

Araştırmacıların sunmuş olduğu bir mesleğin sahip olması gereken nitelikler ile Türk PDR derneğinin üzerinde hem fikir olduğu amaçlar birlikte değerlendirildiğinde etik ilkelerin ortak bir biçimde vurgulandığı görülmektedir. Bir okul psikolojik danışmanın mesleğini sağlıklı yollarla uygulaması içselleştirilmiş etik ilkelerle desteklenen kişisel denetim gerektirmektedir. Bu etik ilkelerin bireylerin sadece vicdanları ile sınırlandırılmaması bakımından ise bu etik ilkelerin uygulanabilir olması ve uygulamaların yaptırımlar ile denetlenmesi gerekliliği vurgulanmaktadır.

Psikolojik danışmanların/ rehber öğretmenlerin yaşadıkları sorunlar ülkemizde ve dünyada çeşitli çalışmalar tarafından ele alınmaktadır (Bengisoy & Özdemir, 2019). Bu çalışmalardan bir kısmı özellikle etik sorunları araştırmayı hedeflemiştir (Arslan vd., 2019; Camadan, 2018; İkiz vd., 2017). Bu konuda çoğunlukla nitel görüşmeler yapılarak öğretmenlerin ve idarecilerin görüşlerine başvurulmaktadır. Tüm bunlara rağmen rehber öğretmenlerin sorunlarının çözümüne ilişkin geçerli çalışmaların yapılmadığı görülmektedir. Etik zorlanmalar yaşayan öğretmenler yalnız bırakıldığı gibi bu konuda yaşanan mağduriyetlerin sağlıklı bir biçimde aşılmadığı görülmektedir. Bu konudaki zorlukların çeşitli dönemlerde ve farklı katılımcılar ile tekrarlanması elde edilecek verileri zenginleştirebilecektir. Bu fikirler doğrultusunda rehber öğretmenlerin görevlerini yerine getirirken yaşadıkları mesleki etik zorluklarının belirlenmesi amacıyla bu çalışma yürütülmüştür.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemi ile görüşme tekniği tercih edilmiştir. Psikolojik danışmanların/rehber öğretmenlerin çalıştıkları kurum idaresi, öğrenci, veli ve alanlar ile ilgili yaşadıkları etik sorunlar ve bu konudaki zorlukları ile ilgili daha detaylı ve derinlemesine veri toparlanması amacıyla nitel araştırma yöntemi ve derinlemesine görüşme tekniği kullanılmıştır. Nitel araştırma deseni, bireylerin, olguların, olayların ve sosyal süreçlerin birbirleriyle nasıl etkileşime girdiğini ve ilişkilendirdiğini inceler. Bu yaklaşım ile incelenen konu geniş bir perspektiften ele alınarak değerlendirilir. (Büyüköztürk vd., 2023)

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Millî Eğitim Bakanlığına bağlı resmi okullarda 2022-2023 yılında görev yapan 14 rehber öğretmen/psikolojik danışman oluşturmaktadır. Örneklemin oluşturulması amacıyla olasılık olmayan örnekleme yöntemlerinden kartopu örnekleme kullanılmıştır. Katılımcılardan 8 tanesi kadın 6 tanesi erkektir. Altı tanesi ilkokulda, 8 tanesi ortaokul ve lise kademelerinde görev yapmaktadır. İlkokulda çalışan 4 psikolojik danışmanın/rehber öğretmenin öğrenci görüşmelerinin görece az olması sebebiyle etik konular ile ilgili yeterli deneyime sahip olmadıklarını belirtmişlerdir. Bu sebeple 4 ilkokul psikolojik danışmanının/rehber öğretmenin görüşlerine yer verilememiştir. Geriye kalan 10 öğretmenin görüşmelerinden elde edilen bilgiler sırasıyla verilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Araştırmacı katılımcılar ile telefon aracılığı ile görüşme sağlanmıştır. Araştırmacı ilk olarak tanıdığı ulaşılabilir aktif olarak bir eğitim kurumunda çalışan bir rehber öğretmen ile görüşmüştür. İlk katılımcıdan bu konuda bilgi sağlayabilecek diğer katılımcıların bilgileri istenmiştir. Bu şekilde her bir katılımcıdan alınan bilgi ile diğer katılımcıya rızaları olması koşuluyla erişim sağlanmıştır. Katılımcılara meslek hayatları boyunca yaşadıkları genel zorluklar ve özelde hangi tür etik zorluklar yaşadıkları sorularak etik gerekliliklerden hangileri uygulamakta güçlük çektikleri hakkında bilgi istenmiştir.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmacı katılımcılardan aldığı bilgileri özetleyerek yaşadıkları etik zorlukları ilgili başlığa uygun biçimde düzenlemiştir. Bu şekilde genel olarak yaşanan etik zorlukları ele alarak değerlendirmiştir.

3. Bulgular

Bu başlık altında psikolojik danışmanlardan/ rehber öğretmenlerden alınan bilgiler doğrultusunda görüşleri özetlenerek verilmiştir.

1. **PSİKOLOJİK DANIŞMAN/REHBER ÖĞRETMEN:** (Erkek- Ortaokul) Öğrencilerle yapılan görüşmeler sonrasında okulda bulunan diğer öğretmenler ya da velilerin bu görüşmeler hakkında bilgi almak istedikleri belirtilmiştir. Ancak kendilerine bilgi verilemeyeceği söylendiğinde profesyonelliğe yakışmayan hal ve tavırlar sergiledikleri bildirilmiştir. İstismar konularında bir yandan gerekeni yapmak zorunda olduğunu bildiğini ancak bir yandan

da bilgi verince işin içinden çıkılmaz bir hal alacağını düşündüğünü belirtmiştir. Okullarda idare ile psikolojik danışman ilişkilerinin çok kritik olduğu belirtilmiştir. İdarecilerin haklarını bilmeyen psikolojik danışmanlar üzerinde baskı kurmaya çalıştıkları, görev alanlarına girmeyen durumların içine çekmeye çalışarak psikolojik danışmanın adeta bir boş ders öğretmeni olarak davranmasını bekledikleri beyan edilmiştir. Karşı çıktığında ise idareciyle olması gereken iş birliğinin sekteye uğradığı anlatılmıştır. Bu durumlarla alakalı bir kere taviz verildiğinde devamının geleceği bilindiğinden kesinlikle taviz verecek davranışlarda bulunmadığını anlatmıştır. Psikolojik danışmanlık görevi ile alakalı yönetmeliklere hâkim olduktan sonra yasal konulardan bir sıkıntı yaşanamayacağını farkında olduğunu belirtmiştir.

2. **PSİKOLOJİK DANIŞMAN/REHBER ÖĞRETMEN:** (Erkek- İlkokul) Okullarda yaşanan sorunların başında okul idaresi tarafından psikolojik danışmanlara kendi alanları dışında görev verilebildiği belirtilmiştir. Bu durumun önüne geçebilmek için işleyişi ve mevzuatı iyi bilmenin gerekli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerle yapılan görüşmelerde edinilen bilgilerin gizliliğini bozacak aykırı durumlardan korunması gerektiği belirtilmiştir. Psikolojik danışmanların çalışmadığı herhangi bir işlerinin olmadığı algısının kendilerinde tükenmişlik sendromuna neden olabileceği belirtilmiştir. Meslek gereği yapılan faaliyetler soyut olduğundan göze hitap etmediğinden yok sayıldığı söylenmiştir.
3. **PSİKOLOJİK DANIŞMAN/REHBER ÖĞRETMEN:** (Kadın - İlkokul) Görev yapmış olduğu okullarda en büyük sıkıntının gizliliğin ihlal edilmeye çalışması ve gönüllülükle alakalı olduğunu belirtmiştir. Yapılan görüşmeler sonrasında edinilen bilgilerin paylaşılmasını isteyen bir kesim olduğunu beyan etmiştir. Gizliliği ihlal edilmeye çalışılmasıyla alakalı herhangi bir şey yapamadığını belirtmiştir. Danışanların danışmaya olan gönüllüğü ile ilgili sorunların çözüme ulaştırılabilmesi için ise ön tanışma aşamasını uzun tuttuğunu belirtmiştir. Bu sayede danışanın danışmayı gerçekten isteyip istemediğinin farkına varılabildiği belirtilmiştir.
4. **PSİKOLOJİK DANIŞMAN/REHBER ÖĞRETMEN:** (Kadın-Ortaokul) Okullarda etik açıdan yaşanan sıkıntıların başında bildirimler ile alakalı sorunların geldiği belirtilmiştir. Görev yaptığı okulda görüşme yaptığı bir öğrencinin ailesinin uyuşturucu ticareti yaptığını öğrendiğini, uyuşturucu ticareti nedeniyle aile tarafları ara-

sında kan davası yaşandığı, kan davası sebebiyle ailelerden kayıplar verildiği belirtilmiştir. Durumun bu kadar ciddi olması nedeniyle öğrencinin can güvenliği sebebiyle okula devam edemediğini belirtmiştir. Öğrencinin ailesinin uyuşturucu işi ile uğraştığının polis dahil çevredeki herkes tarafından bilindiğinden okuldaki rolünün psikolojik danışman olarak öğrenciyi iyileştirici çalışmalar yapmak mı yoksa uyuşturucu işinin peşini bırakmamak mı olduğu konusunda karmaşa yaşadığını belirtmiştir. İdareciler ve veliler ile etik sıkıntılar yaşandığından bahsedilmiştir. Okul içinde rol karmaşası yaşandığı belirtilmiştir. Bir psikolojik danışman mı bir idareci mi bir öğretmen mi olduğu konusunda rol karmaşası yaşandığından bahsedilmiştir. Aile içi şiddet ya da istismar davalarında sıkıntılar yaşandığını belirtmiştir. Hatta istismar konusunda Ağır Ceza Mahkemesinde kendisinin ifade verdiğini belirtmiştir. Ancak iş bu boyutlara ulaştığı için istismara uğrayan çocuğun ve ailesinin bu süreçte herkesten çok yıprandığının farkına vardığını belirtmiştir.

5. **PSİKOLOJİK DANIŞMAN/REHBER ÖĞRETMEN:** (Kadın – Ortaokul) İlkokulda okuyan çocukların istismarı çok net anlayamadığını gördüğünden bu zamanda istismar bulgusu olduğunda direk bildirildiğinden bahsetmiştir. Ancak ortaokul çağında istismar durumunun daha çok görüldüğünü belirtmiştir. Böyle zamanlarda eğer aile bilinçli ise çocuğuna destek olabileceğini hissettiyse ve aile tarafından çocuğun güvenliğinin sağlanacağından emin olduğunda bildirmekten çekindiği durumlar olduğundan bahsetmiştir. Bu gibi istismar durumlarındaki bildirim yapma zorunluluğun kendisini tedirgin ettiği ve yanlış bir şey yapmaktan korktuğunu beyan etmiştir. İstismar nedeniyle polis ve Sosyal Hizmetler Kuruma bildirdiği bir öğrencisiyle alakalı yer değişikliği olduğundan öğrencinin kendisinde olmadığını bu nedenle öğrencinin durumunun takip edilemediğini belirtmiştir. Zaman zaman sosyal hizmetlerle görüşüp dosya hakkında bilgi vermekten başka elinden bir şey gelmediğini beyan etmiştir. Bu durumda danışman kendini yetersiz hissettiğini belirtmiştir.
6. **PSİKOLOJİK DANIŞMAN/REHBER ÖĞRETMEN:** (Kadın – Ortaokul) Okulda idare ile etik açıdan sıkıntılar yaşandığından bahsetmiştir. Danışmanlarla yapılan görüşmelerde bu görüşmelerle alakalı idarenin ya da diğer öğretmenlerin bilgi almak istediklerini beyan etmiştir. Çok büyük bir okulda görev yaptığını ve çok fazla öğretmenin ve dolayısıyla çok fazla öğrencinin bulunduğunu belirtmiştir. Bir psikolojik danışmanın görevinin boş derse girmek olmadığı halde bazı durumlarda buna mecbur kaldığını belirtmiştir. Bazı zamanlar-

da idareciler dahil kendisinin de boş derse girdiğini beyan etmiştir. Yönetmelikte boş derse girme gibi bir durum söz konusu olmadığından bu konuda sıkıntı yaşamayacağı ancak idarecilerle inatlaşmaya sebep olabileceğini anlatmıştır. İdareciye bu yoğun zamanlarda boş derse giremeyeceğini beyan etse bu sefer aralarında inatlaşma yaşanacağından bahsetmiştir.

7. **PSİKOLOJİK DANIŞMAN/REHBER ÖĞRETMEN:** (Kadın – Ortaokul) Okulda görev yaparken teneffüs aralarında koridorlarda gezerken öğrencilerin birbirlerine zarar veren hareketlerini görünce uyardığını hatta bazen sınıflara girip bu uyarının azar şeklini aldığını beyan etmiştir. Ancak sonuca bakınca bir psikolojik danışman olarak bu şekilde davranmanın uygun olmadığını, okullarda bazen rollerin tam anlamıyla oturmadığından bahsetmiştir. Bir diğer sıkıntının da gizlilik konusunda olduğunu belirtmiştir. BEP’li öğrenciler ile ilgili özel eğitim veren kurumların bir şekilde bu öğrencilerden haberdar olup aile ve öğrenciyle görüşüp onay almadan psikolojik danışmana gelip bilgi almaya çalıştıklarından bahsetmiştir.
8. **PSİKOLOJİK DANIŞMAN/REHBER ÖĞRETMEN:** (Kadın – Ortaokul) Çocuklara olan aşırı sevgisinden dolayı suça sürüklenen, sıkıntılı çocuklarla dahi yapılan görüşmelerde özellikle 4. Ya da 5. Görüşmelerden sonra danışan danışman ilişkisinin sekteye uğradığını, karşısındaki danışana aşırı şefkat duyduğunu, hatta kendi sevme ihtiyacının danışan üzerinden karşıladığını ancak danışanın da bu tavra ihtiyacı olduğunu, bu şekilde yakın davranışların iyileştirici etkisi olduğunu düşündüğünü beyan etmiştir. Bir süre sonra danışanlarıyla arkadaşlık ilişkiler kurduğundan, kişisel sosyal medya hesaplarından danışan ile ilgili fotoğraf paylaşarak gizliliği ihlal ettiğini anlatmıştır. Öğrencileriyle çift yönlü ilişkiler yaşadığını belirtmiştir. İlk 2 görüşmedeki duruşun ileriki görüşmelerde de devam etmesini istediğini ancak neden tekrar tekrar böyle davrandığını düşündüğünde ise bu şekilde davranmanın işe yaradığını, kendisinin öğrencide bir fark oluşturduğunu düşündüğünü belirtmiştir.
9. **PSİKOLOJİK DANIŞMAN/REHBER ÖĞRETMEN:** (Kadın – Ortaokul) Özellikle Suriye uyruklu öğrencilerin yoğun olduğu bir okulda görev yaparken bir öğrencisinin okuldan alınıp çalışmak için bir işe verildiğini öğrendiği, bunu gerekli yerlere bildirdiği ancak okulda görevli diğer öğretmenlerin ve idarenin inancsız bir şekilde duruma katılmalarının ardından çabalarıyla alay boyutuna gelen söylentilere maruz kaldığını belirtmiştir. Daha sonra öğrencinin ailesinin

devletten birçok yardım aldığını öğrendiğini ve kendisini boşa kürek çekiyormuş gibi hissettiğini bu nedenle motivasyonunun düştüğünü belirtmiştir. Bu şekilde yaşanan sorunlara ise etraftan gelen söylemlere kulak tıkayarak ilerlemenin devam etmesi gerektiğinin farkında varmıştır.

10. **PSİKOLOJİK DANIŞMAN/REHBER ÖĞRETMEN: (Kadın- Ortaokul)** Yaşanılan en büyük sıkıntının idareden kaynaklandığını belirtmiştir. Önemli durumlarla ilgili kurumlarla iş birliği yapmak için resmi yazı yazma zamanlarında idare, konunun farklı kurumlara taşınmasından rahatsızlık duyduğundan bunu engellemeye çalıştıkları belirtilmiştir. İdarenin, öğrenciler ile yapılan görüşmelerin bilgisini almak istediğinden bahsetmiştir. Görev yaptığı okulda 4 psikolojik danışmanın görev yaptığını ancak bireysel farklılıklardan dolayı dördünde tarzının farklı olduğundan bahsetmiştir. Çeşitli konularda sıkıntı yaşadığında kendi tarzına en yakın hissettiği psikolojik danışmandan tavsiye aldığını beyan etmiştir. Ancak konsültasyona başvurduğunda bunun okuldaki yoğunluk nedeniyle detaylı görüşmeye fırsat bulamadığından üstünkörü bir şekilde yapıldığını belirtmiştir. Bu nedenle okullarda tek bir psikolojik danışman yerine okulların büyüklüğüne göre en az 2 psikolojik danışmanın görev yapmasının ne kadar önemli olduğundan bahsetmiştir. İdare ile alakalı yaşanan sıkıntıların önüne geçebilme noktasındaki en önemli davranışın iletişimi sağlıklı bir şekilde kurmak olduğunu belirtmiştir.

Tablo 1. Psikolojik Danışmanların/Rehber Öğretmenlerin Yaşadıkları Etik Zorluklar

	Çocuk Cinsel İstismarının Zorunlu Bildirimi	Aydınlatılmış Onam	Gizlilik- Mahremiyet	Stres, Tükenmişlik ve Psikolojik Danışmanın Rahatsızlığı	Konsültasyon Yapma	Aktarım-Karşı Aktarım	Çift Yönlü İlişkiler, Sınırlar ve Sanal Ortamlar
1.Psikolojik Danışman/ Rehber Öğretmen	X		X				
2.Psikolojik Danışman/ Rehber Öğretmen			X	X			
3. Psikolojik Danışman/ Rehber Öğretmen		X	X				
4.Psikolojik Danışman/ Rehber Öğretmen	X						
5.Psikolojik Danışman/ Rehber Öğretmen	X						
6.Psikolojik Danışman/ Rehber Öğretmen			X				
7.Psikolojik Danışman/ Rehber Öğretmen			X				
8.Psikolojik Danışman/ Rehber Öğretmen						X	X
9.Psikolojik Danışman/ Rehber Öğretmen				X			
10.Psikolojik Danışman/ Rehber Öğretmen			X		X		

Tablo 1’de özetlendiği haliyle, 10 Psikolojik Danışmandan 6’sı Gizlilik ve Mahremiyet konusunda, 3’ü Çocukların Cinsel İstismarının Zorunlu Bildirimi konusunda, 2’si Stres, Tükenmişlik ve Psikolojik Danışmanın Rahatsızlığı konusunda, 1’i Aydınlatılmış Onam konusunda, 1’i konsültasyon yapma konusunda, 1’i Aktarım- Karşı Aktarım konusunda, 1’i ise Çift Yönlü İlişkiler, Sınırlar ve Sanal Ortamlar konusunda problemler yaşamaktadır.

4. Sonuç

Gizlilik–Mahremiyet konusunda sıkıntıların çözülebilmesi için Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen yönetmeliklere hâkim olmanın önemli olduğunu bildirmişlerdir. İşini her zaman kurallarına uygun olarak ve taviz vermeden yaptıkları sürece gizlilik konusunda ciddi sorunlar yaşamayacaklarından bahsetmişlerdir. Gizlilik–mahremiyet konusunda sorun yaşamamak için okulda görevli Psikolojik Danışmanın yaptığı çalışmalarla alakalı nicel verilerin talep edilmeden hazırlanmasında fayda görülmektedir. Ayrıca yapılan denetimlerde gizlilik açısından sıkıntı yaşamamak için danışanla yapılan görüşmelerin notlarını içeren ya da diğer gizli bilgilerin bulunduğu evrakların kurum dosyalarından ayrılması önerilmektedir.

Çocukların Cinsel İstismarının Zorunlu Bildirimi konusunda yaşanan sıkıntıların çözülebilmesi için görevli psikolojik danışmanın ilgili kanun ve yönetmelikleri iyi bilerek bunlara uygun hareket etmesi gerektiğini belirtmişlerdir. Bu zorunlu bildirimler hakkında sorun yaşamamak için durumun öğrenildiği andan itibaren bildirilmesi gerekmektedir. Bunun içinde psikolojik danışmanın bu durumu nereye bildirebileceğinden haberdar olması gerekmektedir. Okullarda görev yapan idareci ve öğretmenlerin çocuk istismarı konusunda bilgilendirilmesinin bu konuda yaşanan sorunların önüne geçilebilmesinde fayda sağlayacağı değerlendirilmiştir.

Stres, Tükenmişlik ve Psikolojik Danışmanın Rahatsızlığı konusunda yaşanan sıkıntıların çözülebilmesi için Psikolojik Danışmanın/Rehber Öğretmenin görev ve sorumluluk alanlarının bilincinde olması gerektiği belirtilmiştir. Bu konuda sıkıntı yaşamamak için ise konsültasyon yapmanın, psikolojik danışmanın kendi iyi oluşunu sağlamasının, hobileriyle uğraşmasının faydalı olabileceği değerlendirilmiştir.

Aydınlatılmış Onam konusunda yaşanan sorunların çözümü için danışman, ön tanışma aşamasını uzun tuttuğu belirtmiştir. Bu sayede danışanın görüşmeler için gerçekten istekli ve buna hazır olduğunun daha net belli olduğunu belirtmiştir. Bu konuda sıkıntı yaşamamak için danışma öncesinde aydınlatılmış onam alınması gerektiği ve bunun sade, yalın, anlaşılır bir dil kullanarak düzenlenmesi gerektiği değerlendirilmiştir.

Konsültasyon Yapma konusunda yaşanan sorunların çözümü için danışman, kendi tarzına en yakın hissettiği danışmandan destek aldığını belirtmiştir. Bu konuda sorun yaşamamak için psikolojik danışmanın konsültasyon alacağı kişiyi özenle seçmesi gerektiği, bu taleple karşılaşan danışmanın da bu konuda objektif davranıp davranamayacağı, nitelikli olup olmadığı ya da yeterli zamana sahip olup olmadığının farkında

olması gerekmektedir. Danışmanın, danışanın mahremiyetini ve kimlik bilgilerini koruması gerektiği sadece gereken bilgileri aktarması gerektiği değerlendirilmiştir.

Aktarım- Karşı Aktarım konusunda yaşanan sorunların çözümü için danışman, ilk 2-3 görüşmedeki duruşunu koruyabilmesi gerektiğini belirtmiştir. Kendi sevgi ihtiyacını karşılayabilmek için bu şekilde davranmış olabileceğini düşünerek sevgi ihtiyacını farklı şekilde tatmin etmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu konuda sorun yaşamamak için bazı danışanlara me araştırılması gerektiği ve süpervizyon ya da meslektaş konsültasyonun fayda sağlayacağı değerlendirilmiştir.

Çift yönlü ilişkiler, Sınırlar ve Sanal Ortamlar konusunda yaşanan sıkıntıların çözümü için danışman, danışanlarla bu şekilde yakın ilişkilerin onlara daha faydalı olduğunu değerlendirdiği için bunda bir sakınca görmemektedir. Önemli olanın danışanın iyileştirici etkiler hissetmesi olduğunun vurgulandığı görülmektedir. Bu durumda yaşanan sorunların çözümü için okullarda görevli psikolojik danışmanların, öğrenciler ya da ailelere bireysel kullandıkları telefon ya da sosyal medya bilgileri yerine iş için ayrı olarak alıp kullandıkları telefon ve sosyal medya bilgilerinin verilmesinin daha doğru olduğu değerlendirilmektedir.

Özetle, psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenler lisans eğitimleri esnasında gerek bir dersin ünitesi olarak gerekse müstakil bir ders olarak edindikleri meslek etiği ve yasal konular konusundaki kazanımlarının mesleklerini yerine getirmeleri konusunda yeterli desteği sağlamadığı anlaşılmaktadır. Öte yandan bahsi geçen dersin kazanımlarının yalnızca rehberlik ve psikolojik danışmanlık bölümü öğrencilerine verilmemesi, bir öğrencinin eğitim hayatından sorumlu olan diğer meslek elemanlarına aynı biçimde sunulması psikolojik danışmanları/rehber öğretmenleri bu yolda rahatlatılabilecektir. Özellikle bir kurum idari amirlik görevini yürüterek psikolojik danışmana/rehber öğretmene en önemli desteği sağlayabilme gücüne sahip olan okul müdürlerinin bu konuyla ilgili hizmet içi eğitimler alması önerilmektedir (Serin Tanyel & Görkem, 2019).

5. Kaynakça

- Arslan, Ü., Karataş, U. Y., & Dostuoğlu, E. (2019). Psikolojik danışmanlık alanında mevcut ve gelişen etik sorunlar. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 86-103.
- Bengisoğlu, A., & Özdemir, M. B. (2019). Psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin bakış açısıyla psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(3), 189-193.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, Ş. (2023) *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (34.baskı). Pegem Akademi.
- Camadan, F. (2018). Psikolojik danışmanın yaşadığı çatışma: etik ikilem. *Sakarya University Journal of Education*, 8(1), 76-94. <https://doi.org/10.19126/suje.333613>
- İkiz, F. E., Şensoy, G., Balkan, K., & Akıman, H. (2017). Psikolojik danışmanların meslek etiğine yönelik algıları: Özel çalışanlara yönelik bir inceleme. *İtobiad: Journal of the Human & Social Science Researches*, 6(4), 152-171
- Korkut-Owen, F., Dost, M. T., & Bugay, A. (2014). Psikolojik danışman eğitiminde mesleğe ilişkin kişisel eğilimler. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 300-317.
- Sokolowski, R. (1991). Fiduciary relationship and nature of professions. In E. D. Pellegrino, R. M. Veatch & J. P. Langan (Eds.), *Etics, trust and the profession: philosophical and cultural aspects* (pp.23-44). Georgetown University
- Serin Tanyel, S., & Görkem, A. (2019). Okul psikolojik danışmanlarının mesleki etik standartlarına ilişkin okul müdürlerinin tutumlarının okul psikolojik danışmanlarının görüşlerine göre incelenmesi. *Journal of Interdisciplinary Education: Theory and Practice*, 1(2), 107-117.
- Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Derneği. (2011). *Psikolojik danışma ve rehberlik alanında çalışanlar için etik kurallar* (8.baskı) TÜRK PDR-DER

Okul Öncesi Eğitim Örgütlerinin Yönetiminde Liderlik

Aysun Bay Dönertaş¹

Özet

Bireyin yaşamının ilk yıllarında, erken çocukluk yıllarındaki eğitimini kapsayan okul öncesi eğitim hizmetlerine gösterilen ilginin ve bu hizmetlere duyulan ihtiyacın her geçen gün daha da arttığını söylemek mümkündür. Sosyo-kültürel ve ekonomik gelişmeler, aile yapılarındaki değişimler, kadının aile içerisindeki konumu, ailelerin erken yıllardan itibaren çocuklarının eğitimine verdiği değerin artması gibi nedenler bu ilgi ve ihtiyacın sebepleri arasında gösterilebilir. Bir diğer gösterge ise dünya genelinde okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma ve geliştirme politikalarına her geçen gün yenilerinin eklenmesidir. Bu politikaların etkili bir şekilde uygulanması, önemli görev ve sorumlulukları beraberinde getirmenin yanında liderliği de gerekli kılmaktadır. Bu bağlamda, okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde liderlik tartışılmaya değer bir konu olarak bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Çalışmada öncelikle okul öncesi eğitim kavramı tanımlanmış, okul öncesi eğitimin amacına ve önemine değinilmiş; Türkiye’de okul öncesi eğitimin durumu, kurum tipleri, okullaşma oranı ve mevcut politikalarla birlikte tartışılmıştır. Sonrasında okul yönetiminde liderlik kavramı ele alınmış, okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde liderliğin kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur.

GİRİŞ

Beslenme ve bakım, korunma, sevgi, saygı, güven, oyun ve hareket, öğrenme gibi gereksinimlere sahip olan okul öncesi dönem çocuklarının bu gereksinimlerinin öncelikle ailede karşılandığı, sonrasında planlı ve programlı bir biçimde okullar aracılığıyla karşılanmaya devam edildiğini söylemek mümkündür. Farklı sosyo-ekonomik aile yapılarının varlığı düşünüldüğünde ailelerin çocukların gereksinimlerini birbirine benzer

1 Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Öğretmeni, Eskişehir, Türkiye, aysunbay@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1219-7181

şekilde, benzer standartlarda karşılayamayacağı bir gerçektir. Bu noktada; yaşamının ilk yıllarında çocuklara zengin yaşantıların sunulabilmesi, özellikle dezavantajlı çevrelerdeki çocuklar için fırsat eşitliği sağlanabilmesinde okul öncesi eğitimin önemi ortaya çıkmaktadır. Okul öncesi eğitim etkinlikleriyle çocukların fiziksel, zihinsel, sosyal, duygusal ve özbakım alanlarında gelişimleri eğitim bilimlerine uygun yöntemlerle desteklenebilecek, yeni bilgi ve becerilerle donanmaları sağlanarak çocukların gelişimlerini daha üst düzeye çıkarmalarına fırsat tanınmış olacaktır.

Doğduğu andan itibaren çocuğun oynayarak, öğrenerek ve gelişerek desteklenmesi; çocuğun mutlu olmasıyla birlikte ileride toplumun refahı ve mutluluğuna katkı sağlaması açısından önemlidir. Barış ve refah içinde yaşamak ve gelişmek için ülkeler çocukların sağlıklı büyümelerine ve yetenekleri doğrultusunda gelişmelerine önem vermek zorundadırlar (Akyüz, 2012). Bu nedenle çocuk yetiştirme konusu sadece ailelerin sorumluluğuna bırakılabilecek bir konu değildir. Devletin çocuk bakımı, gelişimi ve eğitimi konularında, toplum yararını gözeterek eğitim politikalarına yön vermesi bir zorunluluktur. Erken yıllarda, okullarda çocuklara verilen eğitimin yaygınlaştırılması, etkililiğinin artırılması, okul öncesi eğitim örgütlerinin cazibe merkezi halinde gelmesi yönetimin başarısıyla yakından ilişkilidir. Bu nedenle alanında uzman, liderlik becerilerini etkili bir şekilde kullanabilen okul öncesi eğitim yöneticilerinin varlığı önemli bir husustur.

1. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN TANIMI, AMACI VE ÖNEMİ

Çocuğun ailesiyle birlikte deneyimlediği yaşantıları geliştirmek, psikomotor, bilişsel, sosyal-duygusal, dil ve özbakım gelişim alanlarında yeni bilgi ve becerilerle donanmalarına katkıda bulunmak planlı ve programlı eğitim etkinliklerine erişmekle mümkün kılınabilir. Bu erişim, alanında uzman eğitimcilerin desteğiyle, ailelerle işbirliği içerisinde okul öncesi eğitim örgütleri aracılığıyla sağlanabilmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda (MEB, 2013); çocuğun sağlıklı bir şekilde büyüebilmesi, gelişebilmesi ve öğrenmeye karşı olumlu tutumlar geliştirebilmesi, zengin uyarıcılar ve etkileşimlerle, olumlu sosyal ve duygusal deneyimlerin çocuğa sunulduğu ve çocuğun bağımsızlığının desteklendiği bir çevrenin yaratılması için sağlıklı bir aile ortamına ve nitelikli bir okul öncesi eğitime ihtiyaç duyulduğuna dikkat çekilmektedir. Okul öncesi eğitime dair yapılmış olan bazı tanımlamalar şu şekildedir: Okul öncesi eğitim;

- Doğumdan, ilkokulun başlangıcına kadar olan çocukluk yıllarını içine alan; bu yaş çocuklarının bireysel özelliklerine ve gelişimsel düzeylerine uygun, zengin-uyarıcı çevre olanakları sağlayan; onların tüm

gelişimlerini toplumun kültürel değerleri ve özellikleri doğrultusunda en iyi biçimde yönlendiren bir eğitim (Oğuzkan ve Oral, 2003).

- Çocuğun doğumundan itibaren ilköğretime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantılarını içeren bir eğitim sürecidir (Oktay, 2005).
- Çocuğun tüm gelişim alanlarını desteklemeye yönelik, gelişimsel özelliklerin ve bireysel farklılıklarına uygun, mevcut potansiyelini ortaya çıkarmasını-geliştirmesini ve kendini ifade etmesini amaçlayan, ilköğretimin gerektirdiği zihinsel ve duygusal-sosyal yeterliklere ulaşmasını sağlayan, çocuğun bulunduğu toplumun kültürel değerlerini tanımasını-benimsemesini ve topluma uyumunu gözeten, tüm bunlar için uygun ve uyarıcı bir çevre olanağı sunan, okul öncesi eğitim kurumunda/ailede ya da alternatif programlarda verilen sistemli ve planlı bir eğitim sürecidir (Turaşlı, 2012).
- İlkokul öncesi yılları kapsayan, kurumda ve ailede yapılabilen, çocukların tüm gelişim alanlarını destekleyen, okul aile işbirliği çerçevesinde yürütülen, çocukları bir sonraki eğitim basamağına hazırlayan bir eğitim süreci (Kurt-Gökçeli, 2019).
- İsteğe bağlı olarak zorunlu ilköğretim çağına gelmemiş 3-5 yaş grubundaki çocukların eğitimini kapsar (Oğuz, 2021).

Alanyazın incelendiğinde “okul öncesi” kavramı ile “erken çocukluk” kavramının kimi zaman birbirinin yerine kimi zaman birbirine yakın anlamlarda kullanıldığı görülmektedir. Okul öncesinden farklı olarak erken çocukluk dönemi 0-8 yaş arası kapsayan bir dönem olarak ele alınmaktadır (NAEYC, 2023; UNESCO, 2023). Her iki kavramda da çocukların gelişim ve öğrenmesinin en hızlı olduğu ilk yıllara odaklanıldığını, çocuk bakımı gelişimi ve eğitimine dair konularda çalışmalar yürütüldüğünü söylemek mümkündür.

Bütün bu açıklamalardan yola çıkarak okul öncesi eğitim; çocuğun gelişiminin en hızlı olduğu yıllarda, 0-6 yaş arası / ilkokul öncesi dönemde, farklı gelişim alanlarındaki becerilerinin ve yaratıcılığının desteklendiği, içinde yaşadığı topluma, kültüre ve okula uyumunu güçlendirmeye dönük, bunun yanında okuma yazmaya hazırlığın da yapıldığı, çocuğa bağımsız yaşam becerilerinin kazandırılmaya çalışıldığı, öğrenmenin oyunla birleştirildiği, uzman eğitimciler tarafından sistemli ve planlı bir şekilde yürütülen eğitim yaşantıları şeklinde tanımlanabilir.

Çocuğun yaşamında “sihirli yıllar” olarak nitelendirilen (Oktay, 2002) okul öncesi dönemde verilecek olan eğitimde en temel amaç; çocukların üstün yararını gözetmek ve tüm gelişim alanlarını destekleyerek potansiyellerinin

en üst düzeye çıkmasını sağlamaktır (Alan, 2019). Okul öncesi eğitimin amaçları Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı'nda şu şekilde belirtilmektedir (MEB, 2013): Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak;

1. Çocukların beden, zihin ve duygu gelişimini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak,
2. Onları ilkokula hazırlamak,
3. Şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetiştirme ortamı yaratmak,
4. Çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır.

Bu bilgiler ışığında okul öncesi eğitimin amaçları; çocukların bütün gelişim alanlarında yeni bilgi, beceri ve deneyimler kazanmalarını sağlamak, bireysel farklılıkları gözetmek, gelişime açık yönlerini desteklemek, güçlü olduğu alanlarda becerilerini daha da geliştirmek, çocuklara yaşamın ilk yıllarında eğitimde fırsat ve imkân eşitliği sağlamak ifadeleriyle özetlenebilir.

Erken yıllarda çocukların gelişiminin yukarıda ifade edilen amaçlar doğrultusunda desteklenmesi önemlidir çünkü yapılan araştırmalar; okul öncesi eğitimi alan çocukların sonraki okul yaşantılarında daha başarılı olduğunu (Dursun, 2009; Pehlivan, 2006), dil gelişiminin daha iyi düzeyde olduğunu (Akçay, 2016; Taner ve Başal, 2005), okul öncesi eğitimin çocukların bilişsel gelişimine (Alan, 2020; Aydın, 2022; Burger, 2010; Tathıpınar ve Serçe, 2019), sosyal-duygusal gelişim alanına (Bayrak ve Akkaynak, 2020; Metin, 2019), bedensel gelişimlerine (Karaman ve Süel, 2020) olumlu katkılar sağladığını göstermektedir.

2. TÜRKİYE'DE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Türk millî eğitim sisteminde örgün eğitimin ilk basamağında okul öncesi eğitim yer almaktadır. Bakanlıklara, kamu örgütlerine, özel örgütlere, yerel yönetimlere, vakıf ve üniversitelere bağlı olarak farklı yaş gruplarında okul öncesi eğitim hizmetlerinin yürütüldüğü görülmektedir. Okul öncesi eğitim hizmeti veren örgütler arasında, Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı bağımsız anaokulu, mesleki ve teknik ortaöğretim kurumlarında uygulama sınıfı ve diğer eğitim kurumları (ilkokul/ortaokul/lise) bünyesinde yer alan anasınıfları, Aile Sosyal Politikalar Bakanlığı'na bağlı kreş ve gündüz bakımevleri, çocuk kulüpleri, İş Kanunu'na tabi işletmelerde açılan kreşler, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre açılan kamuya bağlı kurumlar (m.191) ve toplum temelli kurumlar; Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı kurslar, belediyelerde açılan kreşler, STK ve derneklerce açılan kreşler, oyun

odası kurs programı yer almaktadır. Okul öncesi eğitimde öğrencilerin kurumlara göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitimde Öğrencilerin Kurumlara Göre Dağılımı (2021-22 Eğitim-Öğretim Yılı)

Kurum Tipi	Oran (%)	Sayı
Kamu ilköğretim okullarına bağlı anasınıfları	46,42	875.010
Kamu anaokulları	22,7	429.153
Özel anaokulları	10,7	202.255
Toplum temelli kurumlar	6,8	127.258
Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na bağlı kurumlar ve İş Kanununa göre işletmelerde açılan kreşler	4,8	89.586
İlköğretim okullarına bağlı özel anasınıfları	3,2	59.748
Kamuya bağlı yaz anaokulları ve anasınıfları	3,7	69.026
Özel yaz anaokulları ve anasınıfları	0,3	6.131
657 sayılı Kanun md. 191’e göre açılan kurumlar (kamu)	0,4	8.441
3-6 Yaş Oyun Odası Kurs Programı	0,96	18.049
MEB’e bağlı olmayan kamu ve özel kurumlar yaz eğitimi	0,01	125
İş Kanununa göre işletmelerde açılan kreşler	0,01	222
Toplam	100	1.885.004

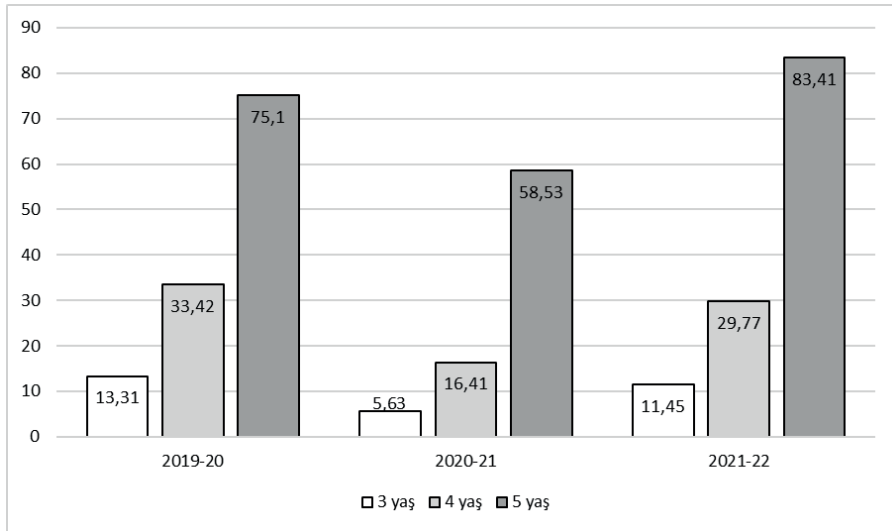
Kaynak: (ERG, 2022)

Tablo 1’e göre, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanan öğrencilerin; %46,42’si kamu ilköğretim okullarına bağlı anasınıflarında, %22,7’si kamu anaokullarında, %10,7’si özel anaokullarında, %6,8’i toplum temelli kurumlarda, % 4,8’i Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı’na bağlı kurumlar ve İş Kanunu’na göre işletmelerde açılan kreşlerde, %8,58’i ise diğer kurumlarda öğrenim görmektedir. Tablo incelendiğinde kamuya bağlı anasınıflarında ve anaokullarında öğrenim gören öğrenci sayısının en yüksek orana sahip olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle kamuya bağlı anasınıfları ve anaokullarında öğrenim gören öğrencilerin sayısı diğer okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim görenlerden daha yüksektir. Buradan hareketle, Türkiye’de okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaygın olarak kamuya bağlı anasınıflarında ve anaokullarında sürdürüldüğünü söylemek mümkündür.

Milli Eğitim Bakanlığı’nın eğitim sisteminde (4+4+4 eğitim sistemi) yaptığı son değişiklikte (11.04.2012 tarih ve 28261 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan 6287 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda

Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun), mecburi ilköğretim çağı 6-13 yaş grubundaki çocukları kapsadığı hususu yer almaktadır (m.3). Buna göre; okul öncesi eğitim zorunlu olmamakla birlikte, anaokulu, anasınıfı ve uygulama sınıflarına, 57-68 aylık (Eylül ayı sonu itibarıyla) çocukların kaydı yapılmaktadır. Okulun kayıt alanında ikamet eden ve bir sonraki eğitim ve öğretim yılında ilkokula başlayacak çocukların kaydı yapıldıktan sonra fiziki imkânları yeterli olan anaokulu ve uygulama sınıflarına 36-56 aylık, ana sınıflarına ise 45-56 aylık çocuklar da kaydedilebilmektedir (MEB, 2022a). Okul öncesi eğitimde yaş gruplarına göre okullaşma oranı Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1. Okul Öncesi Eğitimde Yaş Gruplarına Göre Okullaşma Oranı



Kaynak: (MEB, 2022a)

Şekil 1 incelendiğinde, yaş gruplarına göre okul öncesi eğitimde okullaşmanın 2020-2021 eğitim öğretim yılında en düşük orana sahip olduğu görülmektedir. Okul öncesi eğitiminin isteğe bağlı olması ve Covid-19 salgını (MEB, 2022a) bunun nedeni olarak belirtilmektedir. 2021-2022 eğitim öğretim yılında 5 yaş okullaşma oranının halen %83'lerde olmasının nedeni de benzer şekilde halen okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına dâhil edilmemesi olarak görülebilir.

Okul öncesi eğitimi geliştirmek ve yaygınlaştırmak adına adımlar atılmaya devam etmektedir. 2018 yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayımlanan 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde erken çocukluk eğitimine ilişkin belirlenen hedefler Şekil 2'de verilmiştir.

Şekil 2. MEB 2023 Vizyonu Erken Çocukluk Hedefleri

<p>HEDEF 1</p>	<ul style="list-style-type: none"> •5 yaş çağ nüfusunun zorunlu eğitim kapsamına alınması, •Kırsal ve düşük yoğunluklu yerleşim bölgelerindeki çocuklar için alternatif modeller uygulanması, •Şartları elverişsiz çevrelerdeki çocukların beslenme ihtiyaçlarının karşılanması, •Şartları elverişsiz çevrelerdeki çocuklara araç-gereç temininin sağlanması.
<p>HEDEF 2</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Hizmetlerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik ortak kalite standartlarının belirlenerek kamu ve özel bütün kurumlarda bu standartlara göre uygulamaların izlenmesi, •Yerel kuruluşlarla tamamlayıcı bir işbirliği çerçevesinin teşvik edilmesi.
<p>HEDEF 3</p>	<ul style="list-style-type: none"> •Anne babalara yönelik çocuk gelişimi ve psikoloji odaklı eğitimlerin yaygınlaştırılması, •Göçmen, geçici koruma altındaki ve mevsimlik tarım işçisi çocuklarla okulsuz köy ve köy altı yerleşim yerlerindeki çocukların bulunduğu okullarda hızlandırılmış, yoğun ve bir arada yaşamı destekleyici eğitim programlarının oluşturulması, •Erken çocukluk eğitiminde özel gereksinimli çocukların uyumunun sağlanması için gerekli öğretmen eğitimlerinin verilmesi.

Kaynak: (MEB, 2018)

Şekil 2’de yer alan MEB 2023 vizyonu erken çocukluk hedefleri kapsamında “5 yaş çağ nüfusunun zorunlu eğitim kapsamına alınması”na dair alt yapı çalışmalarının halen sürdüğünü söylemek mümkündür. Bu bağlamda; “Temel Eğitimde 10.000 Okul Projesi” kapsamında; 3.000 yeni anaokulu ve 40.000 yeni anasınıfının açılması hedeflenmiştir. Konuyla ilgili plan ve bütçe çalışmaları devam etmektedir. Diğer alt hedeflerden üçüne dair erken çocukluk eğitiminin yaygınlaştırılması ve güçlendirilmesi kapsamında uygulamaların gerçekleştirilmeye devam edildiği bilinmektedir. Bu kapsamda; okul öncesi eğitime katılımı artırmak için geliştirilen alternatif modellerle (yaz okulları, gezici sınıflar, gezici öğretmen sınıfı ve taşıma merkezi ana sınıfı modeli) yaklaşık 40.000 çocuğun daha erken çocukluk eğitimine erişimi sağlanmıştır. Kırsal bölgelerdeki çocuklara ev ortamında ulaşmak için “Benim Oyun Sandığım” adlı eğlenceli bir eğitim seti ve her güne özel aktivite önerileri barındıran bir takvim hazırlanmış ve ailelere ulaştırılması hedeflenmiştir. Kamuya bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden tüm çocuklara haftanın beş günü, günlük bir öğün beslenme

verilmesi uygulaması 6.02.2023 tarihinden itibaren başlatılmıştır. Erken çocukluk eğitiminde bir diğer önemli gelişme; 12.05.2023 tarih ve 32188 sayılı resmi gazetede yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik doğrultusunda, kamu okullarında ailelerden eğitime destek amacıyla alınan okul öncesi eğitim ücretlerinin kaldırılmış olmasıdır. Bütün bunlara ek olarak; okul öncesi eğitimde kaliteyi ve eğitime erişimi arttırmak amacıyla çeşitli projeler geliştirilmiştir (Erken Çocukluk Eğitiminde Kalite ve Erişimin Arttırılması Projesi, Yuvamız İstanbul Projesi). (ERG, 2022; MEB, 2019a; MEB, 2019b; MEB, 2022b; MEB, 2023).

Özetle, Türkiye’de okul öncesi eğitim hizmetlerinin; kamu ve özel olmak üzere anasınıflarında, bağımsız anaokullarında, kreş ve gündüz bakımevlerinde, çocuk kulüplerinde, yaz anaokulları ve anasınıflarında, toplum temelli kurumlar, oyun odası kurs programı, televizyon (TRT EBA Anaokulu) ve alternatif modeller (gezici öğretmen, gezici sınıflar, taşıma merkezi ana sınıfı, oyun sandığı) aracılığıyla sürdürüldüğünü söylemek mümkündür. Kurum temelli modellerin yanında okul öncesi eğitimin şartları elverişsiz çevrelerde de sürdürülebilmesi, yaygınlaştırılması ve güçlendirilmesi için politikalar geliştirilmeye devam etmektedir. Bütün bunlara ek olarak 2023-2024 eğitim-öğretim yılından itibaren 5 yaş çağı nüfusu için okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması da gündemdedir.

3. OKUL YÖNETİMİNDE LİDERLİK

Tarihsel süreçte, liderliğin çeşitli paradigmaları yansıtan teoriler (özellikler, davranışsal, durumsal, çağdaş) altında bir takım modeller ve stillerle incelendiğini, kavramın 21. yüzyılda da popülerliğini koruduğunu, örgüt ve yönetim araştırmalarının odağında olduğunu söylemek mümkündür. Bennis ve Nanus (2007) “hiç bu kadar çok kişi bu kadar az şey söylemek için bu kadar uzun süre uğraşmamıştı” söylemiyle liderliğin sosyal bilimlerde en çok çalışılan ve en az anlaşılan konu olduğunu belirtmişlerdir. Liderliğe ilişkin yapılan tanımlamalardan bazıları şu şekildedir: Liderlik;

- Hedefe ulaşmayı amaçlayan bir etkileme sürecidir (Stodgil, 1950).
- İzleyenler üzerindeki etkidir (Yukl, 1989).
- İnsanların gönüllü olarak örgütün amacına dönük etkinliklerde bulunmalarını sağlayıcı etkileme davranışını göstermedir (Balcı, 2010).
- İnsanlara her gün ellerinden gelenin en iyisini yapmaları için ilham veren bir niteliktir (Weinfurter, 2013).

- Gelecekteki ihtiyaçları görme, değişimi planlama ve yönlendirme ve kuruluşun vizyonunu yönlendirme yeteneğini ifade eder (Browne, 2020).

Tıpkı diğer örgütlerde olduğu gibi okulların yönetiminde de liderliğin yeri ve önemi tartışılmakta, çağdaş okul yöneticilerinin baskın liderlik özelliklerine sahip olmasının gerekliliğine (Açıkalın, 1998) vurgu yapılmaktadır. Akkaya (2021), değişen ve sürekli gelişim içerisinde olan dünyaya ayak uydurabilecek beceri/donanıma sahip, iyi yetiştirilmiş beşeri çıktılar veren iyi/etkili/nitelikli okulu yönetebilecek okul liderlerinin tartışılır hale geldiğini belirtmektedir. Okulda yöneticiler kritik bir liderlik pozisyonundadır; bu nedenle de eyleme girişmeli ve diğerlerinin eyleme geçmesi için koşulların yaratılmasına yardımcı olmalıdır (Balci, 2007). Leithwood, Harris ve Hopkins (2008) okullarda liderliğe duyulan gereksinime ilişkin yedi güçlü iddia ortaya koymuş, daha sonra bu iddiaları yeniden gözden geçirerek gerekçelendirmiştir. Araştırmacıların başarılı okul liderliği hakkında ortaya koydukları iddialar yeniden gözden geçirilmiş haliyle şu şekildedir (Leithwood, Harris ve Hopkins, 2020):

1. *Okul liderliği, öğrencilerin öğrenmesi üzerindeki etkide sınıf öğretiminden sonra ikinci sırada yer alır.* Okul liderliğinin, öğretme ve öğrenmenin kalitesini olumlu yönde etkileyen okul örgütünün özellikleri üzerinde önemli bir etkisi vardır. Boyut olarak orta düzeyde olsa da, bu liderlik etkisi çoğu okul geliştirme çabasının başarısı için hayati önem taşımaktadır.
2. *Neredeyse tüm başarılı liderler, aynı temel liderlik uygulamaları dağıtıcığından yararlanır.* Araştırmacılar, başarılı liderlik uygulamaları için; yön belirleme, ilişkiler kurma ve insanları geliştirme, arzu edilen uygulamaları desteklemek için örgütü geliştirme, öğretim programını geliştirme olmak üzere dört uygulama alanında 22 eylem adımı sıralanmaktadır.
3. *Liderlerin temel liderlik uygulamalarını işletim biçimleri çalıştıkları koşullar tarafından dikte edilmek yerine bunlara yanıt verebilirlik gösterir.* Son araştırmalar, liderlerin koşullara duyarlı olmasının önemini vurgulamış ve okul liderlerinin karşılaştıkları farklı bağlamsal talepleri ne kadar etkili anlayıp bunlara uygun şekilde yanıt verdiğinin önemine değinmiştir.
4. *Okul liderliği, önemli sınıf ve okul koşullarının durumunu iyileştirerek ve okuldaki öğrenci başarısını daha da artıran evdeki ebeveyn/çocuk etkileşimlerini teşvik ederek dolaylı ve güçlü bir şekilde öğretme ve öğrenmeyi geliştirir.*

5. *Okul liderliği, dağıtımçı bir nitelikte olduğunda özellikle okul ve öğrenci çıktıları üzerinde olumlu bir etkiye sahip olabilir.*
6. *Okul liderliğinde bazı dağıtım kalıpları diğerlerinden daha etkilidir.* Bu iddia ile dağıtımçı liderliğin üstünlüğüne dikkat çekilmektedir. Dağıtımçı liderlik, belirli amaçlar için yeni ekiplerin, grupların ve bağlantıların kurulmasıyla birlikte eylemlerden ziyade etkileşimlere dayanır. Dağıtımçı liderliğin etkililiği dağıtım modeline bağlıdır ve bu model, okuldan okula farklılık gösterecek, örgüt içindeki uzmanlık seviyelerine ve örgütsel ihtiyaçlara bağlı olacaktır.
7. *İyi tanımlanmış bir dizi bilişsel, sosyal ve psikolojik 'kişisel liderlik kaynakları', okul liderleri tarafından gerçekleştirilen uygulamalarda, yüksek oranda çeşitliliği açıklama sözünü kanıtlar.* Liderlerin davranışlarının veya uygulamalarının doğasını önemli ölçüde etkileyen, liderliğin davranışsal olmayan, uygulamayla ilgili olmayan ve etkili liderlik uygulamasına yol açan kişisel liderlik alanları; bilişsel (problem çözme uzmanlığı, alana özgü bilgi, sistem düşüncesi), sosyal (duyguları algılamak, duyguları yönetme, duygusal olarak uygun şekillerde hareket etme) ve psikolojik (iyimserlik, öz yeterlilik, dayanıklılık, proaktivite) olarak kategorilendirilmektedir.

Liderliğe ilişkin yapılan tanımlardan yola çıkarak okul yönetiminde liderliği; ortak eğitsel amaçlara ulaşmak, eğitim-öğretimi iyileştirmek ve okulu geliştirmek için, etik ilkelerden sapmadan, okul paydaşlarının yeteneklerini ve enerjilerini yönetim işlevlerini birlikte yerine getirmeye yönlendirmek olarak nitelendirmek mümkündür. Okullarda; planlama, karar verme, iletişim, eşgüdümleme, sorun çözme ve değerlendirme gibi yönetim süreçlerinin işletilmesi öncelikle okul yöneticilerinin sorumluluğundadır. Lider okul yöneticilerinden bu süreçleri yasal mevzuata dayalı gücünü kullanarak değil, etik ve ahlaki değerler ile insan ilişkilerine dayalı olarak işbirliği içerisinde işletmesini beklemek yerinde olacaktır.

4. OKUL ÖNCESİ EĞİTİM ÖRGÜTLERİNİN YÖNETİMİNDE LİDERLİK

Okul öncesi eğitim hizmetlerinin sürdürülmesinde güçlü bir işbirliğine ihtiyaç duyulduğunu söylemek mümkündür. Bu işbirliğinin; makro düzeyde kamu kurum ve kuruluşları, sivil toplum örgütleri, üniversiteler ve özel sektör ile mikro düzeyde ise okullarda yöneticiler, öğretmenler ve aileler arasında kurulması okul öncesi eğitim hizmetlerinin sürdürülmesi, yaygınlaştırılması ve geliştirilmesi açısından önemlidir. Türkiye’de okul öncesi eğitimin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması çalışmaları kapsamında

her geçen gün yeni kararların alındığı ve uygulamaya konulduğunu görülmektedir. Önceki bölümlerde de tartışıldığı üzere; bireyin yaşantısında önemli bir yere sahip olan okul öncesi eğitimin nitelikli olabilmesi, amaçları ve ilkeleri doğrultusunda sürdürülebilmesi, okul öncesi eğitime dair alınan kararların uygulanabilmesi gibi hususlar, bütün paydaşlara olduğu gibi okul yöneticilerine de önemli görev ve sorumluluklar yüklemektedir. Okul öncesi eğitim örgütlerinde görev yapan yöneticilerin görev ve sorumluluklarını şu şekilde sıralamak mümkündür (Bay-Dönertaş, 2018; Oktay, 2005):

- Eğitim programı, okul bina tesislerin temizlik-düzen ve bakımı, bütçe yönetimi, resmi yazışmalar, öğrenci-işgören işleri gibi okulla ilgili bütün işlerin kalite anlayışı çerçevesinde diğer işgörenlerle birlikte işbirliği içerisinde düzenlenmesini, yürütülmesini ve denetlenmesini sağlamak,
- Yetki, görev ve sorumlulukları bazen astlara devretmek,
- İşgörenlerin performanslarını değerlendirerek, sicil raporlarını doldurmak,
- Tavsiye edilen işgören özelliklerine uygun diploma ve deneyime sahip öğretmen sayısını arttırmak,
- Öğretmenlerin gelişimi için gerekli profesyonel desteği sağlamak,
- Okul öncesi ve sonrası bakımı okulda ya da ilgili kurumda yaparak çocuğun günlük yaşamında bulunduğu yer ve insan sayısını azaltmaya çalışmak,
- Sınıf dışı çalışmalar ve uzman katılımı için çalışmalar yapmak,
- Çocuğun bir sonraki basamağa geçişini kolaylaştırmak için gerekli çalışmaları düzenlemek,
- Ailelere yardımcı olmak, eğitim ve uzmanlık konularında hizmet vermek,
- En iyi uygulamalar ve araştırmalar hakkında bilgi toplamak,
- Başarılı olmak için diğer okulların neler yaptığını araştırmak,
- Okul öncesi eğitimin iyileştirilmesi ve yaygınlaştırılması, okul öncesi eğitim örgütlerinin geliştirilmesi için çalışmalara katkı sağlamak.

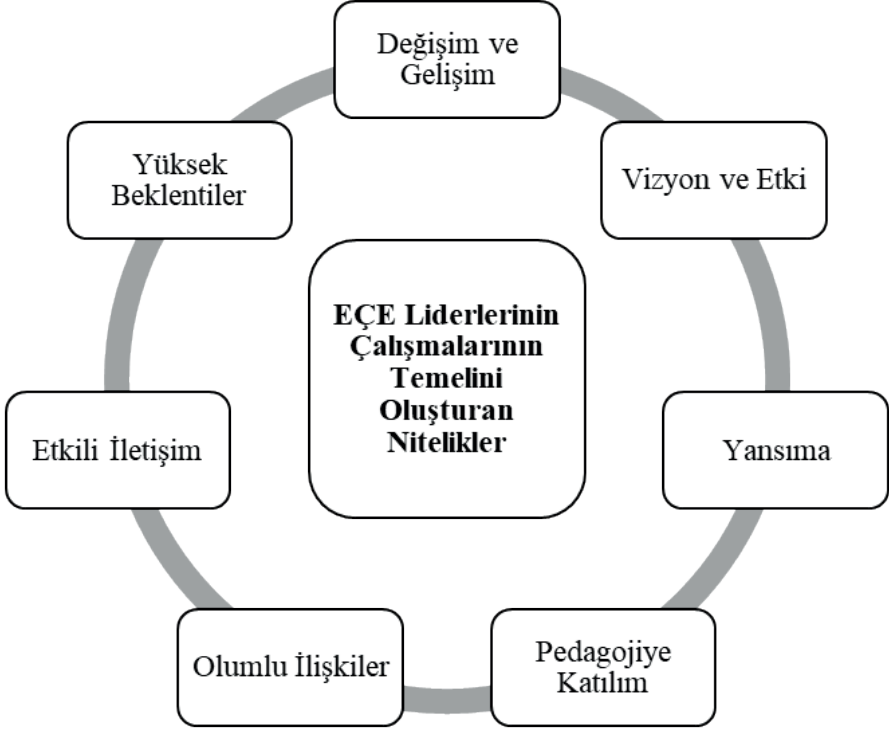
Okul öncesi eğitim örgüt yöneticilerinin bütün bu görev sorumlulukları yönetim ve liderlik becerilerini bütünleştirerek yerine getirmesi, okul öncesi eğitimin kalitesi ve etkililiği açısından önemli olduğu gibi toplumsal kazanımlar bağlamında toplumun ve geleceğin inşası bakımından da

oldukça önemlidir. Çünkü kaliteli erken çocukluk gelişimi, uzun vadede ulusal kalkınma hedeflerine ulaşılması açısından büyük bir öneme sahiptir (UNICEF, 2023). Okul öncesi eğitim yıllarını da kapsayan erken çocuklukta etkili liderlik, bir topluluk oluşturmaya ve yüksek kaliteli bir hizmet sunmaya yönelik çalışmalar sürdürmeyi gerektirir. Bu çalışmalar aşağıdaki eylem adımlarını içermelidir (Rodd, 2006):

- Fikir ve düşünceleri paylaşarak başkalarına ilham vermek,
- Örnek olmak ve güçlü bir rol model olmak,
- Yön vererek, ileriye dönük yollar bularak ve net bir yön duygusu ifade ederek yaratıcı bir erken çocukluk hizmetine katkıda bulunmak için diğerlerinin, özellikle işgörenler ile ebeveynlerin davranışlarını etkilemek,
- Ekip çalışması, işbirliği ve kapsayıcılık oluşturarak hizmeti verimli bir şekilde yönetmek,
- İşgörelere nezaret göstermek ve ebeveynlere kişisel gelişimlerini, güçlenmelerini, profesyonel gelişimlerini ve ilerlemelerini artıracak şekillerde rehberlik etmek,
- Örgütsel ve profesyonel etkinliği geliştirmek için değişimi planlamak ve uygulamak.

Bu noktada, erken çocukluk eğitimi liderlerinin yukarıda bahsi geçen eylem adımlarını/çalışmaları yürütebilmesi için bir takım nitelikleri sıralamak anlamlı olacaktır. Jones ve Pound (2008) erken çocukluk eğitimi liderlerinin çalışmalarının temelini oluşturması gereken nitelikleri Şekil 3'teki başlıklarda ele almışlardır. Şekil 3'te görüldüğü gibi, erken çocukluk ortamında etkili liderlik sağlamak için liderin geleceğe dair net bir *vizyon* ve oraya ulaşmak için genel bir eylem planı oluşturması, işi yapmakla insanların ihtiyaçlarını karşılamak arasında bir denge kurabilmesi gerekir. İş yaparken; hedefleri, amaçları, rolleri ve sorumlulukları netleştirerek vizyon sağlamalı; işgörelerden ve ebeveynlerden ilgili bilgileri toplamalı; grubun hedeflerine ulaşmasına rehberlik edecek bir felsefe oluşturarak fikirleri özetlemeli-bütünleştirmeli-geliştirmeli; sürekli değerlendirme yoluyla grubun hedeflere doğru ilerlemesini izlemelidir. Liderlik, bir ekibi amaçlarına ulaşmada destekliyorsa *etkilidir* (Rodd, 2006).

Şekil 3. Erken Çocukluk Eğitimi (EÇE) Liderlerinin Çalışmalarının Temelini Oluşturması Gereken Nitelikler



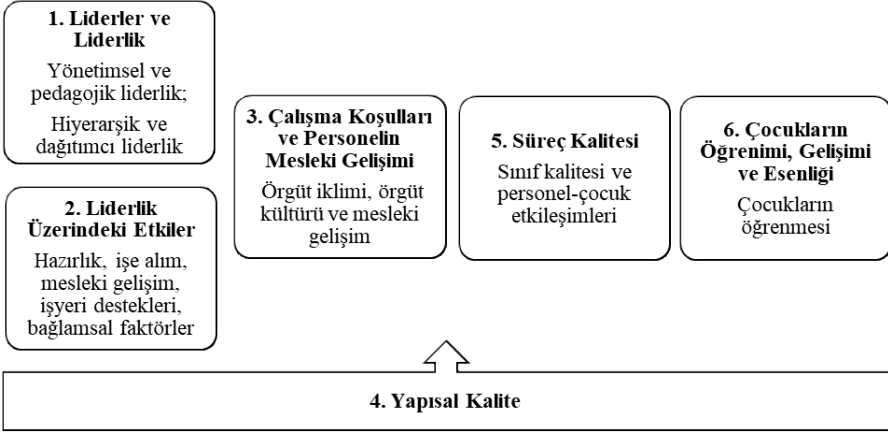
Kaynak: Jones ve Pound (2008)'den yararlanılarak oluşturulmuştur.

Yansıtma, profesyonellerin yaşam boyu öğrenenler olmalarını destekler ve uygulayıcının davranışına bir ayna sağlar. Öğretme ve öğrenme stratejileri anlamında *pedagoji*, tüm insan ilişkilerini, özellikle de çocuklarla olan ilişkileri açıkça etkileyebilir. Liderler, uygulayıcıların çocuklara gösterdiği sevgi ve özenin, bir çocuğun geleceği üzerinde etkili olduğunu unutmamalıdır. Çocukların bakımı ve eğitimi ile ilgili hiçbir şey sıradan veya sadece rutin değildir, her etkileşim öğrenme ve gelişmeyi, tutumları ve eğilimleri şekillendirir. Çocuklar atmosfere oldukça duyarlıdır. İçinde yaşadıkları karmaşık dünyayı anlamlandırmak için yetişkinlerin sergilediklerinin farkında olmayabilecekleri hareketlere, yüz ifadelerine ve beden diline güvenirlir. Bu nedenle, liderlerin ekip üyeleri, diğer profesyoneller, ebeveynler ve çocuklar arasında *olumlu ilişkiler* sürdürme sorumluluğu vardır. *Etkili iletişim* olumlu ilişkileri destekler, ancak iletişim iki yönlü bir süreçtir. Çocukları ve yetişkinleri dinlemeyi öğrenmeye odaklanmak önemlidir. Giderek artan bir şekilde liderler, yüz yüze olduğu kadar yazılı olarak da etkili bir şekilde iletişim kurmaya ihtiyaç duymaktadır. İletişim bilgi vermekle (ve almakla)

ilgilidir ama aynı zamanda etkilemekle de ilgilidir. Çoğu zaman, liderler de dâhil olmak üzere erken çocukluk pratisyenlerinin “Ben sadece bir oyun grubu lideriyim”, “Ben sadece küçük çocuklarla çalışıyorum” gibi söylemleri değiştirmeleri, toplum ve bireylerin yaşamları için büyük önemi olan bir rolü üstlendiklerini hatırlamaları gerekir. Erken çocukluk liderlerinin çocuklar, ebeveynler ve işgörenler için *yüksek beklentilere* ihtiyacı vardır. Son olarak; insan hayatında *değişim* kaçınılmazdır. Toplum değişir; çocukların öğrenmesi ve gelişmesindeki değişikliklere ilişkin bilgi ve anlayış, istihdam olanakları değişir. İşgörenlerin bu tür değişikliklerin etkisiyle başa çıkmasına yardımcı olmak için liderlerin oynayacağı bir rol vardır; çocuklar ve aileler üzerinde etkili kişiler olarak rollerini yerine getirirken, ekip üyelerinin değişimle başa çıkma becerilerini desteklemek. Bütün bunlara ek olarak; insanların grubun amacını anlamalarına ve bağlılık kazanmalarına yardımcı olmak için grup hedeflerini netleştirmek, insanların grup etkileşiminde kendilerinden ne beklediğini bilmelerine yardımcı olacak yönergeler sağlamak, grubun tüm kaynaklarından yararlanmak için bir dahil olma veya ait olma ve kabul etme duygusu sağlamak, iletişim kanallarını açık tutmak ve grup üyelerinin teşvik ve tanınma yoluyla değer gördüğü sıcak ve samimi bir atmosfer yaratmak, motivasyon ve bağlılığı sağlamak için yapılması gerekenlerdir (Rodd, 2006; Jones ve Pound, 2008).

Liderliğin EÇE ortamlarında yapılandırılma ve uygulanma yolları ile liderliği etkileyen engeller ve kolaylaştırıcılar, bu ilk iki yapının her ikisinin de nasıl etkileyebileceği/etkilenebileceği, EÇE ortamlarında çalışma koşulları ve profesyonel gelişim ve bunların hepsinin süreç kalitesini ne tür etkilerde bulunacağına ilişkin geliştirilen kavramsal model Şekil 4’te sunulmuştur. Şekil 4’te de görüldüğü gibi erken çocuklukta liderlik hem yönetsel hem de pedagojik işlevleri kapsamaktadır. Tüm liderlik işlevlerinden bir kişi sorumlu olabilir veya bunlar iki veya daha fazla kişi arasında paylaşılabilir. Liderlik de çeşitli şekillerde yapılandırılabilir; bir müdür veya EÇE merkezi lideri tarafından formal olarak (hiyerarşik yapı) veya öğretmenler, diğer işgörenler ve/veya ebeveynler tarafından dağıtımçı, paylaşılan, kolektif veya ilişkiyel bir biçimde uygulanabilir (dağıtımçı yapı) (Douglas, 2019). Kısaca, liderlik, EÇE ortamlarında kaliteyi desteklemede ve sürdürmede merkezi bir rol oynamaktadır. Etkili liderliğin süreç kalitesi üzerinde olumlu etkisi olan bir dizi örgütsel koşul oluşturduğunu ve böylece çocukların öğrenmesini, gelişimini ve refahını desteklediğini söylemek mümkündür.

Şekil 4. Erken Çocukluk Eğitimi ve Bakımı Liderliği Kavramsal Modeli



Kaynak: (Douglass, 2019)

Buraya kadar tartışılan bütün bu bilgiler ışığında, EÇE/okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde liderliğin; “vizyoner liderlik”, “güçlendirici liderlik”, “etik liderlik”, “pedagojik liderlik”, “paylaşılan liderlik” bağlamında ele alınarak, okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde liderliğe ilişkin kavramsal çerçevenin genişletilmesinin anlamlı olacağı düşünülmektedir.

EÇE/okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde liderlik *vizyoner liderlik* bağlamında ele alınabilir. Çünkü vizyoner liderler yeni bilgilere her zaman açıktırlar, her yeni bilginin yeni açılımlar getireceğini, yeni ufuklar kazandıracağını bilirler. Eğitim sistemlerinde, öğretim yöntem ve tekniklerinde yaşanan hızlı değişim ve dönüşümler, okul yöneticilerini vizyoner liderler olarak geleceğe dönük stratejik kararlar almak zorunda bırakmaktadır (Gedikoğlu, 2015). EÇE/okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde geleceğe dair idealleri, güçlü bir şekilde, işbirliği ve dayanışma içerisinde belirleyerek uygulayacak, çocukların güçlü yarınları için görevini sürdürecektir vizyoner liderlere ihtiyaç olduğu bir gerçektir.

EÇE/okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde liderliğe *güçlendirici liderlik* esin kaynağı olabilir. Güçlendirici liderlik, liderin işgörenlerini örgütsel süreçlere daha aktif şekilde dâhil olması için gerçekleştirdiği iş ve eylemlerden oluşmaktadır. Güçlendirici liderlikte güç paylaşımı söz konusu olduğu için işgörenin daha fazla yetki ve sorumluluk alması söz konusu olacaktır. Ayrıca bu yolla işgörenin yönetsel süreçlerde söz söyleme ve karar verme hakkı da olacak bu nedenle de hareket alanı genişleyecek ve işgörenin örgütsel süreçlere ilişkin bilgisi artacaktır (Akkaya, 2023). Erken çocukluk/

okul öncesi eğitim öğretmenlerinin çeşitli açılardan desteklenmesi, yetki alanlarının genişletilmesi mesleki gelişimlerini sağlayacak, bu da EÇE/okul öncesi eğitim hizmetlerinin amaçlarına ulaşmayı kolaylaştıracaktır.

EÇE/okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde *etik liderlik* önemlidir. Çünkü öğretmenlerin ve diğer işgörenlerin gönüllüğünü (moral) düşüren en önemli etkenlerden biri, yöneticilerin dürüstlüğü ve tarafsızlığından duyulan kuşkuudur. Okul yöneticisinin eylemleri, demokratik bir toplumun değerleri ile bütünleşmeli ve evrensel etik ilkeler tarafından yönlendirilmelidir (Aydın, 2021). EÇE/Okul öncesi eğitim örgüt yöneticileri; okul öncesi eğitimle ilgili politikaları belirlerken, okullarda çocuklarla-ailelerle ilgili birçok karar almakta ve uygulamalar sürdürmektedir. Bu karar ve uygulamalarda yöneticiler evrensel etik ilkeler çerçevesinde davranışta bulunmalı, her durumda çocukların yüksek yararını gözetmelidir.

EÇE/okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetimi *pedagojik liderlik* bağlamında da ele alınabilir. Pedagoji, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğinin anlaşılması ve bu öğrenme anlayışını destekleyen felsefe ve uygulama olarak tanımlanabilir. Pedagojik liderlik, değerlere saygı duyan ve yalnızca bireye fayda sağlayacak herhangi bir projede yer almayan, bunun yerine toplumun ekolojisini gözetken etik bir yaklaşımdır (Coughlin ve Baird, 2013; Male ve Palaiologou, 2015). EÇE/okul öncesi eğitimde çocukların, öğretmenlerin, ailenin ve toplumun aktif katılımıyla öğretme ve öğrenme uygulamaları pedagojik bir yaklaşımla şekillendirilebilir.

EÇE/okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde bir diğer yaklaşım olarak *paylaşılan liderlik* benimsenebilir. Paylaşılan liderlikte; liderliğin tek bir kişi tarafından gerçekleştirilmesinin olanaksız olduğu, örgütün tüm paydaşlarının ilişki ve etkileşimlerine dayalı olarak paylaşılmasının gerekliliği vurgulanmaktadır. Paylaşılan liderlikte örgütsel etkililiğin paylaşılması sorumluluğunu tüm paydaşlar birlikte duyumsamakta, bunun gereği olarak da örgütsel etkinliklere etkileşimli bir biçimde birlikte katılmaktadırlar (Aslan, 2015). EÇE/okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde; etkili uygulamaların planlanması, sürdürülmesi, eğitimin iyileştirilmesi ve geliştirilmesinde bireysel liderlik anlayışının değil, kolektif çalışma bilinciyle örgütsel gelişmeye vurgu yapması bakımından paylaşılan liderlik anlayışının benimsenmesi anlamlı olacaktır.

EÇE/okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde liderliğe ilişkin kapsamlı araştırmaların yürütülmesine ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. EÇE/okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde liderliğin ne olduğu, liderlerin kim olduğu, ne yaptığı ve neye ihtiyaç duyduğuna araştırmalarda yer verilmesi alana katkı sağlayacaktır. Buraya kadar sürdürülen tartışmalardan

yola çıkararak EÇE/okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde liderlik için şu eylem adımları önerilebilir:

- Açık ve iyi tasarlanmış bir gelecek vizyonu oluşturmak ve paylaşmak,
- Bütün paydaşların (çocuklar, eğitimciler, yardımcıları, aileler vd.) öğrenmesine ve gelişimine uygun bir örgüt kültürü ve iklimi oluşturmak,
- Çocukların yararına olabilecek çalışmaları kolektif bir biçimde sürdürmek,
- İşgörenleri yönetsel süreçlere dâhil ederek güçlendirmek,
- İşgörenlerin mesleki gelişimini desteklemek,
- Olumlu yüksek beklentiler içerisinde olmak ve bu beklentileri paylaşarak takipçileri motive etmek,
- Etkili iletişim ve etkileşim kurmak,
- EÇE/okul öncesi eğitimin her aşamasında sahada görünür olmak
- Her durumda çocukların yüksek yararı için çalışmak,
- EÇE/okul öncesi eğitimde değişim ve gelişime liderlik etmek.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Sonuç olarak; toplumsal kalkınmanın bireylerin erken çocukluk yıllarından itibaren eğitime verilen önemle sağlanabileceğini söylemek mümkündür. Erken çocukluk döneminde çocuklara kaliteli gelişim olanakları sunan/sunacak olan örgütlerin başında okul öncesi eğitim örgütleri yer almaktadır. Erken çocukluğa ve okul öncesi eğitime dair politika oluşturma, projeler geliştirme, yaygınlaştırma, iyileştirme, çocuk bakımı, program/eğitim-öğretim hizmetleri gibi hem makro hem de mikro düzeyde kararların alınması ve hizmetlerin sunulmasında liderlik davranış ve becerilerine sahip yöneticilere gereksinim duyulduğu bir gerçektir. Başka bir ifadeyle; EÇE/okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde etkili-profesyonel liderliğe ihtiyaç duyulmaktadır. Yetenekli EÇE/okul öncesi eğitim liderlerinin sayısının ve niteliğinin artırılması, EÇE/ okul öncesi eğitim hizmetlerine sunulan desteğin de artmasını sağlayacaktır.

Erken çocuklukta/okul öncesi eğitimde yöneticilerin; çocuğun refahı, yetişkin ve çocuklara moral sağlanması ve hedeflere ulaşılması gibi konularda profesyonel sorumluluğa sahip olduğunu söylemek mümkündür. Liderlik becerileri sergileyerek bu konulardaki endişeleri gidermek yöneticilerin sorumluluğundadır. Etkili eylem planlarını içeren bir vizyon oluşturmak;

değişim ve gelişimi örgütlemek için madde ve insan kaynaklarını eşgüdümlemek; bütün paydaşlarla iletişim ve etkileşim içinde, olumlu yüksek beklentileri içeren, öğrenmeye açık sıcak bir iklim yaratmak; EÇE/okul öncesi eğitimin her aşamasında sahada görünür olmak gibi özellikler okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetimde liderliğe ilişkin önemli nitelikler olarak sıralanabilir.

Gelişen ve değişen dünyanın gerçekleriyle bireylerin gelişimlerinin EÇE/okul öncesi eğitim örgütleri aracılığıyla desteklemesi, gelişen ve değişen dünyanın gerisinde kalmayacak şekilde her bireyin eğitim hizmetlerinden eşit şekilde yararlanmasının sağlanması önemlidir. Bunu sağlamak için; EÇE/okul öncesi eğitim örgütlerini geliştirecek lider yöneticiler; vizyonlarını her çocuğun yüksek yararını gözeterek, yalnızca okulları değil dünyayı da değiştirmeyi sağlayacak planlara dönüştürerek kolektif bir anlayışla eyleme geçirmeye odaklanmalıdır. EÇE/okul öncesi eğitim örgütlerinde bu değişimi gerçekleştirebilmeleri için lider yöneticilere duyulan ihtiyaç ortadadır. Bu nedenle EÇE/okul öncesi eğitim politikalarına yön verecek yöneticilerin “EÇE/okul öncesi eğitim örgütlerinin yönetiminde liderlik” konularında yetiştirilmeleri önemlidir.

Kaynakça

- Açıkalın, A. (1998). *Toplumsal kuramsal ve teknik yönleriyle okul yöneticiliği*. Pegem Yayıncılık.
- Akçay, A. (2016). Okulöncesi eğitimi almanın öğrencilerin dil becerilerinin gelişimine etkisi. *Electronic Turkish Studies*, 11(3), 15-28. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9333>
- Akkaya, B. (2021). Okul yöneticisinin liderlik davranışlarının öğrenci başarısına etkisi. N. Özdemir ve Ö. Çoban (Ed.). *21. yüzyıl okullarını yeniden düşünmek* (s. 69-102) içinde. Pegem Akademi.
- Akkaya, B. (2023). School principals' empowering leadership behaviors the effect of teachers on their professional development self-efficacy. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 8(20), 16-58.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk hukuku çocukların hakları ve korunması*. Pegem Akademi.
- Alan, Ü. (2019). Okul öncesi eğitimin temel ilkeleri. A. Yıldırım (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* (s. 20-48) içinde. Pegem Akademi.
- Alan, Ü. (2020). *Okul öncesi dönem çocuklarına yönelik geliştirilen STEM eğitimi programının etkililiğinin incelenmesi* (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi).
- Aslan, M. (2015). Paylaşılan liderlik. N. Konan (Ed.), *Eğitim yönetiminde yeni liderlik yaklaşımları* (s.181-199) içinde. Pegem Akademi.
- Aydın, İ. (2021). *Yönetmel, mesleki ve örgütsel etik*. Pegem Akademi.
- Aydın, E. (2022). *Zihin haritalarıyla desteklenen üstbilişsel eğitim programının okul öncesi dönem çocuklarının üstbiliş, öz düzenleme ve yürütücü işlev becerilerine etkisinin incelenmesi* (Doktora tezi, Marmara Üniversitesi).
- Balcı, A. (2007). *Etkili okul ve okul geliştirme: Kuram araştırma ve uygulama*. Pegem A Yayıncılık.
- Balcı, A. (2010). *Açıklamalı eğitim yönetimi sözlüğü*. Pegem Akademi.
- Bay-Dönertaş, A. (2018). Okul öncesi eğitim kurumlarında görev yapan yönetici ve öğretmenlerin yetki, görev ve sorumlulukları. Y. Karaman-Kepeneci, ve P. Taşkın (Ed.), *Emine Akyüz'e armağan: Akademisyenlikte 50 yıl* (s. 616-627) içinde. Pegem Akademi.
- Bayrak, A. ve Akkaynak, M. (2020). Okul öncesi eğitimde yaratıcı drama eğitiminin duyu düzenleme ve sosyal problem çözme becerilerine etkisi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 7(2) , 1343-1381. <https://dergipark.org.tr/en/pub/atdd/issue/55093/775332>
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (2007). *Leaders: Strategies for taking charge*. Harper & Row.
- Browne, L. (2020). *Effective School Leadership in Challenging Times: A Practice-First, Theory-Informed Approach*. Routledge.

- Burger, K. (2010). How does early childhood care and education affect cognitive development? An international review of the effects of early interventions for children from different social backgrounds. *Early Childhood Research Quarterly*, 25(2), 140-165.
- Coughlin, A. M., & Baird, L. (2013). Pedagogical leadership. *London: London Bridge Child Care Services & Karwartha Child Care Services*. http://www.collaborativeteachersinstitute.com/uploads/4/4/8/2/44820203/baird_coughlin.pdf
- Dursun, S. (2009). A Comparison of the Mathematical Skills of First Graders with and without Preschool Education. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 9(4), 1705-1715.
- Douglass, A. L. (2019). Leadership for quality early childhood education and care. *OECD Education Working Papers, No. 211*. OECD Publishing. https://www.oecd-ilibrary.org/education/leadership-for-quality-early-childhood-education-and-care_6e563bae-en
- ERG (2022). Eğitim izleme raporu. *Eğitim Reformu Girişimi*. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2022/12/EIR2022.pdf>
- Gedikoğlu, T. (2015). *Liderlik ve okul yönetimi*. Anı Yayıncılık
- İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun. (2012). Resmi Gazete Tarih: 11.04.2012 ve Resmi Gazete Sayı: 28261.
- Jones, C.A., & Pound, L. (2008). *Leadership and management in the early years: From principles to practice*. Open University Press
- Karaman, B. ve Süel, E. (2020). Okul öncesi eğitim kurumlarında oynatılan fiziksel etkinliğe dayalı oyunların psikomotor gelişimi üzerine etkisi. *Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 14 (3) , 529-539. <https://dergipark.org.tr/en/pub/bsd/issue/57953/819901>
- Kurt-Gökçeli, F. (2019). Erken çocukluğun tanımı, kapsamı ve önemi. A. Yıldırım (Ed.), *Erken çocukluk eğitimine giriş* (s. 2-18) içinde. Pegem Akademi.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2008). Seven strong claims about successful school leadership. *School leadership and management*, 28(1), 27-42.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School leadership & management*, 40(1), 5-22.
- Male, T., & Palaiologou, I. (2015). Pedagogical leadership in the 21st century: Evidence from the field. *Educational Management Administration & Leadership*, 43(2), 214-231.
- MEB (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. *Milli Eğitim Bakanlığı*. <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/ooproram.pdf>

- MEB (2018). 2023 Eğitim Vizyon Belgesi. *Milli Eğitim Bakanlığı*. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
- MEB (2019a). Okul öncesi eğitime erişimi olmayan 40 bin çocuğa anaokulu eğitimi. *Milli Eğitim Bakanlığı*. <https://www.meb.gov.tr/okul-oncesi-e-gitime-erisimi-olmayan-40-bin-cocuga-anaokulu-egitimi/haber/19003/tr>
- MEB (2019b). “Benim Oyun Sandığım” yola çıktı. *Milli Eğitim Bakanlığı*. <https://www.meb.gov.tr/benim-oyun-sandigim-yola-cikti/haber/19460/tr>
- MEB (2022a). Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2021/2022. *Millî Eğitim Bakanlığı*. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf
- MEB (2022b). MEB, “temel eğitimde 10 bin okul projesi” başlattı. *Milli Eğitim Bakanlığı*. <https://www.meb.gov.tr/meb-temel-egitimde-10-bin-okul-projesi-baslatti/haber/25536/tr>
- MEB (2023). Okul öncesinde haftada 5 gün ücretsiz yemek uygulaması 6 Şubat'ta başlıyor. *Milli Eğitim Bakanlığı*. <https://tegm.meb.gov.tr/www/okul-oncesinde-haftada-5-gun-uccretsiz-yemek-uygulamasi-6-subatta-basliyor/icerik/834#:~:text=Bu%20kapsamda%2C%20resmi%20okul%20C3%B6ncesi,uygulamas%C4%B1n%C4%B1%206%20C5%9Eubat%20itibar%C4%B1yla%20ba%C5%9Flat%C4%B1yoruz.>
- Metin, Ö. (2019). *Müzikli hikâye ve masalların okul öncesi eğitim dönemindeki çocukların yaratıcılık düzeylerine etkisi*. (Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi).
- Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliğinde Değişiklik Yapılmasına Dair Yönetmelik. (2023). Resmi Gazete Tarih: 12.05.2023 ve Resmi Gazete Sayı: 32188
- NAEYC (2023). The national association for the education of young children. <https://www.naeyc.org/about-us>
- Oğuz, E. (2021). Türk eğitim sisteminin genel yapısı. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s. 58-75) içinde. Pegem Akademi.
- Oktay, A. (2002). *Yaşamın sihirlili yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon.
- Oktay, A. (2005). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed.). *Okul öncesi eğitimde güncel konular* içinde (s. 11-24). Morpa Kültür Yayınları.
- Oğuzkan, Ş. ve Oral, G. (2003). *Okulöncesi eğitimi: orta dereceli kız teknik öğretim okulları için*. Milli Eğitim Basımevi.
- Pehlivan, D. (2006). *Okul öncesi eğitim alan ve almayan öğrencilerin ilkokuma yazmaya geçiş sürecinin, öğretmen ve öğrenci görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (nitel bir araştırma)* (Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi).

- Rodd, J. (2006). *Leadership in early childhood*. Allen & Unwin
- Stogdill, R. M. (1950). Leadership, membership and organization. *Psychological bulletin*, 47(1), 1.
- Taner, M. & Başal, H. A. (2005). Farklı sosyoekonomik düzeylerde okulöncesi eğitimi alan ve almayan ilköğretim birinci sınıf öğrencilerinin dil gelişimlerinin cinsiyete göre karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 395-420.
- Tatlıpınar, S. ve Serçe, H. (2019). Satranç öğretiminin okul öncesi çocukların dikkat toplama becerilerine etkisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Meslek Yüksekokulu Dergisi*, 22 (2), 481-489.
- Turaşlı, N. K. (2012). Okul öncesi eğitimin tanımı kapsamı ve önemi. G. Haktanır (Ed.), *Okul öncesi eğitime giriş* içinde (s. 1-23). Anı Yayıncılık
- UNESCO (2023). Early childhood care and education. *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization*. <https://www.unesco.org/en/early-childhood-education>
- UNICEF (2023). *Erkençocukluk gelişimi (EÇG)*. Unicef Türkiye. <https://www.unicef.org/turkiye/erken-%C3%A7ocukluk-geli%C5%9Fimi-c%C3%A7g>
- Weinfurter, D. J. (2013). *Second stage entrepreneurship: Ten proven strategies for driving aggressive growth*. Palgrave Macmillan.
- Yukl, G. (1989). *Leadership in organizations*. Prentice-Hall Inc.

Türk Eğitim Sisteminde Okul Öncesi Eğitimin Ulusal Yasal Dayanakları

Aysun Bay Dönertaş¹

Özet

Eğitim, bireyin yaşamında hayat boyu devam eden davranış edinme süreci olarak nitelendirilebilir. Bu süreç plansız olarak okul öncesi dönemde çoğunlukla ailede, planlı olarak ise eğitim örgütlerinde gerçekleşmektedir. Dolayısıyla eğitimin bireyin hayatının her alanında yer aldığı söylemek mümkündür. Her alanda olduğu gibi eğitim alanında da sürecin sağlıklı işlemesi bazı hukuksal düzenlemelerle garanti altına alınmıştır. Eğitim hukuku da bu ihtiyaçtan doğmuştur. Eğitim hukuku bir anlamda hukukun eğitim alanına izdüşümü olarak nitelendirilebilir. Bireyin temel hakları arasında yer alan eğitim ve öğrenim hakkının doğduğu andan itibaren güvence altına alınması başta olmak üzere eğitim-öğretimi düzenleyen hukuk kurallarının eğitim hukukunun kapsamını oluşturduğu söylenebilir. Bu çalışmada, bireyin doğduğu andan itibaren başlayan okul öncesi eğitim sürecinin yasal dayanakları Türk eğitim sistemi bağlamında tartışılmıştır. Çalışmanın odağını Türk eğitim sisteminde okul öncesi eğitimin ulusal yasal dayanakları oluşturmaktadır. Çalışmada öncelikle eğitim, hukuk ve eğitim hukuku kavramları açıklanmış, Türk eğitim sisteminde okul öncesi eğitim tartışılmıştır. Sonrasında okul öncesi eğitimin ulusal yasal dayanakları; anayasa, kanunlar, yönetmelikler ve diğer yasal metinlerle (kalkınma planları, MEB stratejik planları, Milli Eğitim Şuraları, Milli Eğitim Bakanlığı 2023 Vizyonu) birlikte ele alınmıştır.

1. EĞİTİM VE HUKUK

Eğitim en genel ve bilindik tanımıyla “bireyin davranışında kendi yaşantısı yoluyla ve kasıtlı olarak istendik yönde davranış değişikliği meydana getirme sürecidir” (Ertürk, 1972). Eğitim kavramına dair diğer bazı tanımlamalara aşağıda yer verilmiştir. Eğitim,

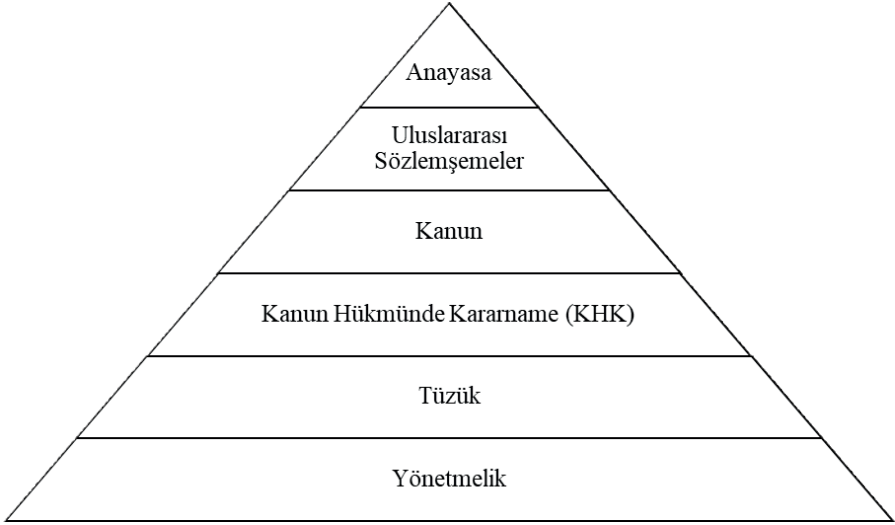
1 Dr. Milli Eğitim Bakanlığı, Okul Öncesi Öğretmeni, Eskişehir, Türkiye, aysunbay@gmail.com, ORCID: 0000-0003-1219-7181

- Bireyin çevresiyle etkileşimi sonucu kendisinde oluşan nispeten kalıcı izli davranış değişimleridir (Arslan, 2009).
- Bireyin bilgi, değer ve beceri inşa etmesine destek sürecidir (Yavuz, 2018).
- Bir süreçtir ve bu sürece bireyin aktif olarak katılmasıyla gerçekleşmektedir (Şahin, 2019).
- Çevre ayarlaması yoluyla kişinin davranışlarını istendik yönde değiştirme ve değerlendirme sürecidir (Sönmez, 2020).
- Bireyin davranışlarında yetenek gizil güç karakter ve bilgi boyutlarında gerekli gelişmeleri sağlamak amacıyla sistemli etkinlikler düzenlenmesi sürecidir (Balci, 2021).
- Seçilmiş ve kontrollü bir çevrenin özellikle de okulun etkisi altında sosyal yeterlilik ve en iyi şekilde bireysel gelişmeyi sağlayan sosyal bir süreçtir (Erkılıç, 2022).

Eğitim, informal ya da formal yollarla hayat boyu devam eden bilgi, beceri, değer, inanç, tutum ve alışkanlıklar edinme süreci olarak nitelendirilebilir. İnfomal eğitim bir plan ya da programa bağlı olmaksızın yaşam içerisinde kendiliğinden gelişirken, formal eğitim ise önceden belirlenmiş amaçlar doğrultusunda planlı ve programlı bir şekilde sürdürülür, sistemlidir. Eğitim örgütlerinde planlı ve programlı bir biçimde sürdürülen etkinlikler formal eğitim kapsamında düşünülebilir. Bu kapsamda, kamuya karşı görev ve sorumlulukların eğitim sistemleri aracılığıyla hukuk devleti ilkelerine uygun bir düzen içerisinde yerine getirilmesinin gerekliliğini vurgulamak anlamlı olacaktır. Başka bir ifadeyle eğitim sistemlerinin hukuka uygun olacak şekilde işleyişini sürdürmeleri bir gereklilik olarak düşünülmelidir. Çünkü hukuk, toplumun genel yararı ve ortak iyiliğini sağlamak için adalete yönelmiş kurallar bütünüdürü oluşturmayı sağlar. Hukuk, “bireyler ve bireylerle devlet arasındaki ilişkileri düzenleyen ve kişilerin hak, yükümlülük ve ayrıcalıklarını izin verme yasaklama yöntemleri ile zorunlu kılarak tanımlayan kuralların tamamıdır” (Atay, 2017).

Hukuk kuralları, toplumsal hayatı düzenleyen kuralların en önemlisi ve en etkilisidir. Toplumun düzeni, güvenliği, eşitliği ve özgürlüğü bu kurallar ile sağlanır. Hukuku oluşturan kurallar zorlayıcıdır. Tek bir olaya değil aynı kategoriye giren olayların tümüne, aynı durumdaki herkese ve yürürlükten kaldırılıncaya kadar, belirsiz bir zaman süresi içinde belirsiz sayıda ve gelecekte meydana gelmesi muhtemel olayların hepsine ve herkese uygulanması, belirli bir kişi için öngörülmemesi hukuk kurallarının; soyutluğunu, genelliğini, sürekliliğini ve objektifliğini ifade eder (Çiftçi, 2019; Atay, 2017). Hukuk

kuralları amaçları güçleri ve yürürlüğe girme biçimleri, üstünlük ve bağlayıcılık sırası bakımından belli bir hiyerarşik düzen içerisinde yer alır. Başka bir ifadeyle yazılı kaynaklar arasında bir üst-ast ilişkisi vardır. Buna “normlar hiyerarşisi” ya da “hukuk kuralları hiyerarşisi” adı verilir. Normlar hiyerarşisine göre her hukuk kuralı geçerliliğini bir üst hukuk normuna borçludur ve bu nedenle daha alt sıradaki bir hukuk normu kendisinden üst sırada bulunan hukuk normuna aykırı olamaz. Ulusal hukuk söz konusu olduğunda en üst düzeyde tüm hukuk sistemini bağlayan bir anayasa vardır ve tüm diğer hukuk kuralları bu anayasaya uygun olmak zorundadır. Yasal düzenlemelerde etki gücü ve üstünlük yukarıdan aşağıya gidildikçe azalır, açıklayıcı hükümler ise artar (Doğan, 2020; Gülcan, 2019). Hukuk kurallarının hiyerarşik düzeni Şekil 1’de verilmiştir.



Şekil 1. Hukuk kurallarının hiyerarşik düzeni

Kaynak: (Gülcan, 2019)

Şekil 1 incelendiğinde; etki gücü ve üstünlüğü en yüksek hukuk kuralının anayasa olduğu görülmektedir. *Anayasa*, bir devletin kuruluşunu, yönetim biçimini, temel kurumlarını, bunların nasıl işleyeceğini, bireylerin hak ve özgürlüklerini düzenleyen ve bunları güvence altına alan temel yasadır. Anayasada, anayasa hukukunu ilgilendiren ilkeler ve kuralların yanında kamu yönetimini ilgilendiren ilkeler ve kurallar da yer alır. Anayasalar hem genel, nesnel ve soyut düzenlemeler içerir hem de birer yetki kaynağıdır. *Uluslararası sözleşmeler* ikili ya da çok taraflı anlaşmalar gibi uluslararası kuruluşlarca (Birleşmiş Milletler, Avrupa Birliği vd.) kabul edilen uluslararası

düzenlemelerdir. Uluslararası düzenlemeler hakkında anayasaya aykırılık davası açılmaması nedeniyle uluslararası sözleşmeler kanunlardan daha güçlü sayılmıştır. *Kanunlar (yasa)*; anayasanın yetkili kıldığı organlarca hazırlanan hukuk kurallarıdır. Kanunlar genellikle soyut kurallar içerirler; genel, nesnel, sürekli ve yazılı olurlar. Türkiye’de kanun yapmak değiştirmek veya kaldırmak TBMM’nin görev ve yetkisindedir. Kanunlar, Cumhurbaşkanı onay verdikten sonra resmi gazetede yayımlanarak yürürlüğe girer. *Kanun hükmünde kararname (KHK)*; kanun gücündeki hukuki metinlerdir. 21 Ocak 2017 tarihinde anayasada yapılan değişiklikle birlikte yeni sistemde KHK yerini *Cumhurbaşkanlığı kararnamesine (CBK)* bırakmıştır. CBK idareye tanınan özerk bir düzenleme yetkisidir. Cumhurbaşkanı, anayasada belirtilen konularda düzenleme yapılmasını gerekli gördüğünde CBK çıkarabilir. Ancak bu yetki; temel haklar, kişi hakları ve ödevleri ile siyasi haklar ve ödevler ile ilgili konuları kapsamaz. *Tüzük*; bir kanunun nasıl uygulanacağını göstermek kanunun emrettiği işleri açıklamak üzere kanunlara aykırı olmamak kaydıyla çıkartılan hukuki metinlerdir. 2017 yılında yürürlükten kaldırılmıştır. *Yönetmelikler*; kurum ve kuruluşların örgütlenme yönetim ve çalışma yöntemlerini gösteren veya kendi görev alanlarını ilgilendiren kanunların uygulanmasını sağlamak için bu kanunlara uygun olmak şartıyla çıkarılmış kurallar bütünüdür (Doğan, 2020; Gülcan, 2019; Karaman-Kepeneci ve Taşkın, 2019).

Hukuk düzeni içerisinde; bireylerin eğitime erişimini koruyan/sağlayan, standartları düzenleyen, bireysel hakları güvence altına alan ve davranışları düzenleyen birtakım ilke ve kurallara, eğitimle ilgili yasal düzenlemelerde yer verildiğini söylemek mümkündür. Eğitimle ilgili her konunun hukuken düzenlenmesi bir zorunluluk olarak değerlendirilebilir. Çünkü eğitim; kamu düzeni kapsamında bulunan, insan ve yaşamla ilgili bir alandır ve temel haklardan biridir. Eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenleyen, eğitimde yapılacak eylemlerin-işlemlerin genel çerçevesini belirleyen, devletin ve kişilerin uyması ve uygulaması gereken kurallar eğitim hukukunun kapsamındadır (Gülcan, 2019). Eğitim hukuku, örgün ve yaygın eğitim ortamlarında bireylerin eğitim hakkını kapsayan yönetici, öğretmen, diğer işgörenler ile öğrenci ve velilerin eğitim kurumlarıyla ilişkilerini düzenleyen, ulusal ve uluslararası hukuk kurallarını konu alan disiplinler arası bir hukuk dalıdır (Ünal ve Sarpkaya, 2020).

Eğitim hukukunun içeriğini en geniş şekilde hukuk ile eğitim bilimlerinin kesişen tüm alanlarının oluşturduğu söylenebilir (Karaman-Kepeneci ve Taşkın, 2019). Geniş anlamda eğitim hukuku medeni kanunun aile hukuku kitabında çocuğa ilişkin hükümleri, çocuk hukukunu ve okul hukukunu içerir. Buna karşılık dar anlamda eğitim hukukunun içine esas itibarıyla aile

ve çocuk hukukunun dışında kalan ve eğitimi düzenleyen kurallar girer. Eğitim hukuku denilince; (1) özellikle örgün eğitim kurumlarının örgüt yapısı, hukuki durumu, yönetim şekli ve organları arasındaki ilişkiler ile bunların temel hak ve görevleri, (2) öğretmen, öğrenci, veli gibi doğrudan ya da dolaylı olarak okulla ilişkisi olan kişilerin hukuki durumları, (3) okul aile birliği, koruma dernekleri, vakıflar gibi okul ve eğitim öğretim masraflarını karşılayan kişi ve kuruluşların hakları, (4) bütün bunların resmi makamlarca teftişini ilgilendiren hukuk kuralları anlaşılır. Kısaca; eğitimi düzenlemek için konulmuş hukuk kuralları yani mevzuat eğitim hukuku kapsamındadır (Çiftçi, 2019).

2. TÜRK EĞİTİM SİSTEMİNDE OKUL ÖNCESİ EĞİTİM

Eğitim sistemleri; girdisini toplumdan alan, belirli süreçlerle işledikten sonra çıktısını yine topluma veren toplumsal açık sistemlerdir. Sarpkaya (2021) insanlar tarafından kurulan örgütlerin bir toplumsal sistem ürünü olduğunu belirtmekte, eğitim sistemini; “ulusun tüm üyelerinin haklarını gerçekleştirmek ve devletin eğitimden beklediği yararları sağlamak için devletçe kurulan ve ülke düzeyinde yayılan eğitim örgütleri ve okullar bütünü” olarak ifadelendirmektedir. Yazar, eğitim sistemin üst sistemler, aracı üst sistemler ve temel sistemlerden oluştuğunu, eğitim örgütleri içinde okulların toplumsal bir alt sistem olarak işlev gördüğünü belirtmektedir. Buradan hareketle, okulların eğitim sistemi içerisinde toplumsal bir alt sistem olarak örgütlendiğini söylemek mümkündür.

Türk eğitim sistemi incelendiğinde; bu çalışmanın odağını oluşturan okul öncesi eğitimin temel eğitim kademesinin ilk basamağında örgütlendiği görülmektedir. Milli Eğitim Bakanlığı teşkilat yapılanmasında; okul öncesi eğitim hizmetleri Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlı olarak yürütülmektedir. Daha önce Milli Eğitim Bakanlığı merkez örgütünde genel müdürlük düzeyinde yer alan Okul Öncesi Eğitimi Genel Müdürlüğü, 652 sayılı T.C. Milli Eğitim Bakanlığı'nın Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile yeniden düzenlenerek Erken Çocukluk Eğitimi Daire Başkanlığı olarak Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlanmıştır.

Okul öncesi eğitim; çocuğun doğumundan itibaren ilköğretime başlayıncaya kadar olan tüm yaşantılarını içeren bir eğitim süreci olarak tanımlanmaktadır (Oktay, 2005). Bu eğitim öncelikle ailede başlamakta ve okullarda devam etmektedir. Doğduğu andan itibaren çocukların yaşadığı dünyayı anlama çabası içinde olduğunu ve bu anlama çabasına öğrenme-öğretme etkinliklerinin planlı ya da plansız bir biçimde eşlik ettiğini söylemek mümkündür. Çocuğun dünyayı tanıma ve anlama çabasının uzman kişiler

aracılığıyla planlı ve programlı bir şekilde aileyle birlikte desteklenmesi çocuğun her alandaki gelişimini daha da üst düzeye taşıyacaktır. Çocuğun her alanda gelişiminin desteklendiği planlı ve programlı eğitim etkinliklerine erişim okul öncesi eğitim örgütleri aracılığıyla sağlanmaktadır.

Türk eğitim sisteminde örgün eğitimin ilk basamağında yer alan okul öncesi eğitim hizmetleri; bakanlıklara, kamu örgütlerine, özel örgütlere, yerel yönetimlere, vakıf ve üniversitelere bağlı olarak farklı yaş gruplarında sunulmaktadır. Okul öncesi eğitim hizmetlerinin sunulduğu kurum tiplerinin aşağıdaki gibi sıralamak mümkündür (ERG, 2022):

- İlköğretim okullarına bağlı kamu/özel anasınıfları,
- Kamu/özel anaokulları,
- Toplum temelli kurumlar (Diyanet İşleri Başkanlığı'na bağlı kurslar, belediyelerce açılan kreşler, sivil toplum kuruluşları ve derneklere açılan kreşler),
- Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı'na bağlı kurumlar,
- İş Kanunu'na göre işletmelerde açılan kreşler,
- Kamu/özel yaz anaokulları ve anasınıfları,
- 657 Sayılı Devlet Memurları Kanunu'na göre açılan kurumlar (m.191),
- 3-6 Yaş Oyun Odası Kurs Programı,
- MEB'e bağlı olmayan kamu-özel kurumlar yaz eğitimi,
- İş Kanunu'na göre işletmelerde açılan kreşler.

Türkiye'de okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaygın olarak Milli Eğitim Bakanlığı'na (MEB) bağlı kamu/özel anasınıflarında ve anaokullarında sürdürüldüğünü söylemek mümkündür. Örgün Eğitim İstatistikleri incelendiğinde, Türkiye'de okul öncesi eğitim hizmetlerinin; 21.221'i kamu ve 1.299'u özel olmak üzere toplam 22.250 anasınıflında, 3.047'si kamu ve 3.998'si özel olmak üzere toplam 7.045 anaokulunda, 4.831'i kamu ve 2.248'i özel olmak üzere MEB'e bağlı olmayan kurumlarda sürdürüldüğü görülmektedir (MEB, 2022).

3. OKUL ÖNCESİ EĞİTİMİN ULUSAL YASAL DAYANAKLARI

Bu çalışmada okul öncesi eğitimin ulusal yasal dayanakları dar anlamda eğitim hukuku kapsamında tartışılmıştır. Bu bağlamda; anayasa, kanunlar,

yönetmelikler ve diğer yasal metinlerde (kalkınma planları, MEB stratejik planları, MEB şûraları, MEB 2023 vizyonu) okul öncesi eğitimle ilgili düzenlemeler ele alınmıştır. Çalışmanın kapsam kısıtı sebebiyle, bir önceki bölümde de belirtilen “Türkiye’de okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaygın olarak Milli Eğitim Bakanlığı’na (MEB) bağlı kurumlarda sürdürüldüğü” bilgisinden hareketle yasal dayanaklar MEB’e bağlı kurumların yasal mevzuatı ile sınırlandırılmıştır.

3.1. 1982 Anayasası’nda Okul Öncesi Eğitim

18.10.1982 tarihinde kabul edilmiş olan T.C. Anayasası’nın İkinci Kısım, Üçüncü Bölümü’nde eğitim ve öğrenim hakkı ve ödevini düzenleyen 42. maddesinde “Kimse eğitim ve öğrenim hakkından yoksun bırakılamaz. Öğrenim hakkının kapsamı kanunla tespit edilir ve düzenlenir.” hükmüne yer verilmiştir. Yine aynı maddede; eğitim ve öğretimin, Atatürk ilkeleri ve inkılâpları doğrultusunda, çağdaş bilim ve eğitim esaslarına göre, devletin gözetim ve denetimi altında yapıldığı, ilköğretimin kız ve erkek bütün vatandaşlar için zorunlu ve devlet okullarında parasız olduğu, özel ilk ve orta dereceli okulların bağlı olduğu esasların devlet okulları ile erişilmek istenen seviyeye uygun olarak kanunla düzenlendiği ifade edilmektedir. Bütün bunlara ek olarak; maddi imkânlardan yoksun başarılı öğrencilere devletin burslar ve başka yollarla gerekli yardımları yapacağına, eğitim ve öğretim kurumlarında sadece eğitim-öğretim-araştırma ve inceleme ile ilgili faaliyetler yürütüleceğine ve bu faaliyetlerin hiçbir suretle engellenemeyeceğine, Türk vatandaşlarına Türkçe’den başka hiçbir dilin anadili olarak okutulamayacağına dair hükümler de eğitim hakkının düzenlendiği bölümde yer almaktadır.

T.C. Anayasası’nda ilköğretimin devlet okullarında zorunlu ve parasız olduğuna değinilmekte, okul öncesi eğitimi kapsayan herhangi bir zorunluluktan bahsedilmemektedir. “Hukuksal eşitliğin, gerçek anlamda bir eşitliğe dönüşebilmesi için kişilerin devletten gerekli imkânları istemesi gerekir.” (Karaman-Kepeneci ve Taşkın, 2019) ifadesinden ve okul öncesi döneme ilişkin “yaşamın sihirli yılları” (Oktay, 2002) nitelendirmesinden hareketle; okul öncesi eğitimin nitelikten ödün vermeden zorunlu eğitim kapsamına dâhil edilmesi, “eğitim hakkı” kapsamında anayasal bir hak olarak değerlendirilmesi gerekmektedir.

3.2. Kanunlarda Okul Öncesi Eğitim

Bu başlık altında; 430 Sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu, 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 6287 Sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun, 5580 Sayılı Özel

Öğretim Kurumları Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname incelenmiştir.

430 Sayılı Tevhid-i Tedrisat Kanunu. 3 Mart 1924 kabul edilen bir diğer adıyla “Öğretim Birliği Kanunu” eğitim alanını düzenleyen önemli kanunlardandır. Bu kanunun 1.ve 2. maddesine göre Türkiye dâhilindeki bütün eğitim kurumları Şeriye ve Evkaf Vekâleti içerisindeki medreseler de dâhil olmak üzere Maarif Vekâletine (Bugünkü Millî Eğitim Bakanlığı) bağlanmıştır. Bu kanunla; eğitim hizmetlerinin gözetim ve denetimi Millî Eğitim Bakanlığı’na verilerek, dağınık ve devlet yönetiminin dışında kalan okullar devlet yönetimi altında toplanmış, bu alandaki çok başlılığa bir son verilmiştir. Kısacası eğitim-öğretim faaliyetlerinden sorumlu tek merci Millî Eğitim Bakanlığı olmuştur. Tevhid-i Tedrisat Yasası 1982 Anayasası’nın 174. maddesi ile anayasal koruma altına alınan kanunlardan birisidir (Kıral, 2021; Karaman-Kepekci ve Taşkın, 2019).

657 sayılı Devlet Memurları Kanunu. 23.07.1965 tarih ve 12056 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan bu kanunla; devlet memurlarının hizmet şartları, nitelikleri, atanma ve yetiştirilmeleri, ilerleme ve yükselmeleri, ödev, hak, yüküm ve sorumlulukları ile özlük işleri düzenlenmektedir. Kanununun 191. maddesinde yer alan “Devlet Memurları için lüzum ve ihtiyaç görülen yerlerde çocuk bakımevi ve sosyal tesisler kurulabilir. Bunların kuruluş ve işletme esas ve usulleri Devlet Personel Başkanlığı ile Maliye ve Gümrük Bakanlığı’nca birlikte hazırlanacak genel yönetmelikle belirlenir.” hükmü gereğince devlet memurlarının çocuklarının okul öncesi eğitim hizmetlerinden yararlanabilmeleri için kurumlar açılabilir.

1739 sayılı Millî Eğitim Temel Kanunu. 24.6.1973 tarih ve 14574 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan bu kanunda okul öncesi eğitimin örgün eğitim kurumları kapsamında yer aldığına (m.18) ve mecburi ilköğrenim çağına gelmemiş çocukların eğitimini kapsadığına (m.19) dair hükümlere yer verilmiştir. Kanununun 20. maddesinde, okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri şu şekilde belirtilmiştir: Okul öncesi eğitiminin amaç ve görevleri, millî eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun olarak; (1) çocukların beden, zihin ve duygu gelişmesini ve iyi alışkanlıklar kazanmasını sağlamak, (2) onları ilköğretime hazırlamak, (3) şartları elverişsiz çevrelerden ve ailelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratmak, (4) çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamaktır. Yine aynı kanunda; “Okul öncesi eğitim kurumları, bağımsız anaokulları olarak kurulabileceği gibi, gerekli görülen yerlerde ilköğretim okuluna bağlı anasınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak da açılabilir. Okul öncesi eğitim kurumlarının nerelerde ve

hangi önceliklere göre açılacağı, Milli Eğitim Bakanlığı'nca hazırlanacak bir yönetmelikle düzenlenir.” (m.21) hükmüne yer verilmiştir.

222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu. 12.1.1961 tarih ve 10705 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan bu kanunda okul öncesi eğitime dair aşağıdaki hükümler yer almaktadır:

- Okul öncesi eğitim mecburi ilköğretim çağının 6-14 yaş grubundaki çocukları kapsar (m.3),
- Okul öncesi eğitim kurumları isteğe bağlı ilköğretim kurumları arasındadır (m.6/b),
- Okul öncesi kurumlarında mecburi öğrenim çağına gelmemiş olan çocuklar eğitilir (m.13),

Yine aynı kanunun dördüncü bölümünde; okul öncesi eğitim ve öğretim kurumları ile ilköğretim okullarının açılma, kapanma ve öğretime ara verme zamanlarına ilişkin hükümler yer almaktadır.

5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu. 14.2.2007 tarih ve 26434 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe girmiştir. Kanunun amacı; Türkiye Cumhuriyeti uyruklu gerçek kişiler, özel hukuk tüzel kişileri veya özel hukuk hükümlerine göre yönetilen tüzel kişiler tarafından açılacak özel öğretim kurumlarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektir (m.1). 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, okul öncesi eğitim hizmeti veren özel kurumların; kurum açma izni, kurucu/kurucu temsilcisinin nitelikleri ve kurum binaları, eğitim-öğretim, yönetim, kurumun kapatılması ve personel işlemleri ile eğitim-öğretim ve kurumların yönetimi, kurum açma izninin iptali, kurumun kapatılması, devri ve nakli, kurumlarda çalıştırılacak personel, özlük hakları ve sorumluluklar, çalışma izninin iptali ve geçici görevlendirme, denetim, reklâm, malî hükümler ve ücretler gibi hususlara ilişkin hükümleri içermektedir.

Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname. 14.09.2011 tarih ve 28054 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren bu KHK’da Millî Eğitim Bakanlığının teşkilat yapısı ile hizmet birimlerinin görev, yetki ve sorumlulukları ile koordinasyon ve işbirliğini düzenleyen hususlar yer almaktadır. Yürürlükten kaldırılan, 3797 sayılı Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun’da, mecburi ilköğretim çağına girmemiş çocukların eğitimine yönelik okul ve kurumların eğitim ve yönetimi ile ilgili bütün görev ve hizmetler Okul Öncesi Eğitim Genel Müdürlüğü’ne bağlı olarak yürütülürken, 652 sayılı KHK ile okul öncesi kurumlarının yönetimine ve öğrencilerinin eğitim

ve öğretimine yönelik politikalar belirleme ve uygulama görevi Temel Eğitim Genel Müdürlüğü Erken Çocukluk Eğitimi Dairesi Başkanlığı'na verilmiştir.

3.3. Yönetmeliklerde Okul Öncesi Eğitim

Okul öncesi eğitim kurumlarının kuruluş, yönetim, eğitim, görev ve işleyişi ile ilgili usul ve esasları düzenlemek amacıyla, ilk yönetmelik 1962 yılında "Anaokulları ve Anasınıfları Yönetmeliği" olarak yayımlanmıştır. Sonraki yıllarda yayımlanan yönetmelikler aşağıdadır.

- 24.03.1970 tarih ve 13453 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Kız Teknik öğretim Okullarına bağlı Uygulama Anaokulları Yönetmeliği
- 16.12.1992 tarih ve 21437 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Anaokulu - Anasınıfı ve Uygulama Sınıfı Yönetmeliği,
- 21.07.1996 tarih ve 22703 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği,
- 8.06.2004 tarih ve 25486 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği
- 26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği

Okul öncesi eğitime yönelik politika belirleme ve uygulama görevinin 25/8/2011 tarihli ve 652 sayılı Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname ile Temel Eğitim Genel Müdürlüğü'ne bağlanmasının ardından okul öncesi eğitim kurumlarının görev ve işleyişine ilişkin usul ve esaslar (05.06.2023 tarihi itibarıyla) halen yürürlükte olan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği hükümleri gereğince sürdürülmektedir. Yönetmelikte, okul öncesi eğitim kurumlarının görev ve işleyişini doğrudan düzenleyen usul ve esaslar Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. Okul Öncesi Eğitim Kurumlarının Görev ve İşleyişine İlişkin Usul ve Esaslar

Başlıklar	Hükümler
Tanımlar	Anaokulu; 36-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla açılan okulu (m.4/a), Ana sınıfı; 57-68 aylık çocukların eğitimi amacıyla örgün ve yaygın eğitim kurumları bünyesinde açılan sınıfı ifade eder (m.4/b).
Okul öncesi eğitim kurumlarının işleyişi	Okul öncesi eğitim kurumlarında ders yılı süresinin 180 iş gününden az olmaması esastır (m.5/1). Okul öncesi eğitim kurumlarında güne başlama, oyun, beslenme, temizlik, etkinlik, dinlenme ve günü değerlendirme zamanlarını da içerecek şekilde günde ellişer dakikalık aralıksız 6 etkinlik saati süre ile normal eğitim yapılması esastır (m.6/a). Bir gruptaki çocuk sayısının 10'dan az, 20'den fazla olmaması esastır (m.6b). Yaz aylarında yapılacak eğitimde kadrolu öğretmenler istemeleri hâlinde görevlendirilir (m.6/ç).
Okul tespiti, kayıt kabul ve devam	Okul öncesi eğitim kurumlarında yeni kayıtlar, temmuz ayının ilk iş gününde başlar. Kayıt işlemi, 25/4/2006 tarihli ve 5490 sayılı Nüfus Hizmetleri Kanunu hükümlerince oluşturulan ulusal adres veri tabanındaki yerleşim yeri adres bilgileri esas alınarak, e-Okul sistemi üzerinden yapılır (m.11/1). Anaokulu, ana sınıfı ve uygulama sınıflarına, kayıtların yapıldığı yılın eylül ayı sonu itibarıyla 57-68 aylık çocukların kaydı yapılır (m.11/5a). Bir grup oluşturabilecek kadar çocuk bulunmayan okullarda 36-68 aylık çocuklar aynı ana sınıfına kaydedilebilir (m.11/5b). Çocuğun aday kaydı e-okul sistemi üzerinden alınır (m.11/5e). Okul öncesi eğitim ve ilköğretim kurumlarında e-Okul sisteminde her öğrenci için öğrenci dosyası tutulur (m.16/1). Okul öncesi eğitim kurumlarında; kayıtları yapılan çocukların kuruma günlük eğitimi aksamayacak şekilde devam etmelerinin sağlanması esastır. Ancak özel eğitim gerektiren çocukların sosyal uyum ve gelişim özelliğine göre günlük devam sürelerinde esneklik sağlanır (m.18/2a).
Sınıf geçme	Okul öncesi eğitim kurumlarında Okul Öncesi Eğitim Programı doğrultusunda hazırlanan çocuğa yönelik Gelişim Raporu, her dönem sonunda e-Okul sistemine işlenerek bir örneği veliye verilir (m.30/1).

Personelin Görev, Yetki ve Sorumlulukları	<p>Okul öncesi eğitim kurumları, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda diğer çalışanlarla birlikte müdür tarafından yönetilir (m.39/1).</p> <p>Okul öncesi eğitim kurumu öğretmenleri, kendilerine verilen grup/sınıf/şubede eğitim ve öğretim faaliyetlerini, eğitim ve öğretim programında belirtilen esaslara göre planlamak ve uygulamak, ders dışında okuldaki eğitim ve öğretim işlerine etkin bir biçimde katılmak ve bu konularda mevzuatta belirtilen görevleri yerine getirmekle yükümlüdür (m.43/1).</p> <p>Öğretmenler, okul öncesi eğitim kurumlarında sabah ve ikinci kahvaltısı esnasında çocuklarla birlikte bulunur, grubundaki çocukların düzenli bir şekilde yemek yemelerini sağlar (m.43/8).</p> <p>Bağımsız anaokulu, ana sınıfı ve uygulama sınıfı öğretmenleri okul öncesi eğitim öğrencilerinin bulunduğu alanlarda, kendi devrelerinde ve etkinlik saatleri dışındaki zamanlarda nöbet tutarlar (m.44/2).</p> <p>Okul öncesi eğitim kurumlarında, yeterince öz bakım becerisine sahip olmayan çocukların öz bakım becerisine destek sağlamak amacıyla imkânlar çerçevesinde her okul öncesi eğitim kurumuna en az bir kişi olmak üzere iki grup için bir destek eğitim personeli görevlendirilebilir (m.45/1).</p> <p>Okul öncesi eğitim kurumlarında, uzman ve usta öğreticiler okul müdürünün düzenleyeceği esaslara uygun şekilde çalıştırılabilir (m.45/2).</p> <p>İl/ilçe millî eğitim müdürlüklerince bir şubede en fazla bir stajyer öğrenci olmak kaydıyla okul öncesi eğitim kurumlarında mesleki eğitim kapsamında beceri eğitimi yaptırılan çocuk gelişimi ve eğitimi öğrencilerinin hizmetlerinden de yararlanır (m.45/3).</p> <p>Okul öncesi eğitim kurumlarında oluşturulan rehberlik servislerinde görev yapan rehberlik öğretmenleri, ilgili mevzuat hükümleri doğrultusunda görev ve sorumluluklarını yerine getirir (m.47/1).</p> <p>Mesleki ve teknik eğitim kurumları bünyesindeki uygulama sınıflarında görevli çocuk gelişimi ve eğitimi alan/bölüm şefi, bu sınıfın amaçlarına uygun olarak işleyişinden ve mevzuata uygun olarak yönetilmesinden okul müdürüne karşı sorumludur (m.49/1).</p>
Mali Hükümler	<p>Okul öncesi eğitim hizmeti resmî okul öncesi eğitim kurumlarında ücretsizdir (m67/1).</p> <p>Beslenme saatlerinde çocuklara refakat etmek zorunda olan öğretmen ve yardımcı personel okuldaki yemek hizmetinden ücretsiz yararlanır (m.67/2).</p>
Belgelerin düzenlenmesi	<p>Okul öncesi eğitimi alan çocuklara eğitim yılı sonunda Katılım Belgesi verilir (m.73/1).</p>

Çeşitli hükümler (okul öncesi eğitim kurumlarının açılması ve binaların kullanılması, okul öncesi eğitimde eğitime erişim modelleri, destek eğitim personeli, uzman ve usta öğreticiler, oyun odası rehberlik ve denetim)

Okul öncesi eğitim kurumları; bağımsız anaokulları olarak açılabileceği gibi diğer eğitim kurumları bünyesinde ana sınıfı olarak da açılabilir (m.81/1).

Okul öncesi eğitim çağ nüfusu az ya da çağ nüfusunun yoğun, fiziki şartların yetersiz olduğu yerleşim yerlerindeki çocukların okul öncesi eğitime erişimini sağlamak için; gezici öğretmen sınıfı, gezici sınıf, taşıma merkezi ana sınıfı, yaz eğitimi ve benzeri esnek saat ve zamanlı eğitime erişim modelleri uygulanabilir. Uygulanacak olan farklı erişim modellerinde bir yılda en az 200 etkinlik saati eğitim yapılır (m.82/1).

Okul öncesi eğitim kurumlarında; velilerin istemeleri, personel ve fiziki imkânların yeterli olması hâlinde eğitim saatleri dışındaki zamanlarda faaliyet göstermek üzere çocuk kulüpleri kurulabilir (m.83/1).

Tam zamanlı kaynaştırma/bütünleştirme yoluyla eğitim alan öğrenciler ile özel yetenekli öğrenciler için okul öncesi eğitim kurumlarında özel eğitim desteği verilmesi amacıyla okulun fiziki imkânları doğrultusunda destek eğitim odası açılır (m.84/1).

Okul öncesi eğitim kurumlarında eğitim etkinliklerinin sağlıklı, uygun ve güvenli bir ortamda gerçekleştirilebilmesi için oyun alanı ile bahçenin bulunması ve amacına uygun olarak düzenlenmesi esastır (m.90/1a).

Okul öncesi eğitim kurumlarının eğitim, öğretim ve yönetim ile ilgili iş ve işlemlerine yönelik rehberlik ve denetim faaliyetleri, ilgili mevzuatı doğrultusunda denetlemeye yetkili olan birimlerce yürütülür (m.94/1).

Kaynak: Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği (2014)

26.07.2014 tarih ve 29072 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanan Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği’nde yer alan okul öncesi eğitim kurumlarının görev ve işleyişine dair hükümlere Tablo 1’de yer verilmiştir. İlgili yönetmelikte okul öncesi eğitimle doğrudan ilişkili hükümlerin; tanımlar, okul öncesi eğitim kurumlarının işleyişi, okul tespiti, kayıt kabul ve devam, personelin görev, yetki ve sorumlulukları, sınıf geçme, mali hükümler, belgelerin düzenlenmesi, çeşitli hükümler başlıklarında ele alındığı görülmektedir. Yönetmelikte ilköğretim kurumlarının görev ve işleyişine dair usul ve esaslar da yer almaktadır. Bu durumun, yönetmelikte okul öncesi eğitimin görev ve işleyişine ilişkin hükümlerin yorumlanmasında bir muğlaklık oluşturduğu söylenebilir. Okul öncesi eğitim kurumlarının (anasınıfları, anaokulları, uygulama sınıfları) ilköğretim kurumlarından farklı bir işleyişe sahip olduğunu söylemek mümkündür. Bu sebeple; bu kurumların görev ve işleyişlerine dair yasal düzenlemelerin, yürürlükten

kaldırılan Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği'nde (8.06.2004 tarih ve 25486 sayılı Resmi Gazete'de yayımlanan) olduğu gibi ayrıntılı bir biçimde okul öncesi eğitim kurumlarına özel olarak yeniden düzenlenmesi önemli ve elzemdir. Yönetmeliğin okul öncesi eğitim kurumları özelinde ayrıntılı bir şekilde düzenlenmesi; yöneticilere ve uygulayıcılara işleyişte pratiklik sağlayacak, aynı zamanda kurumların denetiminde, denetleyicilere kolaylaştırıcı bir rehberlik de sunulmuş olacaktır.

3.4. Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitim

Türkiye'de 1960'lı yıllardan bu yana planlı kalkınma dönemine geçildiğini söylemek mümkündür. Millî tasarrufu arttırmak, yatırımları toplum yararına, gerektirdiği önceliklerle yöneltmek, iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı demokratik yollarla gerçekleştirmek üzere Birinci Beş Yıllık (1963 - 1967) Kalkınma Planı hazırlanmıştır (DPT, 1963). Sonraki yıllarda beş yıllık dönemleri kapsayacak şekilde kalkınma planlarının hazırlandığı görülmektedir. Kalkınma planları içinde eğitime dair amaç, politika ve tedbirler de yer almaktadır. Bu çalışmanın odak noktasını oluşturan okul öncesi eğitimle ilgili hedef ve politikalar, kalkınma planlarında incelenmiş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2. Kalkınma Planlarında Okul Öncesi Eğitime Dair Belirlenen Hedef ve Politikalar

Kalkınma Planları	Yıllar	Hedef ve Politikalar
1. Beş Yıllık Kalkınma Planı	1963 1967	Okul öncesi eğitime yönelik herhangi bir planlama yapılmamıştır.
2. Beş Yıllık Kalkınma Planı	1963 1972	* 3-6 yaşındaki çocukların eğitimi olarak nitelendirilen okul öncesi eğitimin; anne eğitiminden yoksun çocukların eğitimi için ele alınması, * 1968-1972 döneminde okul öncesi eğitim hizmetlerinin, bağımsız anaokulları ve ilkokullara bağlı anasınıfları kurularak geliştirilmesi, * Kız enstitülerinde öğretim programının ve okul öncesi eğitim hizmetlerinin geliştirilmesi amacıyla çocuk yuvalarının açılması planlanmıştır.
3. Beş Yıllık Kalkınma Planı	1973 1977	Okul öncesi eğitimin bütün 3- 6 yaş grubunu kapsayacak şekilde sağlanmasının büyük malî kaynak gerektirdiği belirtilmiş, konu ile ilgili araştırmaların yürütülmesi ve soruna uzun dönem içinde kapsamlı bir şekilde yaklaşılması için gerekli hazırlıkların yapılması planlanmıştır.

4. Beş Yıllık Kalkınma Planı	1979 1983	<ul style="list-style-type: none"> * En çok kentleşmiş yörelerden başlamak üzere özellikle gecekondu ve işçi çocukları hedef alınarak geliştirilecek olan okul öncesi eğitime yönelik pilot uygulamaların ele alınması, * Pilot uygulama sonuçlarına göre ve yapılacak yeni düzenlemelerle eğitim sisteminin rasyonel bir yapıya kavuşturulmasından sonra sistemin bütünlüğü dikkate alınarak okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, * Sistemin geliştirilmesinde mevcut kapasitelerden yararlanılması planlanmıştır.
5. Beş Yıllık Kalkınma Planı	1985 1989	<ul style="list-style-type: none"> * 5-6 yaş nüfusunun okullaşma oranının % 10'a çıkarılması, * Bu hedefin gerçekleştirilmesi ve anaokulları ile anasınıflarının yaygınlaştırılması için kamu ve özel kuruluş imkânlarından yararlanılması planlanmıştır.
6. Beş Yıllık Kalkınma Planı	1990 1994	Okul öncesi eğitimde okullaşma oranının %11,5'e çıkarılması planlanmıştır.
7. Beş Yıllık Kalkınma Planı	1996 2000	Okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması, okullaşma oranının okul öncesi eğitimde %16'ya çıkarılması planlanmıştır.
8. Beş Yıllık Kalkınma Planı	2001 2005	<p>1999-2000 öğretim yılında, okul öncesi eğitimde okullaşma oranının % 9,8'e ulaştığı belirtilmiş;</p> <ul style="list-style-type: none"> * Sosyal, psikolojik ve zihinsel gelişimin erken yaşlarda şekillenmesi nedeniyle okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması, * Okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlar arasındaki farklılıkların giderilmesi için standartların oluşturulması, * Okul öncesi eğitim döneminde toplum tabanlı milli, ahlaki ve manevi değerlere bağlı eğitim verilebilmesi için yazılı, sözlü ve görüntülü eğitim programlarının yapımının özendirilmesi planlanmıştır.
9. Beş Yıllık Kalkınma Planı	2007 2013	<ul style="list-style-type: none"> * Plan döneminde okul öncesi eğitimde okullaşma oranında önemli artışlar sağlanması ve okullaşma oranının %50'ye çıkarılması, * Okulöncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla öğretmen ve fiziki altyapı ihtiyacının karşılanması, * Eğitim hizmetlerinin çeşitlendirilmesi, * Toplumsal farkındalık düzeyinin yükseltilmesi, * Erken çocukluk ve ebeveyn eğitimlerinin artırılması planlanmıştır.
10. Beş Yıllık Kalkınma Planı	2014 2018	<ul style="list-style-type: none"> * Okul öncesi eğitimin, imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırılması, * Kaliteli, hesaplı ve kolay erişilebilir kreş ve okul öncesi eğitim imkânlarının yaygınlaştırılmasına dönük planlamalar yapılmıştır.

11. Beş Yıllık Kalkınma Planı	2019 2023	<ul style="list-style-type: none"> * Erken çocukluk eğitiminde 5 yaşın zorunlu eğitim kapsamına alınması, * Erken çocukluk dönemi bakım ve eğitim hizmeti veren kurumlar açısından ortak bir düzenleme yapılması, * Erken çocukluk dönemi bakım ve eğitim hizmeti veren kurumların sayılarının artırılması ve hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesi ve denetimlerinin artırılması, * Erken çocukluk döneminden başlamak üzere çocukların servis, eğitim materyali, beslenme vb. bireysel ihtiyaçlarını gidermeyi sağlayacak farklı ve esnek uygulamaların geliştirilmesi, * Koruma ve bakım altındaki çocukların erken çocukluk döneminden başlayarak eğitim seviyelerinin yükseltilmesi, bakım sonrası süreçte sosyal hayata uyumlarının desteklenmesi, * Erken çocukluk döneminden başlamak üzere çocuklara ihmal, istismar ve şiddet konularında farkındalık eğitimlerinin verilmesi, * Spor eğitiminin, okul öncesinden başlayarak ilk ve ortaöğretim kademelerinde yaygınlaştırılması yönünde planlamalar yapılmıştır.
-------------------------------	--------------	--

Kaynak: Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı – Kalkınma Planları incelenerek oluşturulmuştur (SBB, 2023).

Tablo 2 incelendiğinde; Türkiye’de 60 yıllık planlı kalkınma döneminde, okul öncesi eğitime dair belirlenen hedef ve politikaların kısmen gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür. 2023 yılı itibariyle son dönemde bulunan 11. Beş Yıllık Kalkınma Planı’nda, 5 yaş çağ nüfusunun zorunlu eğitime dâhil edilmesinin yer aldığı görülmektedir. Bu noktada, okul öncesi eğitim hizmetlerinin niteliğinden ödün verilmeden hedeflerin gerçekleştirilmesinin önemli olduğunu belirtmek yerinde olacaktır. Okul öncesi eğitim hizmetlerinin nitelikli bir biçimde sürdürülmesi açısından; hizmet standartlarının belirlenmesi ve denetimlerin sağlanması, öncelikli ve önemli konular olarak değerlendirilmelidir.

3.5. Stratejik Planlarda Okul Öncesi Eğitim

24.12.2003 tarih ve 25326 sayılı Resmi Gazete’de yayımlanarak yürürlüğe giren 5018 sayılı Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu’na göre, “kamu idarelerinin; kalkınma planları, Cumhurbaşkanlığı tarafından belirlenen politikalar, programlar, ilgili mevzuat ve benimsedikleri temel ilkeler çerçevesinde geleceğe ilişkin misyon ve vizyonlarını oluşturmak, stratejik amaçlar ve ölçülebilir hedefler saptamak, performanslarını önceden

belirlenmiş olan göstergeler doğrultusunda ölçmek ve bu sürecin izleme ve değerlendirmesini yapmak amacıyla katılımcı yöntemlerle stratejik plan hazırlamaları” (m.9) zorunlu hale getirilmiştir. Bu kapsamda Milli Eğitim Bakanlığı Strateji Geliştirme Daire Başkanlığı’nca 2010-2014 yıllarını kapsayan ilk stratejik plan oluşturulmuş ve takip eden dönemlerde de planlar oluşturulmaya devam edilmiştir. MEB stratejik planlarında; “stratejik plan hazırlık süreci, durum analizi, geleceğe yönelim, izleme ve değerlendirme” ana başlıklarında Bakanlığın faaliyet alanları ve hizmetlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalara yer verilmiştir. İlk stratejik plandan sonra ana başlıklara “maliyetlendirme” başlığı da eklenmiştir. MEB stratejik planlarında okul öncesi eğitime yönelik performans göstergelerine ve stratejilere de yer verilmiştir. Beş yıllık dönemleri kapsayan MEB stratejik planlarında yer alan okul öncesi eğitim performans göstergeleri ile stratejileri aşağıda özetlenmiştir (MEB, 2023a).

2010-2014 Stratejik Planı, MEB’in hazırladığı ilk stratejik plandır. Planda okul öncesi eğitime dair belirlenmiş olan konulardan yola çıkılarak stratejik amaç ve hedefler oluşturulmuştur. Plan dönemi sonuna kadar okul öncesi eğitimde gerçekleştirilmesi amaçlanan stratejik hedefleri şu şekilde sıralamak mümkündür: % 33 olan net okullaşma oranının % 70’in üstüne çıkarılması, ihtiyaç duyulan öğretmen sayısının tamamının karşılanması, okul öncesi eğitimin çeşitlendirilmesi (gezici anaokulları) ve bu alanda toplumsal farkındalığın artırılması, kamu envanterine kayıtlı ve atıl durumdaki okul ve kurum binalarının okul öncesi eğitim kurumu olarak kullanılmasına yönelik çalışmalara ağırlık verilmesi, kamuya bağlı anaokullarının ve anasınıflarının sayılarının artırılarak kurumların donatımı için kaynak planlamasının yapılması.

2015-2019 Stratejik Planı, MEB’in hazırladığı ikinci stratejik plandır. Planda, eğitim öğretim sisteminin sorun ve gelişim alanları arasında “okul öncesi eğitimde okullaşma” başlığına yer verilmiş, “okul öncesi eğitim imkânlarının yaygınlık ve yeterliği” zayıf yönler arasında sıralanmıştır. Plan dönemi sonuna kadar; ilkökul birinci sınıf öğrencilerinden en az bir yıl okul öncesi eğitim almış olanların oranının %90, 4-5 yaş net okullaşma oranının %70, okul öncesi eğitimde özel öğretimin payının %23 olması performans göstergeleri arasında yer almıştır. Planda okul öncesi eğitime dair belirlenen stratejiler ise; okul öncesi eğitime katılımı artıracak hizmet sunum modellerinin çeşitlendirilmesi ve okul öncesi eğitim imkânları kısıtlı hane ve bölgelerin erişimini destekleyecek şekilde yaygınlaştırması, okul öncesi eğitimde ailelere düşen maliyeti azaltacak düzenlemelerin yapılması şeklindedir.

2019-2023 Stratejik Planı, MEB'in hazırladığı üçüncü stratejik plandır. Planda, okul öncesi dönem çocuklarının bilişsel, duygusal ve fiziksel olarak çok boyutlu gelişimlerinin sağlanması amaçlanmış ve bu amaç doğrultusunda; erken çocukluk eğitiminin niteliği ve yaygınlığının artırılması, toplum temelli erken çocukluk eğitiminin çeşitlendirilerek yaygınlaştırılması hedeflenmiştir. Erken çocukluk eğitim hizmetlerine yönelik bütünlüklü bir sistem oluşturulması ve plan dönemi sonuna kadar; 3-5 yaş grubu okullaşma oranının %55, şartları elverişsiz öğrencilere beslenme ve araç gereç yardımı yapılmasına ilişkin sistem kurulması %100, ilkököl birinci sınıf öğrencilerinden en az bir yıl okul öncesi eğitim almış olanların oranının %100, özel eğitime ihtiyaç duyan öğrencilerin uyumunun sağlanmasına yönelik öğretmen eğitimlerine katılan okul öncesi öğretmeni oranının %100 olması performans göstergeleri arasında yer almıştır.

3.6. Milli Eğitim Şûralarında Okul Öncesi Eğitim

Eğitim-öğretimle ilgili konuların görüşüldüğü ve tavsiye niteliğinde kararların alındığı Milli Eğitim Şûralarında; okul öncesi eğitime dair amaçlar, ilkeler, içerikler, öğretmen yetiştirme politikaları gibi konuların gündeme alındığı ve şûra kararlarına dâhil edildiği görülmektedir. Şûralarda okul öncesi eğitimle ilgili alınan kararlar Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3. Milli Eğitim Şûra Gündem/Kararlarında Okul Öncesi Eğitim

Milli Eğitim Şûraları	Okul Öncesi Eğitimle İlgili Gündem/ Kararlar
1. Millî Eğitim Şûrası (1939)	Okul öncesi eğitimle ilgili herhangi bir gündeme/karara yer verilmemiştir.
2. Millî Eğitim Şûrası (1943)	Okul öncesi eğitimle ilgili herhangi bir gündeme/karara yer verilmemiştir.
3. Millî Eğitim Şûrası (1946)	Okul öncesi eğitimle ilgili herhangi bir gündeme/karara yer verilmemiştir.
4. Millî Eğitim Şûrası (1949)	Okul öncesi eğitimle ilgili herhangi bir gündeme/karara yer verilmemiştir.
5. Millî Eğitim Şûrası (1953)	Şûranın gündem maddeleri arasında anaokulları için hazırlanmış olan program ve yönetmeliğin incelenmesine yer verilmiştir.

6. Millî Eğitim Şûrası (1957)	Okul öncesi eğitimle ilgili herhangi bir gündeme/karara yer verilmemiştir.
7. Millî Eğitim Şûrası (1962)	“Ana Okulları ve Ana Sınıfları Yönetmeliği” tasarısının hazırlanarak Talim ve Terbiye Kurulunun incelemesine sunulması ve 1962-1963 öğretim yılı başında uygulamaya konması kararı alınmıştır.
8. Millî Eğitim Şûrası (1970)	Okul öncesi eğitimle ilgili herhangi bir gündeme/karara yer verilmemiştir.
9. Millî Eğitim Şûrası (1974)	Okul öncesi eğitimin kapsamı, okul öncesi eğitim kurumlarının amaç ve görevleri ile kuruluş biçimlerine yer verilmiştir.
10. Millî Eğitim Şûrası (1981)	Okul öncesi eğitime ilişkin 14 karar alınmıştır. Alınan kararlarda öne çıkan konu başlıkları; * Okul öncesi dönemin 0-5 yaş çocukları kapsadığı, okul öncesi eğitimin zaman içerisinde zorunlu eğitim kapsamına alınması, * Eğitim programlarının geliştirilmesi, öğretmen el kitaplarının hazırlanması, öğretim ve oyun materyallerinin geliştirilmesi, * Ana-babalar için kaynak materyallerin hazırlanması, * Çocukların gelişimini izlemede kullanılmak üzere öğrenci gelişim dosyası, izleme ve tanıma araçlarının geliştirilmesi şeklindedir.
11. Millî Eğitim Şûrası (1982)	Öğretmen yetiştirmeye ilişkin konuların gündeme alındığı şûrada; okul öncesi öğretmen yetiştirme eğitiminin amaçları, fonksiyonları, ilkeleri, içerik ve etkinlik kategorileri belirlenmiştir.
12. Millî Eğitim Şûrası (1988)	On ikinci Milli Eğitim Şûrası’nda; * Okul öncesi eğitim kademesinden başlayarak milli eğitim sisteminde tam bir bütünlük sağlanması, * Okul öncesi eğitim programlarının ülkenin şartlarına, sosyal ve kültürel yapısına, değer sistemlerine uygun olarak geliştirilmesi, * Okul öncesi eğitim kademesine (anaokulu ve anasınıfı) öğretmen yetiştiren yükseköğretim programlarının iki yıl olarak kalması ve eğitimin yükseköğretim bünyesinde düşünülmesi yönünde kararlar alınmıştır.
13. Millî Eğitim Şûrası (1990)	Okul öncesi eğitimle ilgili herhangi bir gündeme/karara yer verilmemiştir.

14. Millî Eğitim Şûrası (1993)	<p>İki temel gündem maddesinden birisini okul öncesi eğitim oluşturmuştur. Şûrada;</p> <ul style="list-style-type: none">* Okul öncesi eğitimin geliştirilerek yaygınlaştırılması, kalkınma planlarındaki hedeflere ulaşılması,* Resmî ve özel anaokullarının, ilkokulların ve ilköğretim okullarının bünyesinde açılan anasınıflarının “okul öncesi eğitim kurumu” olarak nitelendirilmesi,* Okul öncesi eğitim tesis ve yapılarının geliştirilmesi, ana ve baba okulu” uygulamalarının yaygınlaştırılması gibi 23 farklı karar alınmıştır.
15. Millî Eğitim Şûrası (1996)	<p>Bu şûrada alınan en önemli kararların; 5-6 yaş okul öncesi eğitimin iki yıl şeklinde zorunlu hale getirilmesi ve diğer bakanlık ve kuruluşlara bağlı olarak faaliyet gösteren okul öncesi eğitim kurumlarının denetiminin Millî Eğitim Bakanlığı’na yapılması olduğu söylenebilir. Bunun yanında; okul binalarının yapımında çocukların ihtiyaçları doğrultusunda gerekli fiziki düzenlemelerin yapılması, “Aile Katılım Programları” ve “Ana Baba Okulları”nın yaygınlaştırılmasına dair kararlar alınmıştır.</p>
16. Millî Eğitim Şûrası (1999)	<p>Okul öncesi eğitimle ilgili herhangi bir gündeme/karara yer verilmemiştir.</p>
17. Millî Eğitim Şûrası (2006)	<p>17. Millî Eğitim Şûrası’nda;</p> <ul style="list-style-type: none">* 60-72 aylık çocukluk çağını kapsayan okul öncesi eğitim döneminin zorunlu hale getirilmesi,* Okul öncesi eğitim kurumlarının açılmasında özel sektörün teşvik edilmesi,* Okul öncesi eğitim hizmeti veren kurumlara devlet desteğinin ve teşviklerin artırılması, vergi muafiyetinin getirilmesine ilişkin kararlar alınmıştır.
18. Millî Eğitim Şûrası (2010)	<p>Bu şûrada ;</p> <ul style="list-style-type: none">* Okul öncesi eğitimde öğretmen yetiştirme konusunda,* Zorunlu eğitimde bir yıl okul öncesi eğitime yer verilmesi,* İlköğretime ayrılan % 20’lik ödeneğin % 40 ve bu ödeneğin % 40’ının da okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim okullarının spor faaliyetlerindeki ihtiyaçlarında kullanılmasına izin verecek şekilde düzenlenmesi,* Değerler eğitimine, okul öncesinden başlanması,* Yönlendirme hizmetlerinin, okul öncesinden yükseköğretime kadar tüm eğitim kademelerinde etkin olarak yaygınlaştırılması, mevcut Yönelme Yönergesi’nin revize edilmesi,* Okul öncesinden başlayarak bütün öğretim kurumlarında rehber öğretmen/psikolojik danışman istihdam edilecek şekilde norm kadroların tahsis edilmesi yönünde kararlar alınmıştır.

-
19. Milli Eğitim Şûrası'nda;
 * Öğretim programının oyun temelli olması, öğretim programında değerler eğitime yer verilmesi,
 * Okul öncesinden itibaren yetenek gelişiminin izlenmesi, okul öncesi ve ilkokulda kullanılan eğitim aracı metinlerinde Türk kültürüne ait literatüre (masal, hikâye, fable, şiir vb.) yer verilmesi,
 * Okul öncesi eğitimde, öğretim programlarının çocukların özgüven becerilerini ve birey olma bilincini geliştirmeye dönük olması, öğretim programlarında yaratıcı düşünme becerilerinin geliştirilmesine yönelik kazanımlara yer verilmesi,
 * Okul öncesi eğitimde uygun enstrümanlarla Türk müziği çalışmalarına yer verilmesi, düzeylerine uygun spor etkinliklerine yer verilmesi, Türkçe'nin doğru bir şekilde kazandırılması,
 * Okul öncesi eğitimde tekli öğretime geçilmesine dair kararlar alınmıştır.
-

- Bu şûrada okul öncesi eğitimin yaygınlaştırılması amacıyla;
 * 5 yaş okullaşma oranının kısa vadede %100'e ulaştırılması için gerekli fiziki, beşerî ve mali imkânların sağlanması, 3-4 yaş için de eğitime erişim imkânlarının artırılması, daha erken yaşlarda (0-3 yaş) erken çocukluk eğitime ve bakım hizmetlerine erişim sağlanması,
 * Okul öncesi eğitim kurumlarında; okul öncesi öğretmenliği lisans mezunu okul öncesi öğretmenlerin istihdam edilmesi, okul psikolojik danışmanı, çocuk gelişim uzmanları, destek eğitim personeli/usta öğretici, güvenlik görevlisi ve yardımcı hizmetlilerin istihdam edilmesi,
 * Dezavantajlı bölgeler ve gruplara yönelik okul öncesi eğitime erişimi kolaylaştırmak için farklı modeller geliştirilmesi,
 * Okul öncesi eğitime kazandırılacak mekânların olması durumunda taşınabilir eğitim yerine yerinde eğitimin öncelikli olarak değerlendirilmesi,
 * Hayırseverlerden gelecek desteklerin öncelikle okul öncesi eğitime yönlendirilmesi,
 * Belediyelerin kaynakları oranında öncelikle okul öncesi eğitim kurumları olmak üzere tüm eğitim kurumlarının yapım, onarım, bakım ve temizlik gibi ihtiyaçlarının giderilmesi ve okul öncesi eğitimde erişimi kolay arsa tahsisine yönelik katkılarının artırılması,
 * Coğrafi, bölgesel ve sosyo-ekonomik düzey dikkate alınarak okul öncesi eğitimin önemine ve eğitime erişim fırsatlarına ilişkin farkındalık çalışmalarının artırılması ve bu konuda aileyi bilgilendirici materyallerin oluşturulması,
 * İşletmeler, kamu kurumları ve özel kurumlarda kreş, yuva gibi kurumların Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği standartlara göre açılması, izlenmesi ve denetlenmesinin sağlanmasına ilişkin kararlar alınmıştır.
-

Kaynak: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı - Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları incelenerek oluşturulmuştur (MEB,2023b).

Tablo 3 incelendiğinde; ilk olarak beşinci MEB Şûrası'nda; anaokulları için hazırlanmış olan program ve yönetmeliğin incelenmesinin şûra gündemine alındığı görülmektedir. Takip eden yıllarda; okul öncesi eğitime dair kapsamlı görüşmeler yapıldığı ve kararların alındığı ilk şûranın Dokuzuncu Milli Eğitim Şûrası olduğu söylenebilir. Sonraki yıllarda okul öncesi eğitimin; yaygınlaştırılması, anne-babalara yönelik eğitimlerin düzenlenmesi, okul öncesi eğitimde okullaşma oranının artırılması, okul öncesi eğitim hizmeti sunan anaokulu, anasınıfı vb. kurumların “okul öncesi eğitim kurumu” olarak nitelendirilmesi, okul öncesi eğitimde değerler eğitimi-yetenek gelişimi-yaratıcı düşünme-özgüven gelişimi-sanat ve spor gibi konulara yer verilmesi, 5 yaş için zorunlu eğitim, 3-4 yaş için eğitime erişim imkânlarının artırılması, 0-3 yaş erken çocukluk eğitimine ve bakım hizmetlerine erişimin sağlanması, okul öncesi eğitimde tekli öğretime geçilmesi, öğrenci sayısına bakılmaksızın okul psikolojik danışmanı, çocuk gelişim uzmanları, destek eğitim personeli/usta öğretici, güvenlik görevlisi ve yardımcı hizmetlilerin istihdam edilmesi gibi kararların alındığı görülmektedir.

15. ve 20. Milli Eğitim Şûra kararlarında diğer bakanlık ve kuruluşlara bağlı olarak faaliyet gösteren okul öncesi eğitim kurumlarının Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği standartlara göre açılması, izlenmesi ve denetlenmesinin sağlanmasına ilişkin kararların alındığı görülmektedir. Bu kararın, okul öncesi eğitim hizmetlerinin standartlara uygun bir şekilde yürütülmesi açısından önemli bir karar olduğu açıktır. Bu karar; okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamında ele alınmasının düşünüldüğü 2023 yılında, MEB dışında birbirinden farklı kurum ve kuruluşlarca, farklı tiplerde sunulan okul öncesi eğitim hizmetlerinin belirli standartlarda nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi açısından, ivedilikle işleme konulması gereken bir uygulama olarak değerlendirilmelidir. Benzer şekilde, 20. Milli Eğitim Şûrası'nda; okul öncesi öğretmenliği lisans programından mezun öğretmenlerin okul öncesi eğitim kurumlarında istihdam edilmesine dair alınan kararın, okul öncesi eğitimin nitelikli bir şekilde yürütülebilmesi açısından önemli bir karar olduğu söylenebilir.

3.7. MEB 2023 Eğitim Vizyonunda Okul Öncesi Eğitim

Millî Eğitim Bakanlığı'nın eğitim sisteminde gerçekleştirmek istediği değişim ve dönüşümlere dair politikaları içeren bir diğer belge 2018 yılında yayımlanan “2023 Eğitim Vizyonu” belgesidir. Okul öncesi eğitime dair hedefler 2023 Vizyon Belgesi'nde “erken çocukluk” başlığında ele alınmıştır. 2023 Eğitim Vizyon Belgesi'nde erken çocukluk eğitimine ilişkin belirlenen hedefler Şekil 2'de verilmiştir.

HEDEF 1
<ul style="list-style-type: none"> • 5 yaş çağ nüfusunun zorunlu eğitim kapsamına alınması, • Kırsal ve düşük yoğunluklu yerleşim bölgelerindeki çocuklar için alternatif modeller uygulanması, • Şartları elverişsiz çevrelerdeki çocukların beslenme ihtiyaçlarının karşılanması, • Şartları elverişsiz çevrelerdeki çocuklara araç-gereç temininin sağlanması.
HEDEF 2
<ul style="list-style-type: none"> • Hizmetlerin izlenmesi, değerlendirilmesi ve iyileştirilmesine yönelik ortak kalite standartlarının belirlenerek kamu ve özel bütün kurumlarda bu standartlara göre uygulamaların izlenmesi, • Yerel kuruluşlarla tamamlayıcı bir işbirliği çerçevesinin teşvik edilmesi.
HEDEF 3
<ul style="list-style-type: none"> • Anne babalara yönelik çocuk gelişimi ve psikoloji odaklı eğitimlerin yaygınlaştırılması, • Göçmen, geçici koruma altındaki ve mevsimlik tarım işçisi çocuklarla okulsuz köy ve köy altı yerleşim yerlerindeki çocukların bulunduğu okullarda hızlandırılmış, yoğun ve bir arada yaşamı destekleyici eğitim programlarının oluşturulması, • Erken çocukluk eğitiminde özel gereksinimli çocukların uyumunun sağlanması için gerekli öğretmen eğitimlerinin verilmesi.

Şekil 2. MEB 2023 Vizyonu Erken Çocukluk Hedefleri

Kaynak: (MEB, 2018)

Şekil 2’de de görüldüğü gibi; 2023 Eğitim Vizyonu’nda; 5 yaş çağ nüfusunun zorunlu eğitim kapsamına alınması, okul öncesi eğitimin yaygınlaşması adına önemli bir hedefdir. Bunun yanında; erken çocukluk eğitiminin; çocukların her alanda gelişimini destekleyerek yaşam boyu iyi olma hâline katkıda bulunması, toplumsal refah ile sosyal, kültürel ve sürdürülebilir ekonomik kalkınmanın artmasına katkı sağlamasından hareketle, elverişsiz şartlara sahip tüm çocuklara eğitim hakkının sağlanması için aile ve sosyal güvenlik politikalarıyla bütünleşik bir strateji geliştirilmesi de amaçlanmıştır. Bu amaçla, Millî Eğitim Bakanlığı’nın bu bütünleşik stratejinin oluşturulmasında ağırlık merkezi olması, toplum temelli bir erken çocukluk eğitiminin öne çıkarılmasına dair politikalar oluşturulmuştur (MEB, 2018).

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Hayat boyu devam eden bir süreç olan eğitimin öncelikle ailede başladığını ve okullarda devam ettiğini söylemek mümkündür. Bireyler, doğduğu andan itibaren yaşadığı dünyayı anlama çabası içindedir. Bu anlama çabasına planlı ya da plansız bir biçimde eğitim yaşantıları eşlik etmektedir. Eğitim örgütlerinde planlı ve programlı bir biçimde sürdürülen eğitim yaşantılarının, kamuya karşı görev ve sorumluluklar bağlamında ele alınarak hukuk devleti ilkelerine uygun bir düzen içerisinde yerine getirilmesi gerekmektedir. Çünkü eğitim bireyin temel haklarından biridir, kamu düzeni kapsamında eğitimin hukuken düzenlenmesi bir zorunluluktur.

Büyüme ve gelişmenin en hızlı olduğu okul öncesi dönemde bireyin gelişiminin, ailesi ve uzman kişiler tarafından kurumlarda desteklenmesi önemlidir. Bireyin her alanda gelişiminin desteklendiği planlı ve programlı eğitim etkinliklerine erişimi, erken çocukluk yıllarında okul öncesi eğitim örgütleri aracılığıyla sağlanmaktadır. Türk eğitim sisteminde okul öncesi eğitim hizmetleri örgün eğitimin ilk basamağında örgütlenmektedir. Bakanlıklara, kamu örgütlerine, özel örgütlere, yerel yönetimlere, vakıf ve üniversitelere bağlı olarak farklı yaş gruplarına sunulan okul öncesi eğitim hizmetlerinin yaygın olarak MEB'e bağlı anaokulları ve anasınıflarında sürdürüldüğünü söylemek mümkündür.

T.C. Anayasası'nda ilköğretimin devlet okullarında zorunlu ve parasız olduğuna değinilmekte, okul öncesi eğitimi kapsayan herhangi bir zorunluluktan bahsedilmemektedir. 657 sayılı Devlet Memurları Kanunu, 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu, 222 sayılı İlköğretim ve Eğitim Kanunu, 5580 Sayılı Özel Öğretim Kurumları Kanunu, Millî Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında 652 sayılı Kanun Hükmünde Kararname'de okul öncesi eğitime dair hükümler yer almaktadır. Bunun yanında; Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nde okul öncesi eğitim kurumlarının görev ve işleyişine ilişkin usul ve esaslara yer verilmiştir. Eğitim politikalarının dayanaklarını oluşturan çeşitli plan ve belgelerde (Kalkınma Planları, MEB Stratejik Planları, MEB Şûraları, MEB 2023 Vizyon Belgesi) okul öncesi eğitime dair stratejiler ve amaçlar da bulunmaktadır.

Türk eğitim sisteminde okul öncesi eğitimin yasal dayanakları bütüncül olarak değerlendirildiğinde, Türkiye'de okul öncesi eğitimi yaygınlaştırma politikalarının halen devam ettiğini söylemek mümkündür. Özellikle 2023 yılı sonuna kadar 5 yaş çağı nüfusu için okul öncesi eğitimin zorunlu hale gelmesi ve ilkokul birinci sınıf öğrencilerinin tamamının en az bir yıl okul öncesi eğitim almış olma oranının %100'e yükseltme hedefleri, tüm çocuklara eğitim hakkının sağlanması için oluşturulacak politikalarda MEB'in ağırlık merkezi olması yasal belgelerde göze çarpan hedefler arasındadır.

Türk eğitim sisteminde okul öncesi eğitim hizmetlerinin erken çocukluk eğitimi kapsamında farklı yaş ve kurum tiplerinde MEB'e bağlı olmayan kurumlarda da sürdürüldüğü görülmektedir. Hizmet standartlarının belirlenerek, özellikle diğer kurum ve kuruluşlar tarafından sunulan hizmetler de dâhil olmak üzere, okul öncesi eğitim hizmetlerinin koordinasyonun MEB tarafından sağlanması ve kurumların Millî Eğitim Bakanlığı'nın belirlediği standartlara göre açılması, izlenmesi ve denetlenmesi nitelikli hizmet sunabilmesi için önemli ve elzemdir. İvedilikle tanzim edilmesi gereken bir

diğer önemli konu ise; mevcut durumda okul öncesi eğitim kurumlarının görev ve işleyişine ilişkin usul ve esasları düzenleyen Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği'nin yürürlükten kaldırılması, ilköğretim kurumlarından ayrı olacak şekilde okul öncesi eğitim kurumlarına özel, okul öncesi eğitim kurumlarının kuruluş, yönetim, eğitim, görev ve işleyişi ile ilgili usul ve esasları düzenleyen kapsayıcı bir yönetmeliğin yeniden hazırlanarak yürürlüğe konmasıdır.

Özetle belirtmek gerekirse, erken çocukluk eğitimine dair standartların belirlenerek, okul öncesi eğitim kurumlarının kuruluş, yönetim, eğitim, görev ve işleyişi ile ilgili usul ve esasları düzenleyen kapsayıcı bir yönetmeliğin hazırlanması ile okul öncesi eğitim hizmeti sunan bütün kurumların Millî Eğitim Bakanlığı'nca izlenmesi ve denetlenmesinin okul öncesi eğitime dair mühim ve öncelikli konular arasında yer aldığı düşünülmektedir. Türkiye'de okul öncesi eğitimin nitelikli bir şekilde sürdürülebilmesi için okul öncesi eğitim hizmetlerine ilişkin mevzuatın gözden geçirilerek yeniden düzenlenmesi önemli bir zorunluluktur.

Kaynakça

1. Arslan, M. (2009). Eğitimle ilgili temel kavramlar. M. Arslan (Ed.), *Eğitim bilimine giriş* (s. 12-25) içinde. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
2. Atay, E. (2017). *Hukuk başlangıcı*. Gazi Kitabevi.
3. Balcı, A. (2021). *Açıklamalı eğitim yönetimi terimleri sözlüğü*. Pegem Akademi.
4. Çiftçi, A. (2019). *Hukuka giriş ve vatandaşlık bilgisi: Demokrasi ve insan hakları*. Gazi Kitabevi.
5. Devlet Memurları Kanunu-657 Sayılı Kanun. (2023). Resmi Gazete Tarih: 23.07.1965 ve Resmi Gazete Sayı: 12056.
6. Doğan, İ. (2020). *Hukuka giriş*. Astana Yayınları.
7. DPT – Devlet Planlama Teşkilatı. (1963). Kalkınma planı birinci beş yıl (1963-1967). https://www.sbb.gov.tr/wp-content/uploads/2022/07/Kalkinma_Plani_Birinci_Bes_Yillik_1963-1967.pdf
8. ERG (2022). *Eğitim izleme raporu*. Eğitim Reformu Girişimi. <https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2022/12/EIR2022.pdf>
9. Erkılcı, T. A. (2022). *Pedagojik, sosyal, ekonomik ve politik yönleriyle eğitim: Eğitim sosyolojisi*. Am Yayınılık.
10. Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Yelkentepe Yayınları.
11. Gülcan, M. G. (2019). *Eğitim hukuku*. Pegem Akademi.
12. İlköğretim ve Eğitim Kanunu- 222 Sayılı Kanun. (2023). Resmi Gazete Tarih 12.1.1961 ve Resmi Gazete Sayı: 10705.
13. İlköğretim ve Eğitim Kanunu ile Bazı Kanunlarda Değişiklik Yapılmasına Dair Kanun- 6287 Sayılı Kanun. (2023). Resmi Gazete Tarih: 11.04.2012 ve Resmi Gazete Sayı: 28261.
14. Kamu Mali Yönetimi ve Kontrol Kanunu – 5018 Sayılı Kanun. (2023). Resmi Gazete Tarih: 24.12.2003 ve Resmi Gazete Sayı: 25326.
15. Karaman-Kepeneci, Y. ve Taşkın, P. (2019). *Eğitim hukuku*. Siyasal Kitabevi.
16. Kırıl, B. (2021). Türk eğitim sisteminin yasal dayanakları. U. Akın (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s.28-53) içinde. Pegem Akademi.
17. Kız Teknik öğretim Okullarına bağlı Uygulama Anaokulları Yönetmeliği. (2023). Resmi Gazete Tarih: 24.03.1970 ve Resmi Gazete Sayı: 13453.
18. MEB (2018). *2023 Eğitim Vizyon Belgesi*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_E%C4%9Fitim%20Vizyonu.pdf
19. MEB (2022). *Millî eğitim istatistikleri: Örgün eğitim 2021/2022*. Milli Eğitim Bakanlığı. https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2022_09/15142558_meb_istatistikleri_organ_egitim_2021_2022.pdf

20. MEB (2023a). *Stratejik Planlar ve Hazırlık Programları*. MEB Strateji Geliştirme Başkanlığı. <https://sgb.meb.gov.tr/www/1-stratejik-planlar-ve-hazirlik-programlari/icerik/331>
21. MEB (2023b). *Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şüraları*. Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı. <https://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuze-mill-egitim-sralari/icerik/328>
22. Milli Eğitim Bakanlığı Anaokulu - Anasınıfı ve Uygulama Sınıfı Yönetmeliği. (2023). Resmi Gazete Tarih: 16.12.1992 ve Resmi Gazete Sayı: 21437
23. Millî Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim ve İlköğretim Kurumları Yönetmeliği. (2023). Resmi Gazete Tarih: 26.07.2014 ve Resmi Gazete Sayı: 29072.
24. Milli Eğitim Temel Kanunu- 1739 Sayılı Kanun. (2023). Resmi Gazete Tarih: 24.06.1973 ve Resmi Gazete Sayı: 14574.
25. Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun – 3797 Sayılı Kanun (2023). Resmi Gazete Tarih: 12.05.1992 ve Resmi Gazete Sayı: 21226
26. Milli Eğitim Bakanlığının Teşkilat ve Görevleri Hakkında Kanun Hükmünde Kararname - 652 Karar Sayılı KHK. (2023). Resmi Gazete Tarih: 14.09.2011 ve Resmi Gazete Sayı: 28054.
27. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2023). Resmi Gazete Tarih: 21.07.1996 ve Resmi Gazete Sayı: 22703.
28. Okul Öncesi Eğitim Kurumları Yönetmeliği. (2023). Resmi Gazete Tarih: 8.06.2004 ve Resmi Gazete Sayı: 25486.
29. Özel Öğretim Kurumları Kanunu-5580 Sayılı Kanun. (2023). Resmi Gazete Tarih: 14.02.2007 ve Resmi Gazete Sayı: 26434.
30. Sarpkaya, R. (2021). Türk eğitim sisteminin amaçları ve genel ilkeleri. R. Sarpkaya (Ed.), *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi* (s.1-29) içinde. Anı Yayıncılık.
31. Sönmez, V. (2020). *Eğitim felsefesi*. Anı Yayıncılık.
32. Tevhid-i Tedrisat Kanunu- 430 Sayılı Kanun. (2023). Resmi Gazete Tarih: 06.03.1340 ve Resmi Gazete Sayı: 63.
33. Türkiye Cumhuriyeti Anayasası-1982 Anayasası. (2023). Kabul Tarihi: 7.11.1982 ve Kanun No: 2709. https://www5.tbmm.gov.tr/anayasa/anayasa_2018.pdf
34. Oktay, A. (2002). *Yaşamın sibirli yılları: Okul öncesi dönem*. Epsilon.
35. Oktay, A. (2005). Okul öncesi eğitimin önemi ve yaygınlaştırılması. A. Oktay ve Ö. P. Unutkan (Ed.), *Okul öncesi eğitimde güncel konular* (s. 11-24) içinde. Morpa Kültür Yayınları.

36. SBB (2023). *Kalkınma planları*. Türkiye Cumhuriyeti Cumhurbaşkanlığı Strateji ve Bütçe Başkanlığı. <https://www.sbb.gov.tr/kalkinma-planlari/>
37. Şahin, M. (2019). Eğitim ve öğretimle ilgili temel kavramlar. Şahin, M ve Aytaç, T. (Ed.), *Eğitime giriş* (s.2-20) içinde. Pegem Akademi.
38. Ünal, A. ve Sarpkaya, R. (2020). *Eğitim hukuku: Herkese nitelikli eğitim*. Anı Yayıncılık.
39. Yavuz, M. (2018). *Eğitim bilimine giriş*. Anı Yayıncılık.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Eğitimde Teknoloji Kullanımlarının İncelenmesi

Özge Özel¹

Seden Yay²

Özet

Okul öncesi öğretmeni, gerekli alan ve meslek bilgisine sahip, kültürel açıdan kendini donatmış, çocukların gelişim alanlarını göz önünde bulundurarak yaşam becerilerini destekleyen, çocuklara iyi bir rol model ve yeniliklere ayak uydurabilme yetisine de sahip olmalıdır. Bunun önemli göstergelerinden biri teknolojiyi doğru ve etkili kullanma becerilerine hâkim olmaktır. Çocuklar da teknolojiye karşı isteklidir ve teknolojiye hızlı ayak uydurma çabası içindedirler. Eğitim ortamlarını geliştirmek ve çocukların ilgilerini çekmek isteyen bir öğretmenin dersine teknolojiyi entegre etmesi gerekecektir. Bu nedenle bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiye nasıl yaklaştığı, teknolojiyi nasıl, ne şekilde ve hangi amaçla kullandıkları, öğretmenlerin gözünden çocukların teknolojiye bakış açıları, öğretmenlerin teknolojiye olan ilgileri, teknoloji hakkında görüşleri, öğretmenlere göre teknolojinin olumsuz yönlerinin incelenmesidir. Araştırma nitel desende oluşturulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu 2022- 2023 eğitim öğretim yılında Burdur İli Merkez İlçesi anaokullarında ve ana sınıflarında görevini yapan, yaşı 24-45 arasında değişmekte olan 33 kadın 1 erkek okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Öğretmenlerin mesleki deneyimleri ise 1 yıl ile 35 yıl arasında değişmektedir. Görüşmeler yarı yapılandırılmış sorulardan oluşturulmuş sonrasında iki uzman görüşü alınmıştır. Bu çalışma için Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan izin alınarak okulöncesi öğretmenleri ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar gerekli teknolojik araç-gereçler ve gerekli seminer ya da eğitimler sağlandığı takdirde okulöncesi öğretmenlerinin daha

- 1 Dr. Öğr. Üyesi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Okul Öncesi Eğitimi Bölümü, ozgeozel@mehmetakif.edu.tr, 0000-0003-4992-483X
- 2 Yüksek Lisans Öğrencisi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Temel Eğitim Bölümü, seden.yay@gmail.com, 0009-0007-7648-8873.

başarılı olacağını belirtmiş, çocukların görsel ve işitsel anlamda teknolojiye son derece meraklı olduklarını fakat teknoloji kullanmalarının kontrollü bir şekilde sağlanması yönünde hemfikir olmuşlardır. Ailelerin de bu konuda çocuklarını desteklemeleri ve teknoloji kullanmaları konusunda çocukları kontrol etmeleri gerektiği de çıkan sonuçlar arasındadır.

1. Giriş

Okul öncesi öğretmeni, gerekli alan ve meslek bilgisine sahip, kültürel açıdan kendini donatmış, çocukların gelişim alanlarını göz önünde bulundurarak yaşam becerilerini destekleyen, çocuklara iyi bir rol model olan meslek elemanıdır. Aynı zamanda çağına ayak uydurabilme yetisine de sahip olmalıdır. Bunun ise önemli göstergelerinden biri teknolojiyi doğru ve etkili kullanma becerilerine hâkim olmaktır. Günümüzde teknoloji hayatımızın hemen hemen her alanında olduğu gibi eğitiminde vazgeçilmez bir parçası haline gelmiştir. Çocuklar da teknolojiye karşı isteklidir ve teknolojiye hızla ayak uydurma çabası içindedirler (Kara vd., 2012). Bunun bir gereği olarak okul öncesi eğitimde teknolojinin kullanılıyor olmasında öğretmenlere de bazı görevler düşmektedir. Eğitim ortamlarını geliştirmek ve çocukların ilgilerini çekmek isteyen bir öğretmenin dersine teknolojiyi entegre etmesi gerekecektir (Sayan, 2016). Bunu başarabilen bir öğretmenin etkinliğinde yer alan konu yapısı ve içeriği eğitim ile bütünleşecektir. Teknolojinin okul öncesi dönemde nerelerde kullanıldığı, öğretmenlerin teknolojiyi nasıl düşündüğü ve teknolojiye olan istekliliği de bu bağlamda önem teşkil etmektedir.

Teknolojinin doğru ve etkin kullanımı konusunda pek çok araştırma yapılmıştır. Kuzgun ve Özdiñç (2017) çalışmalarında okul öncesi dönemde teknoloji kullanımının doğru ve etkin kullanımının çocukların gelişim alanlarında ve başarılarında olumlu etkilerin olacağını belirtmişlerdir. Böylece okulöncesi eğitiminde teknoloji kullanımından çok ne tür amaçla kullanılıyor olduğu ve öğretmenlerin teknolojiyi nasıl algıladıklarının önemine dikkat çekmişlerdir. Teknoloji konusunda ebeveynlerin ve özellikle de öğretmenlerin önemi yapılan araştırma sonuçlarına göre çok büyüktür. Doğan (2016) teknolojinin zaman, yer ve amaca uygun kullanıldığında çocuğun gelişimine katkıda bulunduğunu fakat uygun kullanılmadığı durumlarda ise çocukta var olan olumlu özelliklerin törpüleneceğinden bahsetmektedir. Burada da en önemli görevlerin ebeveynlere hatta öğretmenlere düşeceğini vurgulamaktadır. Çünkü öğretmenlerin ebeveynler üzerindeki değişim ve gelişime yönelik katkılarının olabileceğini ve iyi bir rehber olmalarının gerekliliğinden bahsetmektedir.

Seferoğlu (2009) günümüzdeki okullardan bilgiye ulaşan ve bilgiyi etkili kullanan, teknolojiyi etkili kullanabilen bireylerin yetiştirilmesinin beklenildiğini açıklamıştır. Bunun için de teknolojiyi üst düzeyde kullanımını gerçekleştirecek olan okul yöneticilerinin, deneticilerin ve öğretmenlerin anahtar konumunda bulunduğuna değinmiştir. Sert vd. (2012) okullardaki teknolojinin etkin kullanımı için öğrenci, öğretmen, ders programı, müfredat, teknolojik alt yapı, okul yönetimi gibi birçok unsurun göze çarptığından bahsetmişlerdir. Bu süreç boyunca da teknolojinin kullanım amacının çocukların gelişim alanlarına katkı sağlaması olduğu görüşündedirler. Bu yüzden de öğretmene teknolojiyi kullanma konusunda önemli görevler düştüğüne de değinmişlerdir. Bu konuda da öğretmenlerin teknolojiyi etkili kullanmalarına odaklanılmasını vurgulamışlardır.

Öğretmenin teknolojiyi kullanmakta kilit rol taşıdığı araştırmalarla kanıtlandıktan sonra öğretmenlerin teknoloji kullanmalarına yönelik tutumları ve sınıf içerisinde teknoloji uygulamalarına ilişkin çalışmalara yönelinmiştir. Örneğin Öner (2020) yaptığı çalışmada öğretmenlerin dijital oyun ile ilgili görüşlerini araştırmıştır. Bulgulara göre öğretmenlerin çocukların dijital oyun oynaması ile ilgili görüşlerinin olumsuz olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sayan (2016) ise çalışmasında teknolojinin kullanılıp kullanılmamasından ziyade nasıl kullanılmasına odaklanılmasının gerektiğini vurgulamıştır. Ancak ülkemizde yapılan çalışmalar çoğunlukla öğretmenlerin teknoloji kullanımına yönelik tutumları üzerinde kalmış uygulama üzerine yapılmış çalışmalar çok az sayıda kalmıştır (Aksoy, 2021; Erdemir vd., 2009; Gök vd., 2011; Korkmaz ve Ünsal, 2016; Öner, 2020). Bu nedenle bu araştırmanın amacı okul öncesi öğretmenlerinin eğitimde teknoloji kullanımlarını detaylı olarak incelemektir. Bu kapsamda okul öncesi öğretmenlerinin teknolojiye nasıl yaklaştığı, teknolojiyi nasıl, ne şekilde ve hangi amaçla kullandıkları, öğretmenlerin gözünden çocukların teknolojiye bakış açıları, öğretmenlerin teknolojiye olan ilgileri, teknoloji hakkında varsa görüşleri, öğretmenlere göre teknolojinin olumsuz yönlerinin neler olduğunu saptamak istenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Deseni

Bu araştırma nitel desende düzenlenmiştir. Frankel ve Devers (2000) nitel araştırmaların nicel araştırmalara göre sosyal olay ve psikolojik ölçümler ile ilgili daha çok derinlemesine bir bilgi sağladığı görüşündedirler. Bu yüzden de geleneksel olan yöntemler ile ifadesi zor konuların nitel araştırmalar ile ortaya konulmasının daha uygun olacağını savunmaktadırlar. Yapılan bu

araştırmada katılımcılar olan öğretmenlerden doğal okul ortamlarında ve doğrudan veri toplanarak tamamlandığı için nitel araştırma deseni en uygun olanıdır.

2.1. Katılımcılar

Bu araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim ve öğretim döneminde Burdur İli Merkezde MEB'e bağlı anasınıflarında ve anaokullarında görev yapan 34 okulöncesi öğretmeni oluşturmaktadır. Cinsiyetlere göre; bir öğretmen erkek 33 öğretmen ise kadındır. Öğretmenlerin yaşları 24 ile 55 arasında değişmektedir. Mesleki deneyimleri ise bir ile 35 yıl arasında değişmektedir. Bu çalışmada katılımcı örnekleme seçilirken amaç çeşitlilik sağlayarak genelleme yapmak değil, çeşitlilik olan durumlar arasında benzerlik olup olmadığını ortaya çıkarmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nedenle, katılımcılar il genelindeki farklı okullarda görev yapan okul öncesi öğretmenlerinden seçilmiştir.

2.3. Verilerin Toplanması

Bu çalışmada verileri toplamak için yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. Çünkü çalışma nitel bir çalışmadır ve amacı da görüşmeye katılanların kendine özgü cevaplar vermesini gerektirmektedir. Yıldırım ve Şimşek (2005) nitel araştırmayı; yapılandırılmayan bir görüşme, gözlem ve doküman analizi vb. nitel veri toplama tekniklerinden birinin kullanıldığı, olay ve olguların doğal ortamda bütüncül ve gerçekçi bir biçimde ortaya konulmasına yönelik bir sürecin nitel olarak izlendiği araştırmalar olarak tanımlamışlardır. Bu amaç doğrultusunda ana okulları ve ilkokullarda bulunan ana sınıflarında görev yapan okulöncesi öğretmenleri ile yüz yüze görüşmeler yapılmıştır. Bu araştırmanın etik kurul izinleri Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Girişimsel Olmayan Klinik Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 2022/983 nolu karar ile alınmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Yapılan çalışmada öğretmenlerin sorulara verdiği cevaplar ile elde edilen verilerden hareket edilerek nitel verileri çözümlene yollarından betimsel analiz kullanılmış ve bu şekilde içerik analizi yapılmıştır. Betimsel analiz Yıldırım ve Şimşek (2005) araştırmalarına göre daha önceden belirlenmiş bir çerçevede nitel verinin işlenmesi, elde edilen bulgunun tanımlanması, bu bulgunun da yorumlanması şeklinde tanımlanmaktadır. Burada amaç verilerin düzenlenerek ve yorumlanarak okuyucuya aktarılmasıdır. Bu çalışmada da ifadelerden yola çıkılarak önce transkriptler oluşturulmuş, dikkatlice okunmuş, önemli ifadeler belirtilmiş ve gereksiz ifadeler

çıkarılmıştır. Sonrasında kodlamalar yapılmış ve bu kodlar sekiz ana tema altında başlıklandırılmış, tanımlanmış ve açıklanmıştır.

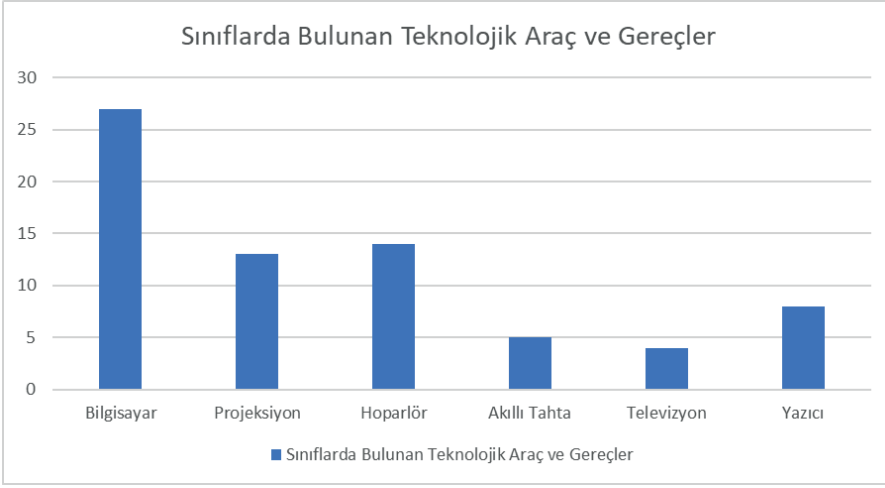
2.4. Geçerlilik Güvenirlik

Nitel araştırmalarda geçerlilik sonuçlara nasıl ulaşıldığını detaylı bir şekilde açıklayarak ve sonuçları detaylı bir şekilde rapor ederek sağlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu araştırmada geçerlilik analizin nasıl yapıldığını anlatarak ve bulguların detaylıca verilmesiyle sağlanmıştır. Nitel araştırmalarda güvenilirlik için ise katılımcı teyidi veya meslektaş teyidi kullanılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2005). Bu nedenle, bu araştırmada yarı yapılandırılmış görüşme soruları araştırmayı yürüten iki araştırmacı tarafından hazırlandıktan sonra iki farklı uzman görüşü alınmıştır. Böylelikle araştırmanın güvenilirliği sağlanmıştır.

3. Bulgular

3.1. Sınıflarda Bulunan Teknolojik Araç ve Gereçler

Yapılan araştırmada sınıfların 27'sinde bilgisayar, 14'ünde hoparlör bulunmaktadır. 4 sınıfta da televizyon mevcuttur. Yalnızca 5 sınıfta akıllı tahta vardır. Akıllı tahta olmayan sınıflardaki öğretmenlerimizin neredeyse hepsi akıllı tahtalarının olmasını istemektedir. Bu konuda Ö 23: 'Web 2 araçlarını rahatlıkla kullanabileceğimiz tahtalar kullanabilirdik.' şeklinde görüşünü açıklamıştır. Sınıfında akıllı tahta olan öğretmenlerimiz ise teknolojik araç gereçlerinin yeterli olduğunu düşünmektedir. 8 sınıfta yazıcı mevcutken bazı okullardaki öğretmenler yazıcıyı ortak kullanmaktadırlar. 13 sınıfta projeksiyon bulunmaktadır. Bazı okullarda ise projeksiyon sınıflar arası kullanılmaktadır. Ana okulu veya ana sınıflarında görev yapan öğretmenlerin görüş ve isteklerinde genel anlamda herhangi bir fark bulunmamaktadır. Bazı öğretmenlerimiz fen ve matematik etkinlikleri için teknoloji konusunda farklı araç ve gereçlerin olmasını istemektedirler. Örneğin Ö 4: 'Fen ve matematik oyun teknoloji aletleri olsa daha iyi olur.', Ö 5: 'Robotik kodlama ile ilgili araç- gereçler (legolar gibi materyaller) olabilirdi.' şeklinde görüş belirtmişlerdir. Sınıflarında teknolojik araç ve gereçlerin çeşitlenmesini isteyen katılımcı öğretmenlerimizden Ö 30 ise: 'Robotik kodlama için küçük robotlar, daha inceleme yapabilmemiz için küçük çaplı sınıfta bulunabilecek mikroskop tarzı teknolojik aletlerin bulunması çocukların ilgisini daha çok çekebilir diye düşünüyorum.' görüşünü açıklamıştır.



Şekil 1. Sınıflarda Bulunan Teknolojik Araç ve Gereçler

3.2. Öğretmenlerin Sınıf İçi Uygulamalarda Teknoloji Kullanımları

Öğretmenlerin hepsi teknolojiyi sınıf ortamlarında kullandıklarını belirtmişlerdir. Öğretmenler genel olarak Türkçe, matematik, fen ve doğa, oyun, sanat ve müzik etkinliklerinde teknolojiyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Örneğin Ö 1: ‘Görsel etkinliklerde daha çok kullanıyoruz. Mesela simülasyon gibi sınıf içinde yapamadığımız deneyler oluyor. Görsel açıdan çocuklar görsün, algıları daha yüksek olsun diye. Görsel zekalarını kullanarak akıllarında daha kalıcı olmalarını sağlıyoruz. İnteraktif öğrenmelerde kullanıyoruz. Örneğin kavramları öğretirken kısa videolar izletiyoruz. Şarkılar dinlerken, oyunlar oynatırken ve gösterileri izletirken faydalıyoruz.’ demiştir. Kavram öğretimi gerçekleştirirken özellikle soyut kavramların öğretiminde kullandıkları yönünde görüş sergilemektedirler.

Eğitici videolar ve eğitici çizgi filmlerin izletiminde de kullanılmaktadırlar. Türkçe etkinliklerinde genelde hikâye dinlemede, Türkçe dil etkinliklerinde, okuma ve yazmaya hazırlık çalışmalarında kullanılmaktadırlar. Örneğin bu konuda Ö 31: ‘Okuma yazmaya hazırlıkta güzel interaktif etkinlikler oluyor. Bütün hikayelere ulaşamadığımız için internetten onlara ulaşıyoruz. Başka da deney etkinliklerinde ya da fen, matematik etkinliklerinde çocukların havada kalan soyut şeyleri görseller ile kalıcılaştırıyorum.’ şeklinde görüş belirtmiştir. Fakat Ö 2 bu konuda ‘Genellikle okuma-yazma etkinliklerinde kullanıyorum. Türkçe dil etkinliğinde kullanmamaya çalışıyorum. Sakıncalı olduğunu düşünüyorum çocukla iletişim açısından. Dediğim gibi okuma ve

yazmaya hazırlıkta kullanıyorum.’ diyerek Türkçe dil etkinliklerinde teknoloji kullanımını doğru bulmadığını belirtmiştir.

Öğretmenlerden bazıları günlük işlediği konulardan sonra konuyu desteklemek için teknolojiyi kullanmaktayken bazıları da konuya giriş yapmadan önce çocukları görsel anlamda güdülemek için teknolojiyi kullanmaktadırlar. Örneğin Ö 8: ‘Türkçe dil etkinliklerine başlamadan önce kullanıyorum. Bazen matematik etkinliklerine başlamadan kullanıyorum. Bazen klasik müzik açıyorum çocukların dinlenmesi açısından, o şekilde.’ diye cevap vermiştir. Matematik etkinliklerinde sayı öğretimini desteklemek için kullanmaktadırlar. Fen etkinliklerinde yeterli malzeme yokluğu ile gerçekleştirilemeyen deneylerin ve canlı görülme imkânı olmayan bitki, hayvan veya doğal oluşumların izletiminde belgesel, video gibi teknolojiden faydalanmaktadırlar. Bazı öğretmenlerimiz de bilimsel çalışmalarında daha farklı teknolojik araç ve gereçlerin olmasını istediği yönünde isteklerini belirtmişlerdir. Örneğin Ö 30: ‘Genelde bilim etkinliklerinde kullanıyorum kodlama gibi. Keşke robotumuz olsaydı kullanabilirdik ama bunun haricinde kendimiz robotlar yapıyoruz. Her sene mutlaka uyguluyorum. Ressam robot gibi daha basit çaplı robotlar burada mutlaka kullanıyorum. Şu an aklıma gelen bilim etkinliklerinde büyüteçle inceleme, mikroskopumuz olmadığı için bu şekilde kullanıyoruz ama genelde fen etkinliklerinde.’ şeklinde görüş belirtmiştir. Müzik etkinliklerinde şarkı dinletiminde, ritim çalışmalarında, jimnastik hareketler öğretiminde dans videoları şeklinde teknolojiden faydalanıyorlar. Oyun etkinliklerinde interaktif oyunlar ile teknolojiden faydalanıyorlar. Soyut kavramları somutlaştırmak ve çocukların hafızalarında daha kalıcı olması için teknolojiden faydalanıyorlar. Ders planlarını hazırlama aşamasında da öğretmenlerimiz teknolojiden faydalandıkları yönünde görüş bildirmişlerdir.

3.3. Öğretmenlerin Teknolojiyi Kullanma Süreleri

Öğretmenlerin çok az bir kısmı teknolojiyi 3 -10 dakika arasında, az bir kısmı 10- 20 dakika arasında, büyük bir kısmı da 30-60 dakika arasında süre ile gün içinde kullandığını belirtti. Bazıları kullanılan sürenin etkinliğin içeriğine ve türüne göre değiştiğini belirtmiştir. Örneğin Ö 15: ‘Etkinlik saatine göre değişiyor. Günlük etkinliklerimiz esnek olabiliyor. O yüzden ortalama 40 dakika, bunun da 10 dakikası müzik olabiliyor.’ demiştir. Bazı öğretmenler teknolojiyi kullandıkları süreyi dakika veya saat olarak belirtirken bazı öğretmenler yaptığı etkinliğe göre olduğunu ve bu sürenin değiştiğini belirtmişlerdir. Bu konuda Ö 16: ‘Değişiyor etkinliğe göre. Bazen hiç kullanmadığım oluyor, bazen tüm etkinliklerde kısa bir miktar kullandığım oluyor.’ diye eklemiştir. Bazı öğretmenler de kullandığı teknolojik araç ve

gerece göre süre farklılığını belirtmişlerdir. Örneğin; Ö 10: ‘Bilgisayarı 25 dakika, hoparlörü 3-4 saat.’ şeklinde farklı süreleri belirtmiştir. Bazı öğretmenler de farklı etkinliklerde kullandığı süreleri birleştirerek teknolojiyi toplamda ne kadar kullandıklarını belirtmiştir. Örneğin Ö 11: ‘Toplamda yarım saat 15’er dakikadan’ şeklinde görüşünü belirtmiştir.

3.4. Öğretmenlerin Teknolojiyi Hangi Amaçla Kullandıkları

Öğretmenlerin çoğunluğu teknolojiyi dikkat çekmek, konu desteklemek, güdülemek amacıyla kullandıklarını söylemiştir. Mesela Ö 1: ‘Dikkat çekme için. Çocuklar daha çok meraklılar. Zaten bu kuşak çocuklar ellerinde bilgisayar, tablet evlerinde alışmışlar zaten. Çok hızlı öğreniyorlar. Görsel ve işitsel anlamda da teknolojiye ihtiyaç duyuyoruz. Onların dikkatlerini çekmek, motive olmalarını sağlamak, daha iyi kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamak için teknolojiyi kullanıyoruz.’ şeklinde görüşünü yansıtmıştır. Bazı öğretmenler de teknolojiyi yaptığı etkinliklerdeki amacına uygun şekilde kullandığını belirtmiştir. Mesela Ö 30: ‘Konumuzla ilgili, o gün verdiğimiz amacımız doğrultusunda müzikler, farklı eğitici videolar bu tarz konularda mutlaka kullanıyoruz. Onun haricinde etkinliğin durumuna göre de kullandığımız olabiliyor.’ demiştir.

Hedeflere göre teknolojiyi kullanan öğretmenlerimizden Ö 16: ‘Çocukların eğitimi ve etkinliklerin kazanım ve göstergelerine göre.’ açıklamasını yapmıştır. Hem çocuklara hem de kendine faydaları konusunda Ö 18: ‘Çocuklara yönelik faydalı bilgiler, faydalı etkinliklerin görsel olarak daha kalıcı, daha iyi olarak bir şeyleri anlayabilmeleri için çok iyi oluyor bilgisayar onlarda daha çok kullanıyorum. Kendi açımdan da planlarımı uygulamada, planlarımı oradan yönetmede çok güzel oluyor.’ diye açıklama yapmıştır. Çocukların soyut olan öğeleri somutlaştırmak veya gidilmesi, görülmesi olanaksız yer veya olayların gösteriminde teknoloji kullandığını belirten öğretmenler de vardır. Örneğin Ö 22: ‘Teknolojiyi sınıf içinde çocuğa anlatamayacağımız, gidip göremeyeceğimiz, görsel olarak da anlatılması gereken konularda bunu daha iyi anlayabilmeleri için, görsel daha iyi canlandırabilmeleri için video, TV, bilgisayar... bunlardan yararlanıyoruz’ diye belirtmiştir.

3.5. Teknolojinin Öğretmenlere Göre Olumsuz Yönleri

Öğretmenlerin çoğunluğu teknolojinin fazla kullanılmasının çocuklarda ekran bağımlılığı, dikkat eksikliği ve odaklanma problemleri gibi olumsuzluklar yapabileceğini söylemiştir. Mesela Ö 21: ‘Çok fazla kullanıldığı zaman hiperaktiviteye sebep oluyor; kanıtlandı zaten. Çocuklarda onun hızına yetişebilmek için ekstra bir hız oluyor ve oyuncak oynamayı unutuyorlar.

Başka şeylerden mutlu olmuyorlar, daha basit geliyor. Hamurdu, boyamaydı onlarla uğraşmak istemiyorlar' şeklinde görüş sergilemiştir. Ancak amacına uygun, gerekli ve dozunda kullanıldığında ise olumsuz bir durumun oluşmayacağını da belirtmişlerdir.

Sınıflarda öğretmen kontrolü ile kullanıldığını ve evde de aynı şekilde devam etmeleri gerektiği yönünde de görüş bildirilmiştir. Bu konuda da ailelerin önemli görevleri olduğunu da belirtmişlerdir. Örneğin Ö 1: 'Tabii şimdi genel konuşacak olursak okullarda kontrollü teknoloji kullanımı; ama evlerde anne babanın teknolojinin sakıncaları var mı yok mu bu konuda eğitilmesi lazım. Kaç saat çocukların internet başında olduğunu, olması gerektiğini, ebeveynlerin şifrelerinin olup olmadığı çok önemli. Kontrollü olması lazım. Çocuk nereye giriyor, nasıl teknolojiden faydalıyor, teknolojinin zararları neler, bunların gerçekten öğrenilmesi gerekiyor. Anne baba eğitimi öncelikle önemli sonra çocuklar ona göre de eğitilmeli.' şeklinde görüşünü belirtmiştir.

Bir öğretmen de bu konuda yaşadığı olumsuz bir durumundan bahsetmiştir: Öğretmen 31: 'Fazla kullanılırsa bağımlılık yaptığına inanıyorum. Öğrencilerime de evdeki sürelerini sınırlı tutmalarını istiyorum, velilerden destek istiyorum. Mesela bugün bir öğrencim: 'Ben eve gitmek istiyorum, tablet oynamak istiyorum.' dedi. Çünkü 3 gün gelmedi okula. Tatilden önce de çünkü sürekli tablet bakmış. Bugün biraz zorlandık biz. Yarın geldiğinde daha iyi olacak.' demiştir. Ancak Ö 19: 'Bence teknoloji faydalı bir şey, olumsuz bir yönü yok.' şeklinde görüş bildirmiştir.

3.6. Öğretmenlerin Gözünden Çocukların Teknolojiye Bakış Açıları

Öğretmenlerin çoğu çocukların teknolojiyi sevdiğini, teknoloji çağı içinde doğduklarını, teknoloji ile iç içe ve ilgili olduklarını, teknolojiye uyum sağladıklarını, teknolojiyi çabuk kavradıklarını, teknoloji ile eğlenceli vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Ö 3: 'Çocuklar zaten teknolojinin içinde doğdukları için seviyorlar. Sanki onlardan ayrı bir hayat yok gibi onlar için.' şeklinde görüş bildirmiştir. Bazı öğretmenlerimiz de bu ilgilerinin aile ortamında da olumlu yönde olması gerektiğinden bahsetmişlerdir. Ö 1: 'İyi, oyalanıyorlar. Renkli bir dünya; cıvıl cıvıl. Ama işte çocukları kendi başına bırakmamak gerekiyor. Onlara kalsa her şey önlerine sunulur. Çocuk internete girer kendi başına, kendi odasında, her türlü kontrolsüzce her türlü video önüne düşer, kötü olur. Yani yetişkinlerin gözetiminde ebeveyn yardımıyla, tabi ki öğretmenlerin öğretisiyle doğru teknoloji kullanımı küçüçük yaşta öğretilmesi gerekir.' demiştir.

Bunun yanında Ö 9 da: ‘Şu an teknolojiyi kapacakları yaşta. Bunun aileler ile doğru ve dengeli bir şekilde ilerlerse teknolojiyi çok iyi kullanacaklarını düşünüyorum ben.’ şeklinde açıklamıştır. Benzer bir görüşte olan Ö 17 ise: ‘Çocukların teknolojiye bakış açıları genelde aileleri tarafından şekilleniyor. Aile ne kadar teknolojiye düşkünse, fazla kullanıyorsa çocuk da aynı şekilde ya da aile kontrollüye çocuk da olması gerektiği kadar kullanıyor. Ben ailelerin çocukların bakış açısını şekillendirdiğini düşünüyorum.’ Bazı öğretmenler de çocukların teknolojiye yönelik görüşlerinin sınırlı olduğunu belirtmiştir. Örneğin Ö 13: ‘Çocukların teknolojiye bakış açıları sınırlı. Daha çok ekran, telefon, tabletle sadece sınırlı diye düşünüyorum. Diğer kullanılacak teknoloji ile ilgili çok fazla bilgi sahibi değilim.’ ya da Ö 30: ‘Çocukların yeterince doğru yönlendirilmediğini düşünüyorum. Çünkü teknolojiyi çocuklar sadece TV, tablet, oyun aracı olarak görüyorlar. Teknoloji bundan ibaret değil. Okulda da bunu kavratmaya, yönlendirmeye çalışıyorum.’ şeklinde açıklama yapmışlardır.

Ö 29: ‘Günümüzdeki çocuklar hepsi de çok düşük teknolojiye. Hatta bazen yeri geliyor bizden daha iyi bile kullandıklarını görebiliyoruz. Ama maalesef telefon, tablet ya da bilgisayarın başında olan çocuklar göz sağlığı veya düşünce olarak olumsuz etkilendiklerini görüyorum. Etkinliklere de yansıtıyorlar. Tablette izlediği şeylerin resimlerini yapıyorlar mesela. Çocuklar ilgili, teknolojiye karşı meraklı. Fakat artık bağımlılık noktasına gelmiş. Evde ders çalışmak gibi ya da herhangi bir etkinlik yapmak yerine ya da bir arkadaşıyla oynamak yerine elinde sürekli tablet, telefon olan çocuklarımız var. Bunu biraz fazla buluyorum. Aileler hani günde en fazla yarım saat belki izlettirebilir. Sürekli eline telefon, tablet verip de çocuğun oyalanmasını doğru bulmuyorum. Çocuklar meraklı olduğu için tabii zaten internetin başına geçince de karşısına yaşına uygun olmayan şeyler çıkabiliyor. Çocuklar merakla ona basıyor, tıklıyor, sonuç hoş olmayabiliyor.’ diyerek ailelere önemli roller ve görevler düştüğüne değinmişlerdir.

3.7. Öğretmenlerin Teknoloji ile İlgileri

Öğretmenler genel olarak teknoloji ile ilgili olmaları, yeniliklerin takip edilmesi, kendilerini bu konuda geliştirmeleri, teknolojiye hâkim olmaları, güncel olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Ö 1: ‘İyi olmalıdır. Eğer çağın gerektirdiği buysa, eğer teknoloji hayatımızdan çıkmayan bir kavramsa bunu nasıl doğru kullanabiliriz öğretmenin bilinçli olması lazım. Aktif kullanılması iyi bir yerde ama amaçlı kullanması gerekiyor öğretmenin. Hani hedefine uygun, mesleğinde, mesela dersleriyle ilgili konuları orada çocukların seviyesine uygun şekilde seçmeli, beğenmeli, çocuklara da yeteri kadar sunabilmeli.’ şeklinde görüş beyan etmiştir. Bazı öğretmenler

de teknolojik açıdan gelişebilme adına tavsiyelerde bulunmuşlardır. Ö 17: ‘Bir öğretmen teknolojiyi olabildiğince fazla kullanmalı, yakından takip etmeli. Gün geçtikçe çünkü birçok teknolojik aletlerle karşılaşılıyor. Bunları kullanmayı öğrenip okulda uygulamanın gerektiğini düşünüyorum ve öyle de yapıyorum. Eğitimlere katılıyorum genellikle.’ demiştir.

Bazı öğretmenlerimiz öğretmenlerin teknoloji okuryazarlığı konusunda bilgi sahibi olmanın önemine vurgu yapmıştır. Örneğin Ö 22 bunu: ‘Bir öğretmen teknolojiyi kullanırken hangi içeriklerin yararlı, hangi içeriklerin zararlı olabileceğini takip edebilecek ya da bunu ayırt edebilecek yeterlilikte olmalı. Teknolojiyi kullanıyorum diyerek de tamamen çocuğu teknolojiye de boğmamalı. Bunun bir ayarını tutturabilmeli yani’ şeklinde açıklamıştır. Ö 31: Bence çocukların girebildiği bütün sitelere girip bütün kullandıkları uygulamaları bilmeli, fikri olmalı ki çocuklara doğruyu yanlış yönlendirebilmeli.’ diyerek öğretmenlerin çocukların kullandığı teknolojinin içerik bilgisine de sahip olması gerektiğinin öneminden bahsetmiştir. Ö 29 ise: ‘Günlük hayata uyum sağlayabilmek adına teknolojiyi kullanmamız gerektiğini düşünüyorum. Bazen gerçekten zorlandığımız, bilmediğimiz şeyler olabiliyor. Bir kursa giderek, bilen bir öğretmenden bir yardım isteyerek geliştirebiliriz.’ diyerek öğretmenlerin bu konuda eğitim alabileceği ve kendilerini geliştirebileceği yönünde bir görüş savunmuştur.

3.8. Öğretmenlerin Teknoloji Hakkındaki Farklı Görüşleri:

Öğretmenler genel anlamda teknolojiye olumlu baktığını, bu konuda kendilerinin ve ailelerin eğitilmiş ve bilinçli olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Örneğin Ö 1: ‘Teknoloji iyi ama faydası var mı zararı var mı bunları iyi bilmek lazım, doğru kullanmak lazım. Zararlarını bilmek lazım, faydalarını bilmek lazım. Eğer doğru kullanılırsa faydalı, doğru kullanılmazsa yitik bir kişiliğe sahip olmak demek. Yani çocukların gelişiminde olumsuz yönde etkisi olur. Doğru kullanılırsa gayet eğitimlerine katkısı olacağını düşünüyorum.’ görüşünü belirtmiştir. Teknoloji konusunda bazı öğretmenlerimiz önerilerde de bulunmuştur. Örneğin Ö 13: ‘Teknolojinin takibiyle ve okullara dahiliyle daha fazla bilgi sahibi olabiliriz. Teknolojiler okullara daha fazla dahil edilebilir. Laboratuvarlar kurulabilir. Ana okullarında da aynı şekilde. Fen-doğa laboratuvarları teknoloji ile desteklenebilir.’ demiştir. Teknolojinin doğru, kararında zaman ve etkinlik olarak verimli yönde kullanılması, teknolojiye ayak uydurulması gerektiği, okullara teknolojik açıdan destek sağlanması ve hizmet içi eğitimlerin olabileceği gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Ö 23:

Teknoloji mutlaka okullarda kullanılması gerekiyor. Etkinlikleri destekleyici olarak kullanılması gerekiyor. Tabii bunun süresine ve

çocuklara olan etkilerine dikkat edilmeli. Ben üç yıl boyunca E-twinning projeleri yaptım ve E-twinning projelerinde Web2 araçlarını sık sık sınıfta kullanıp uyguladım. Sınıfımızdaki bilgisayar buna uygun olmadığı için kendi bilgisayarımı getirerek öğrencilere tek tek uygulama yaptırды. Ama bir akıllı tahtamız olsaydı bu akıllı tahta üzerinden etkinlikleri sınıfa yansıtabilseydim bu benim için daha kolay, daha uygulanabilir olabilirdi.

diyerek bu konuda destekler görüş sergilemektedir. Ö 17 ise:

Teknoloji konusunda ailelerin biraz daha bilinçli olmasını, çocuklarını sürekli takip etmeleri gerektiğini düşünüyorum. Ben mesela okul öncesi çağda çocukların teknolojiyle daha yakından ilgilenebilmeleri ve ayrıntılı bilgi edinebilmeleri için onları geziye götürmüştüm Türk Telekom Merkezine. Orada teknolojinin evlerimize nasıl ulaştığı ne şekillerde evlerimize girdiği ne kadar kullanılması gerektiği, teknoloji ile neler yapılabileceği, olumlu ve olumsuz yönleriyle ilgili orada çocuklarla birlikte bize bilgilendirmeler yapılmıştı. Hem öğretmenlerin hem öğrencilerin ailelerinin çocuklarla ilgi üstüne düşen görevi yapması gerektiğini düşünüyorum.

diyerek çocuğun çevresindeki bireylerin teknoloji konusundaki görev ve sorumluluklarını belirtmiştir. Ö 22 de:

Teknoloji hakkında eklemek istediğim yani benim şu an en toplumsal olarak gördüğüm sıkıntılardan birisi teknolojinin artık tamamen yeni evimizde her yere girmesinden kaynaklı ve teknoloji telefon, bilgisayar çok fazla zaman harcadığımız için çocukların ihmal edildiğini düşünüyorum. Ve çocukların da eline birer tablet, telefon veriliyor. Çocuklar bu durumdan resmen istismar ediliyor. Son zamanlarda çocukların davranışlarında ben direkt bir çocuk ne kadar oyun oynuyor, telefon, tabletle oynuyor; oynuyor mu oynamıyor mu şöyle bakınca direkt soruyorum %90 doğru çıkıyor. Yani genel olarak çocuklarda davranış problemleri daha da artmaya, iletişimler daha da zayıflamaya başladı. Seni algılamıyor yani çocuk tamamen kendi dünyasında yaşayan çocuklar ortaya çıkmaya başladı. Bence bunun biraz daha kontrol altına alınması gerekiyor.

diyerek çocukların teknoloji konusunda ihmal edildiklerini görüşünü belirtmiştir. Ö 33 ise: ‘Çocuklara daha çok eğitici oyunlar yüklenip eğitici oyunlar gösterilse, çocuklar ona teşvik edilse daha iyi olacak. Şiddet taraftarı Amerika’nın yaptığı yazılımlarla kullanılan oyunlar hiç bizim töremize, örf ve adetimize uygun değil bence.’ diyerek yabancı teknoloji yazılımlarının kültürümüze uygunsuzluğunu ve çocuklarımıza empoze edildiği yönünde bir görüş sergilemiştir.

4. Tartışma ve Sonuç

Yapılan araştırmada sınıfların hemen hemen hepsinde bilgisayar ve hoparlör bulunmaktadır. Bazı sınıflarda bunun yerine televizyon vardır. Yalnızca beş sınıfta akıllı tahta mevcuttur. Akıllı tahta olmayan sınıflardaki öğretmenlerimizin neredeyse hepsi akıllı tahtalarının olmasını istemektedir. Sınıfta akıllı tahta olan öğretmenlerimiz ise teknolojik araç gereçlerinin yeterli olduğunu düşünmektedir. Bazı sınıflarda yazıcı mevcutken bazı okullardaki öğretmenler yazıcıyı ortak kullanmaktadırlar. Bazı sınıflarda projeksiyon bulunmaktadır. Bazı okullarda ise projeksiyon sınıflar arası kullanılmaktadır. Okul öncesi öğretmenlerin görüş ve isteklerinde genel anlamda herhangi bir fark bulunmamaktadır. Öğretmenler teknoloji kullanma konusunda isteklidirler. Buradan da hareketle öğretmenlerin teknoloji için sadece bilgi ve becerilerin yeterli olmadığı aynı zamanda teknolojiyi kullanma konusunda istekli olmaları görüşünü de desteklemektedir (Uluuysal vd., 2014).

Öğretmenlerin hepsi teknolojiyi sınıf ortamlarında kullandıklarını belirtmişlerdir. Korkmaz ve Ünsal'ın 2016' da yaptığı çalışmada ise öğretmenlerin sadece %52'si teknolojiyi her zaman kullandıklarını belirtmiştir. Öğretmenler genel olarak Türkçe, matematik, fen ve doğa, oyun, sanat ve müzik etkinliklerinde teknolojiyi kullandıklarını belirtmişlerdir. Akıncı ve Seferoğlu (2010) çalışmasında öğrenmeye bağlı etkinliklerde teknolojinin etkili kullanılabilmesi için öncelikli olarak öğretmenlerin teknoloji için eğitim üzerine olan etkisini kabullenmeleri ve teknoloji için yeterli bir düzeyde olmaları gerektiğini vurgulamıştır. Yapılan araştırmada da bu görüşü desteklediği yönde bulgulara ulaşılmıştır.

Bazı öğretmenler teknolojiyi kullandıkları süreyi dakika veya saat olarak belirtirken bazı öğretmenler yaptığı etkinliğe göre olduğunu ve bu sürenin değiştiğini belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler de kullandığı teknolojik araç ve gerece göre süre farklılığını belirtmişlerdir. Amerikan Pediatri Akademisi'ne (APA, 2020) göre 2-5 yaş arasındaki çocuklar hafta içi bir saat hafta sonu ise üç saat ekran karşısında kalabilir. Altı yaşından sonra ise sağlıklı alışkanlıkların artırılması ekran alışkanlıklarının da kısıtlanması gerekmektedir.

Öğretmenlerin çoğunluğu teknolojiyi dikkat çekmek, konu desteklemek, güdülemek amacıyla kullandıklarını söylemiştir. Bazı öğretmenler de teknolojiyi yaptığı etkinliklerdeki amacına uygun şekilde kullandığını belirtmiştir. Bu da Muir-Herzig (2004) çalışmasına göre teknolojinin ayrı bir şekilde konu olarak öğretimi yerine öğretim programlarına entegrasyon şeklinde bir eğilimin olduğu görüşünü doğrular niteliktedir. Arslan ve Şendurur da (2017) teknolojinin öğretimde öğrenmeyi kalıcı hale getirme, öğrencileri derse hızlı odaklayabilme, görsel zenginlik katma, alternatif sağlama, öğrenmeyi eğlenceli hale getirme gibi pek çok olumlu etkisi olduğunu vurgulamıştır.

Bulgular öğretmenlerin çoğunluğunun teknolojinin fazla kullanılmasının çocuklarda ekran bağımlılığı, dikkat eksikliği ve odaklanma problemleri gibi olumsuzluklara neden olduğunu düşündüklerini ortaya koymuştur. Ancak amacına uygun, gerekli ve dozunda kullanıldığında ise olumsuz bir durum oluşmayacağını da belirtmişlerdir. Aynı şekilde, Young (2004) internet bağımlılığının kumar bağımlılığı gibi bir bağımlılık olduğuna dair çalışmada bulunmuştur. Yen vd. (2007) ise internet bağımlısı ergenlerin hiperaktivite, sosyal fobi ve depresyon gibi etkilerinin olduğunu vurgulamışlardır. Karadağ ve Kılıç (2019) çalışmasında teknoloji bağımlılıkları konusunda ailenin temel faktör olduğunu vurgulamıştır. Ayrıca yaptıkları çalışmada da öğretmenlerin teknoloji bağımlısı olan öğrencilerin akademik başarılarının düşük seviyede olduğunu ve iletişim becerilerinin zayıf olduğunu da belirtmektedirler.

Öğretmenlerin çoğu çocukların teknolojiyi sevdiğini, teknoloji çağı içinde doğduklarını, teknoloji ile iç içe ve ilgili olduklarını, teknolojiye uyum sağladıklarını, teknolojiyi çabuk kavradıklarını, teknoloji ile eğlenceli vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Mustafaoğlu vd. (2018) çalışmasında günlük hayatımıza giren teknolojinin yaşamımızı etkilediğini ve çocukların da bu değişikliklerden etkilendiklerini belirtmiştir. Teknolojiye rahatça erişen çocuklar bu araç ve gereçlerle yakından ilgilenmekte ve çok vakit geçirmektedirler. Bilgisayar ve TV çocuklarda yeni davranışlar ve yeni tutumlar oluşturabilme gücüne sahip olduğunu vurgulamıştır. Amerikan Pediatri Akademisi'nin (APA, 2020) görüşü ise 0-2 yaş arası çocukların teknolojik araçlara maruz bırakılmamaları, 3-5 yaş arası çocukların ise gün içinde bir saat kullanmaları, 6-18 yaş arası çocukların da bu sürenin iki saat ile sınırlandırılması gerektiği yönündedir.

Kaya ve Yılayaz (2013) çalışmalarında ele aldıkları Mishra ve Kohler (2006) tarafından ortaya atılan Teknolojik Pedagojik Alan Bilgisi modelinin tüm öğretmen ve öğretmen adayları tarafından özümsemesi gerektiğini ancak MEB (2012) çalışmasına göre öğretmen ve adayların bu konuda yeterli bilgi, beceri ve tutuma ulaşmadıkları yönündedir. Öğretmenlerimizin de açıklamaları bu bilimsel araştırmayı destekler nitelikte olmuştur. Yani katılımcı öğretmenler genel olarak teknoloji ile ilgili olmaları, yeniliklerin takip edilmesi, kendilerini bu konuda geliştirmeleri, teknolojiye hâkim olmaları, güncel olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Arslan ve Şendurur'un (2017) çalışmasına katılan öğretmenlerin çoğu da aynı şekilde kendilerinin teknoloji kullanımı için yeterli eğitime sahip olmadıklarını belirtmişlerdir.

Öğretmenler genel anlamda teknolojiye olumlu baktığını, bu konuda kendilerinin ve ailelerin eğitimi ve bilinçli olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Teknolojinin doğru, kararında zaman ve etkinlik olarak verimli yönde

kullanılması, teknolojiye ayak uydurulması gerektiği, okullara teknolojik açıdan destek sağlanması ve hizmet içi eğitimlerin olabileceği gerekliliğinden bahsetmişlerdir. Gerekli teknolojik araç-gereçler ve gerekli seminer ya da eğitimler sağlandığı takdirde okulöncesi öğretmenlerinin daha başarılı olacağı yönünde bulgulara ulaşılmıştır. Çakmaz'ın (2010) çalışmasında okulöncesi öğretmenlerinin bazı teknolojik araç ve gereçlerin okullarında olmadığı gerekçesi ile haberdar olmadıklarını belirtmesi de bu bulguları desteklemiştir.

Teknolojinin sınıflarda olması yönünde çoğunluk görüşünü bildirmiştir. Çocukların teknolojiye meraklı olduklarından ve daha kalıcı ve hızlı öğrendiklerinden bahsetmeleri Aksoy'un (2021) okulöncesi öğretmenleri ile yaptığı çalışmasında işitsel ve görsel materyallerin çocuğun öğrenme hızını artırarak eğitici anlamda kullanıldığı zaman teknolojinin faydalı olduğunu belirttiği görüşünü doğrulamıştır. Küçüköğlü (2013) çalışmasında çocukların bilişsel gelişimlerinin bilgisayar desteği ile daha hızlı ilerlediği yönünde tespitlerde bulunmuştur. Hsin vd. (2014) 2003-2013 yılları arası yapılan bilimsel çalışmaları incelediğinde teknolojinin çocukların eğitimlerine olumlu yansıdığı yönünde tespitlerde bulunmuşlardır. Çocukların sosyal ve duygusal açıdan da olumlu katkılarının olduğu belirtilmiştir. Fakat bu çalışmada öğretmenlerin büyük kısmı çocukların sosyal, bilişsel ve duygusal açıdan olumsuz etkilendiği görüşünü belirterek bu görüşü desteklememişlerdir.

Çakmaz (2010) çalışmasında teknoloji ile mesleki deneyim süresi arasında önemli yönde fark olduğu tespiti yaparken bu çalışma da öğretmenler benzer görüşler sergileyerek çalışma yıllarının teknoloji entegrasyonu arasında bir fark olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Akbaş ve Dursun (2020) okulöncesi çocukların gelişimlerinin olumlu yönde olabilmesi için aile desteğinin çok önemli olduğunu vurgulamışlardır. Yapılan bu çalışmadaki öğretmenlerin aileler konusundaki görüşleri bu yöndeki görüşlerle örtüşmektedir. Yaşar ve Aral (2010) çalışmalarında çocukların eğitiminde teknoloji kullanımı ile ilgili olumlu etkileri vurgularken Cordes ve Miller (2000) çocukların teknolojik araç gereçleri kullanırken zihin, fizik, duygu, sosyal ve ahlak açısından zarar gördüğü yönünde olmuştur.

Araştırma sonuçlarına dayanarak, öncesi öğretmenlerinin teknolojiyi eğitimlerine entegre etmeleri konusunda hizmet içi eğitimlerine yönelik çalışmalar yapılabilir. Okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri incelendiğinde ailelerin çocuklarına karşı teknoloji konusunda tutum, davranış ve bu konudaki görüşleri üzerine daha detaylı çalışmalar ve eğitimler gerçekleştirilebilir. Ailelerden de görüşler alınarak zenginleştirilebilir. Farklı yaş gruplarından okul öncesi dönem çocukları ile çalışmalar yapıp karşılaştırmalar yapılabilir ve veriler artırılabilir.

Kaynakça

- Akbaş, Ö. Z., & Dursun, C. (2020). Teknolojinin aileye etkisi: değişen ailenin dijital ebeveyn ve çocukları. *Turkish Studies-Social*, 15(4), 2245-2265.
- Akıncı, A., & Seferoğlu, S. S. (2010). Bilişim şuraları, teknoloji politikaları ve eğitim. *Akademik Bilişim Konferansı Bildirileri*, 10, 12.
- Aksoy, T. (2021). Okul öncesi dönemdeki çocukların eğitiminde teknoloji kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. *Temel Eğitim*, (11), 30-38.
- American Psychiatric Association (APA), (2020). Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-V). 5th Edition, American Psychiatric Publishing, Washington DC.
- Arslan, S. & Şendurur, P. (2017). Eğitimde teknoloji entegrasyonunu etkileyen faktörlerdeki değişim. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 25-50.
- Cordes, C., & Miller, E. (2000). Fool's gold: A critical look at computers in childhood. *Alliance for Childhood*. <http://www.allianceforchildhood.net>.
- Çakır, R., & Yıldırım, S. (2009). Bilgisayar öğretmenleri okullardaki teknoloji entegrasyonu hakkında ne düşünürlər?. *İlköğretim Online*, 8(3), 952-964.
- Çakmaz, B. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim teknolojilerini kullanma durumlarının incelenmesi* (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Doğan, S. (2016). Eğitim ve öğretimde teknolojinin doğru kullanımı ve 0-7 yaş çağındaki çocuklarda teknolojinin etkisi. *Yeni Türkiye*, 22(88), 722-730.
- Elkıran, Y. M. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının teknoloji entegrasyonu yeterlikleri ile öğretmenlik özyeterlikleri arasındaki ilişki. (Yayımlanmamış doktora tezi). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- Erdemir, N., Bakırıcı, H., & Eyduran, E. (2009). Öğretmen adaylarının eğitimde teknolojiyi kullanabilme özgüvenlerinin tespiti. *Journal of Turkish Science Education*, 6(3), 99-108.
- Frankel, R., & Devers, K. (2000). Qualitative Research: a consumer's guide. *Education for health*, 13(1), 113-123.
- Gök, A., Turan, S., & Oyman, N. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin bilişim teknolojilerini kullanma durumlarına ilişkin görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 59-66.
- Güngör, H., Ogelman, H. G., Sarıkaya, H. E., & Körükçü, Ö. (2020). Çocukların gözünden evdeki teknolojik araçlar. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 8(23), 175-201.
- Hsin, C. T., Li, M. C., & Tsai, C. C. (2014). The influence of young children's use of technology on their learning: A review. *Journal of Educational Technology & Society*, 17(4), 85-99.

- İnan Kaya, G. (2021). Dijital Çağda çocuk yetiştirme ve eğitim: değişen roller. *İnsan ve İnsan*, 8(27), 83-100.
- Kara, N., Aydın, C. C., & Cagiltay, K. (2014). Design and development of a smart storytelling toy. *Interactive Learning Environments*, 22(3), 288-297.
- Karadağ, E., & Kılıç, B. (2019). Technology Addiction among Students According to Teacher Views. *Psikiyatride Guncel Yaklaşımlar*, 11, 101-117.
- Kaya, Z. ve Yılayaz, Ö. (2013). Öğretmen eğitimine teknoloji entegrasyonu modelleri ve teknolojik pedagojik alan bilgisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4(8), 57-83.
- Korkmaz, F., & Ünsal, S. (2016). Okul öncesi öğretmenlerin “teknoloji” kavramına ilişkin metaforik algılarının incelemesi/An investigation of preschool teachers’ perceptions on the concept of “technology”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(35).
- Kuzgun, H., & Özdiñç, F. (2017). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımına yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(ERTE Özel Sayısı), 83-102.
- Küçüköğlü, H. (2013). Improving reading skills through effective reading strategies. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 70, 709-714.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2012). 12 yıllık eğitim sorular ve cevaplar. http://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf.
- Mishra, P. & Koehler, M.J. (2006). Technological pedagogical content knowledge: a framework for teacher knowledge. *Teachers College Record*, 108(6), 1017-1054.
- Muir-Herzig, R. G. (2004). Technology and its impact in the classroom. *Computers & Education*, 42(2), 111-131.
- Mustafaoğlu, R., Zirek, E., Yasacı, Z., & Özdiñçler, A. R. (2018). Dijital teknoloji kullanımının çocukların gelişimi ve sağlığı üzerine olumsuz etkileri. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 5(2), 1-21.
- Öner, D. (2020). The using technology and digital games in early childhood: An investigation of preschool teachers’ opinions. *Inonu University Journal of the Graduate School of Education*, 7(14), 138-154.
- Sayan, H. (2016). Okul öncesi eğitimde teknoloji kullanımı. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum Eğitim Bilimleri Ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 5(13).
- Seferoğlu, S. S. (2009). İlköğretim okullarında teknoloji kullanımı ve yöneticilerin bakış açıları. *Akademik Bilişim*, 2, 11-13.
- Sert, G., Kurtoğlu, M., Akıncı, A., & Seferoğlu, S. S. (2012). Öğretmenlerin teknoloji kullanma durumlarını inceleyen araştırmalara bir bakış: Bir içerik analizi çalışması. *Akademik Bilişim*, 1(3), 1-8.
- Uluysal, B., Demiral, S., Kurt, A. A., & Şahin, Y. L. (2014). Bir öğretmenin teknoloji entegrasyonu yolculuğu. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, 5(4), 12-22.

- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). The effects of early childhood education on creative thinking skills. *Journal of Theoretical Educational Science*, 3(2), 201-209.
- Yen, J. Y., Ko, C. H., Yen, C. F., Wu, H. Y., & Yang, M. J. (2007). The comorbid psychiatric symptoms of Internet addiction: attention deficit and hyperactivity disorder (ADHD), depression, social phobia, and hostility. *Journal of adolescent health*, 41(1), 93-98.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. (5. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Young, J. (2004). When good technology means bad teaching: Giving professors gadgets without training can do more harm than good in the classroom, students say. *The chronicle of higher education*, 51(12), A31-A37.

Otizm Spektrum Bozukluğu Gösteren Öğrencilere Etkinlikle İlgilenmenin Kazandırılmasında Kendini Yönetmenin Kullanımı: Sistematik Bir Derleme

Akın Gönen¹

Özet

Bu çalışmanın amacı, otizm spektrum bozukluğu (OSB) gösteren öğrencilere etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılmasında kendini yönetme uygulamasının kullanımıyla ilgili araştırmaların incelenmesidir. Çalışma kapsamında EBSCO Host, Springerlink, Jstor ve Web of Science veri tabanlarında “self-management”, “on-task”, “task engament” ve “autism spectrum disorder” anahtar kelimeleri kullanılarak tarama yapılmıştır. Ayrıntılı tarama sonucunda 319 makalenin olduğu tespit edilmiştir. Çalışmada dahil etme ölçütleri olarak (a) OSB gösteren öğrencilerin katılımcı olması, (b) kendini yönetme bileşenlerinin kullanıldığı öğretim uygulamasının tercih edilmesi, (c) hedef davranış olarak etkinlikle ilgilenmenin bulunması (d) tek denekli araştırma modellerinden biriyle desenlenmesi, (e) elektronik veri tabanlarında araştırmaların tam metinlerine erişiliyor olması ve (f) Ocak 2000 ve Ağustos 2022 tarihleri arasında makalelerin yayımlanması açısından değerlendirilmiştir. Yapılan ayrıntılı inceleme sonucunda 14 makale araştırma kapsamına alınarak analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular incelendiğinde araştırmaların tamamında 8-18 yaş arası OSB gösteren öğrencilerin katılım gösterdiği, genel eğitim ve özel eğitim sınıflarında öğretim çalışmalarının yürütüldüğü, kendini yönetme aracı olarak genellikle teknoloji tabanlı uygulamalardan yararlandığı, kendini yönetme uygulamasının kullanılmasıyla etkinlikle ilgilenme davranışlarında artış olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulgular tartışılarak ileriye yönelik araştırmalar için önerilerde bulunulmuştur.

1 Dr, Selçuk Üniversitesi, akin.gonen@selcuk.edu.tr, 0000-0003-1346-8975

1. Giriş

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB), sosyal etkileşim ve iletişim alanlarında yetersizlik, sınırlayıcı/tekrarlayıcı davranış örüntüleri, rutinlerine bağlılık ve duyuşal uyarılara karşı aşırı hassasiyetle ortaya çıkan nörolojik bir bozukluktur (American Psychiatric Association [APA], 2013). OSB gösteren öğrencilerde, göz kontağıyla ilgili davranışlarda zorluk, çeşitli sesler ve adına tepkide bulunmama, dikkat gerektiren konularda sınırlılık, motor becerileri işlevsel kullanmama, kendine zarar verme ve nesnelere işlev dışı kullanma, rutinleri tercih etme, etkileşim başlatmama, duyguları paylaşmama, jestlere tepki verme ve sözel olmayan iletişimde yetersizlik, taklit ve çeşitli oyun gibi becerilerde sınırlılık görülebilmektedir (APA, 2013; Chawarska & Volkmar, 2005; Landa, 2007; Smith, 2007). Genel olarak OSB gösteren öğrenciler günlük etkinlikleri planlama ve geçişlerde zorluk yaşamakta, bilişsel becerilerde sınırlı ve normal gelişim gösteren akranlarına göre akademik görevlerde düşük performans gösterebilmektedir. Bunun yanı sıra bağımsızlık kazanmak amacıyla genellikle sınıf etkinliklerinde veya günlük görevlerde başkalarının desteğine ihtiyaç duyabilmektedir (Bryan & Gast, 2000; Eigsti, 2011; Hume vd., 2009; Smith vd., 2012).

Sunulan yetişkin yardımı ilk başlarda öğrencileri yönlendirme açısından yararlıdır. Ancak bağımsızlığı artıran yöntemlerin uygulanmaması ve/ya doğru bir şekilde geri çekilmemesi ipucuna karşı bağımlılığı ortaya çıkartabilmektedir. Devam eden yetişkin desteği geri çekildiğinde hedef beceriler ortaya çıkmamakta, ortaya çıkan tepkilerde ise genelleme davranışı gözlenmemekte veya zamanla tepkilerin azalmasına neden olmaktadır. Dolayısıyla bu durumun öğrencilerde bağımsızlık fırsatlarını zorlaştırabileceği üzerinde durulmaktadır (Hume vd., 2009; MacDuff vd., 1993). OSB gösteren öğrencilerin eğitim amaçlarına bakıldığında, gelişimsel açıdan desteklenmesi ve toplumda bağımsız olarak yaşam sürdürmelerini sağlayabilmektir. Sunulan eğitim hizmetlerinin başarısı öğretmenlerin ve diğer uzmanların kullandıkları yöntem, teknik ve uygulama yollarına bağlı olabilmektedir (Rakap, Birkan & Kalkan, 2017).

Otizm tanılı öğrencilerin ihtiyaç duyduğu gelişim alanlarına yönelik özel eğitim hizmetleri sunulurken mümkün olan en üst düzeyde bağımsız davranışlar sağlanması ve yaşam sorumluluğu kazanmasını destekleyecek planlamaların yapılması önemlidir. Alan yazında OSB gösteren öğrencilere etkili öğretim sunmak amacıyla çok sayıda öğretim uygulaması ve stratejiden söz edilmektedir. OSB'ye özgü müdahalelerin çeşitliliğinde görülen artışın beraberinde müdahale yöntemlerinin kanıt temelli uygulamalar (KTU) olmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır (Kırcaali-İftar, 2018). Bir

uygulamanın KTU kabul edilebilmesi için çeşitli kurum, kuruluş ya da çalışmalarda, ölçütler farklılaşmasına rağmen çoğunlukla kanıt temelli sayılabilecek araştırmaların temel özellikleriyle ilişkili ortak noktalardan söz edilmektedir (Vuran & Melekoğlu, 2022).

Bilimsel çalışmaların belirlenmesi ve sınıflandırılmasında önemli merkezler faaliyet göstermektedir. Ulusal Otizm Merkezi (National Autism Center [NAC, 2015]), Otizm Spektrum Bozukluğu Ulusal Mesleki Gelişim Merkezi (National Professional Development Center on Autism Spectrum Disorder [NPDC, 2014]) ve son olarak Otizmde Kanıt ve Uygulamalar Ulusal Merkezi (National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice [NCAEP]) tarafından hazırlanan raporlarda KTU kapsamında birçok müdahaleden söz edilmektedir. Bu uygulamalardan biri olan kendini yönetme, araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalarda kendini yönetme becerilerinin kullanıldığı müdahaleleri KTU arasında göstermektedir (Carr vd., 2014; Hume vd., 2021; Steinbrenner vd., 2020; Wong vd., 2015).

Kendini yönetme, kişinin uygun olan ya da uygun olmayan davranışlarını ayırt etmesi, kendi davranışlarını doğru bir şekilde izlemesi, davranışlarını kaydetmesi ve uygun davranışlar göstermesi sonucu kendini ödüllendirmesidir (Hume vd., 2021). Bireyin kendi davranışını istenen yönde değiştirmek için davranış değişikliği sürecini uygulaması olarak da ifade edilmektedir (Cooper vd., 2007). Öğrencilerin bağımsızlığını artırmaları ve yaşamlarında daha fazla sorumluluk almalarını sağlamak amacıyla kendini yönetme kullanılmaktadır (Wehmeyer, 2002; Westwood, 2011). Özel eğitim alanında, becerileri geliştirmek için tercih edilmekte ve potansiyel olarak öğrenciler için önemli beceriler dizisinden oluşmaktadır (Koegel vd., 1999). Özel gereksinimli öğrencilere kendini yönetmenin öğretimi her yaşta, ortamda ve hedef davranışlarda bağımsızlığı teşvik etmenin etkili bir yolu olarak görülmektedir (Reinecke vd., 2018). Araştırmalar incelendiğinde kendini yönetme, eğitim kademelerinde, farklı yaşlarda, çeşitli katılımcı gruplarında; sosyal, akademik, günlük yaşam, mesleki beceriler, istenen davranışların artırılması, uygun olmayan davranışların azaltılması, öğretmen-öğrenci yönlendirmeli karşılaştırmalı çalışmalarda, kalıcılık ve genellemenin sağlanmasında etkili biçimde kullanılmaktadır.

Öğrenciler bağımsız davranış kazanmak için günlük görevlerde veya sınıf etkinliklerde başkalarının desteğine gereksinim duyabilmektedir. Sınıfta bir öğrencinin etkinlik sırasında dikkatini nasıl sürdüreceğiyle ilgili kendini yönetme uygulamasına örnekler verilmektedir. Ayrıca kendini yönetme stratejileriyle donanımlı olan öğrencilerin çeşitli becerilerle birlikte etkinlikle ilgili düzenlemeler yapabildikleri ifade edilmektedir (Bryan & Gast, 2000;

Hume vd., 2009; Westwood, 2011). OSB gösteren öğrencilerin bağımsız becerileri destekleyecek önemli davranışlardan biri de etkinlikle ilgilenmedir. Etkinlikle ilgilenme, çeşitli becerilerin devam ettirilmesi, sınıf içi/dışı etkinliklerde performans gelişiminin sağlanması veya günlük aktivitelerin yerine getirilmesi sırasında ön koşul olarak görülebilmektedir. Briesch ve Chafouleas, (2009) tarafından yapılan alan yazın taramasında genellikle hedef davranış olarak etkinlikle ilgilenme ya da etkinlik dışı beceriler seçildiği görülmektedir.

Özel eğitim ortamlarında kendini yönetmenin etkinlikle ilgilenmeyi, akademik başarıyı ve performansı artırdığı, bireylerin başkalarına olan bağımlılığını azalttığı, yaşam kalitesini yükselttiği ve sosyal becerileri geliştirdiği çeşitli çalışmalarda vurgulanmaktadır (Dalton vd., 1999; Koegel vd., 2014; Lee vd., 2007; Reynolds vd., 2014). Ayrıca öğrencilerin uygun olan davranışlarının artırılması, uygun olmayan davranışların azaltılması, akademik becerilerin geliştirilmesi ve edinilen davranışların genellenmesi amacıyla da kullanılmaktadır (Cihak vd., 2010; Moore, 2009; Doggett vd., 2013). Alan yazınında OSB gösteren öğrencilerin katılım gösterdiği, etkinlikle ilgilenme davranışının hedef alındığı ve kendini yönetmenin birlikte yürütüldüğü araştırmaları inceleyen betimsel çalışmalara rastlanmamıştır. Ancak kendini yönetmeyi konu alan ve OSB öğrencilerin dahil edildiği çeşitli derleme çalışmaları tespit edilmiştir.

Lee ve diğerleri (2007), otizmlili çocuk ve gençlerin uygun davranışları artırmak amacıyla kendini yönetimin etkililiğine ilişkin çalışma sonuçlarını ortaya koymuştur. Kendini yönetme, OSB gösteren öğrencilerin uygun davranış sıklığını artırmak için etkili bir müdahale olduğunu bildirmiştir. Southall ve diğerleri (2011), OSB gösteren öğrencilerde hedef davranışları artırmak amacıyla yapılan derleme çalışmasında otizm ve yüksek işlevli bireyler arasındaki durumu karşılaştırılmıştır. Sonuçlar, çocuğun yaşı ve bileşenleri ne olursa olsun kendini yönetme prosedürlerinin, bireyler için sosyal, mesleki ve iletişim becerilerini öğretmede veya kısıtlayıcı ve tekrarlayan davranış kalıplarını azaltmada etkili olduğunu göstermektedir. Carr ve diğerleri (2014), OSB tanısı alan öğrencilerin beceri kazanmalarını ve/veya davranışlarını geliştirmelerini amaçlayan kendini yönetmeyi incelenmiştir. Sonuçlar, her yaşta ve yetenek düzeyinden öğrenciler için hem sosyal hem de akademik becerileri artırmada etkili olduğunu göstermiştir. Aljadef-Abergel ve diğerleri (2015), otizmlili bireyler için kendini yönetme müdahalesinin sosyal geçerlilik ve doğal ortamda (klinik bir ortamın aksine) değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Sonuçlar, otizmlili öğrenciler için kendini yönetmenin doğal, klinik ve karma ortamlarda etkili olduğunu göstermiştir. Bununla birlikte, az sayıda çalışma, sosyal geçerliliğin resmi bir değerlendirmesini sağlamıştır. Carr

(2016), kendinin yönetmenin OSB tanısı almış öğrencilerde uygun olmayan davranışları azaltmadaki etkililiğini incelemiştir. Kendini yönetmenin yüksek veya düşük işlevli olarak tanımlanabilecek dört ila 18 yaş arası çocuklar için zorlayıcı davranışları azaltmada etkili olduğunu göstermiştir. Davis ve diğerleri (2016), okul ortamlarında OSB gösteren öğrenciler için kendini izlemenin niteliklerini incelemiştir. Otizmliler için çeşitli davranışsal hedefler ve okul ortamlarında güçlü etkilere işaret etmektedir. Uygulama açısından, mevcut analiz, bu müdahalelerin etkilerinin çoğunun dört temel bileşene (örneğin, bir hedef davranışın seçilmesi, hedef davranışın tanımlanması, kendini değerlendirme ve kendini kaydetme) dayandığını bulmuştur. Ek olarak, daha yüksek öğrenci katılım düzeylerinin daha güçlü müdahale etkilerine yol açtığını göstermektedir. Chia ve diğerleri (2018), OSB gösteren öğrencilerde kendini yönetmeyi desteklemek için teknolojinin kullanımını araştıran tek denekli çalışmaları incelenmiştir. Sonuçlar, kendini yönetme müdahaleleri açısından teknoloji kullanımının otizmlilerde etkili olduğunu göstermiştir. Ayrıca okul dışında OSB gösteren öğrencilerde teknoloji kullanımının etkililiğini tespit etmek amacıyla daha titiz çalışmalara ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır.

Ulusal ve uluslararası alan yazında kendini yönetmenin kullanıldığı ve etkinlikle ilgilenme davranışına ilişkin OSB gösteren öğrencilerin katılımıyla gerçekleştirilmiş betimsel analize rastlanmaması mevcut çalışmayı ortaya çıkarmıştır. Konuyla ilişkili çalışmanın amacı, 2000-2022 yılları arasında etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılmasında kendini yönetmeyle ilgili özel eğitim alanında yapılan etkililik araştırmalarının betimsel olarak incelenmesidir. Bu genel amaca yönelik olarak şu sorulara cevaplar aranmıştır: (a) araştırmanın çalışma grubu demografik özellikleri (katılımcı sayısı, yaşı, cinsiyet, tanı ve uygulayıcı kişi) nedir? (b) hangi ortam ya da ortamlarda yürütülmüştür? (c) tek denekli araştırma modellerinden hangisi tercih edilmiştir? (d) hedef davranış/ları nedir? (e) araştırmada kendini yönetme araçlarından hangisi tercih edilmiştir? (f) kalıcılık, genelleme ve sosyal geçerlik verisi var mıdır? (g) araştırmada etki büyüklüğü hesaplamasıyla ilgili bilgi verilmekte midir? (ı) araştırmanın genel sonuçlarıyla ilgili ne tür bilgiler sunulmuştur?

2. Yöntem

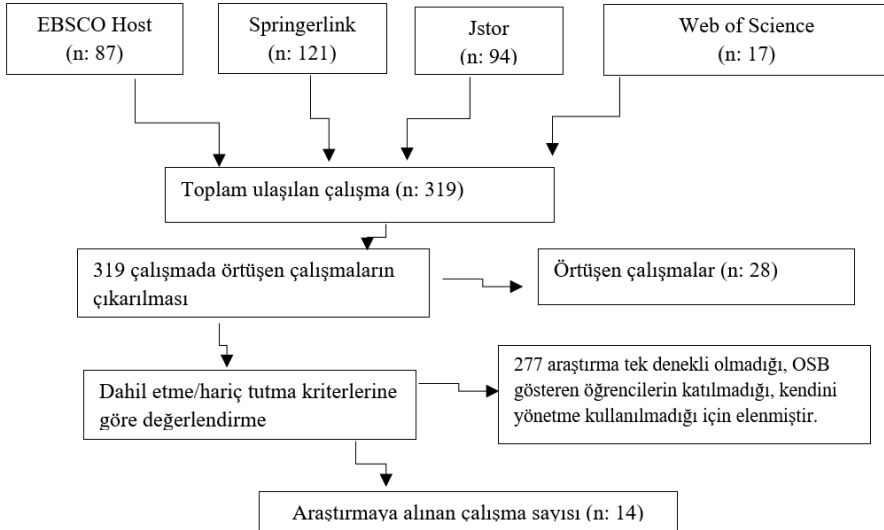
Bu bölümde araştırmanın modeli, tarama sürecinin yürütülmesi, dahil etme/hariç tutma ölçütleri, kapsamlı betimsel analiz ve kodlayıcılar arası güvenilirlik başlıklarına yer verilmiştir.

2.1. Araştırma Modeli

Bu çalışmada OSB gösteren öğrencilere etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılmasında kendini yönetme uygulamasının kullanımıyla ilgili yürütülen araştırmaların incelemesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz, bir konuyla ilgili soruna cevap bulabilmek amacıyla alanda yayımlanmış çalışmaların kapsamlı bir şekilde taranması, ulaşılan makalelerde dâhil etme/hariç tutma kriterlerini dikkate alarak veri toplama ve analiz etme süreci olarak tanımlanmaktadır (Burns & Grove, 2018; Moher vd., 2009).

2.2. Tarama Sürecinin Yürütülmesi

Bu araştırmada kendini yönetme stratejileri, etkinlikle ilgilenme ve OSB gösteren bireylerin katılımında tek denekli araştırma modeliyle tasarlanan çalışmaların incelenmesi hedeflenmiştir. Ocak 2000 ve Ağustos 2022 tarihleri arasında yürütülen makaleler için EBSCO Host, Springerlink, Jstor ve Web of Science veri tabanlarında İngilizce “self management”, “on-task”, “task engamenet” ve “autism spectrum disorder” anahtar kelimeleri kullanılarak ayrıntılı tarama yürütülmüştür. Tarama sonucunda sırasıyla 87, 121, 94 ve 17 açık erişimde olan toplam 319 çalışmaya ulaşılmıştır. Tarama sonrasında örtüşen çalışmalardan sadece biri listeye dahil edilmiştir. Şekil 1’de elektronik veri tabanlarında tespit edilen araştırmaların sayılarıyla birlikte tarama süreci sunulmuştur.



Şekil 1. Alan yazın tarama şeması

2.3. Dahil Etme/Hariç Tutma

Araştırmaların dahil edilmesi ve hariç tutulmasını sağlayan kriterler belirlenmiştir: (a) OSB gösteren öğrencilerin araştırmada katılımcı olması, (b) kendini yönetmenin kullanıldığı öğretim uygulamasının tercih edilmesi, (c) hedef davranış olarak etkinlikle ilgilenmenin bulunması (d) tek denekli araştırma modellerinden biriyle desenlenmesi, (e) elektronik veri tabanlarında araştırmaların tam metinlerine erişiliyor olması ve (f) Ocak 2000 ve Ağustos 2022 tarihleri arasında makalelerin yayımlanması. Araştırma kapsamında hariç tutma ölçütleri de belirlenmiştir: (a) katılımcıların OSB gösteren öğrencilerle yürütülmemesi, (b) tek denekli araştırma modeliyle desenlenmemiş olması, (c) belirlenen tarih aralıkları dışında yayınlanmış olması, (d) makalelerin açık erişim ve tam metin olmaması. Bu kriterleri karşılayan 14 makale inceleme amacıyla betimsel analiz sürecine dahil edilmiştir.

2.4. Kapsamlı Betimsel Analiz

Alan yazını incelenmesine yönelik olarak OSB gösteren öğrencilerde etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılması amacıyla kendini yönetmenin kullanımıyla yürütülen araştırmalarda (a) katılımcıların demografik özellikleri (katılımcı sayısı, yaş, cinsiyet, tanı), (b) araştırma ortamı, (c) araştırma modeli, (d) hedef davranış, (e) kendini yönetme aracı, (f) kalıcılık, (g) genelleme, (h) sosyal geçerlik, (ı) etki büyüklüğü ve (i) genel sonuçlara göre betimsel analiz süreci yürütülmüştür.

2.5. Kodlayıcılar Arası Güvenirlik

Araştırma sürecinin ilk basamağı olarak makalelerin tarama sürecinde güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Araştırmacı tarafından planlanan elektronik veri tabanlarında anahtar sözcüklerle tarama yapılmıştır. Tespit edilen çalışmalarda kapsamlı incelemeye alınıp alınmayacağına yönelik güvenilirlik verisi elde edilmiştir. Objektif bir değerlendirme yapabilmek amacıyla belirlenen dahil etme ölçütlerine ilişkin veri kodlama tablosu hazırlanmıştır. Araştırmacı ve bağımsız bir gözlemci tarafından dahil etme ölçütleriyle ilgili tabloda kabul edilen ölçüt için “+” ve uygun olmayan ölçütler için “-” sembollerinden yararlanılarak kodlamalar yapılmıştır. Güvenirlik verisinde araştırmacı ve bir gözlemci tarafından bağımsız gerçekleştirilen kodlamalar arasındaki benzerlikleri incelemiştir. Dahil etme ölçütleri ve betimsel analizine yönelik güvenilirlik hesaplamaları için “Görüş birliği/Görüş birliği + Görüş ayrılığı X 100” formülü kullanılarak hesaplamalar yapılmıştır. Kodlayıcılar arası güvenilirlik verilerinde (a) dahil etme ölçütleri %95 ve (b) betimsel analiz incelemesinde %95 görüş birliği sağlanmıştır.

3. BULGULAR

Bu bölümde 2000-2022 yılları arasında yayımlanan ve OSB gösteren öğrencilerin etkinlikle ilgilenme davranışını kazanmasında kendini yönetmenin kullanımıyla ilgili araştırma bulguları sunulmuştur. Araştırmanın bulgularına (a) demografik özellikler (katılımcı sayısı, yaş, cinsiyet, tanı, uygulayıcı kişi), (b) yöntemsel özellikler (araştırma ortamı, araştırma modeli, hedef davranış, kendini yönetme aracı, kalıcılık, genelleme, sosyal geçerlik, etki büyüklüğü) ve (c) araştırmanın genel sonuçları başlıkları altında açıklamalara yer verilmiştir.

3.1. Demografik Özelliklere İlişkin Bulgular

Demografik özelliklere yönelik bulgular katılımcı sayısı, yaş, cinsiyet, tanı ve uygulayıcı kişi alt başlıkları Tablo 1'de özetlenerek sunulmuştur.

Çalışma kapsamında incelenen 14 makalede katılımcı sayıları açısından incelendiğinde toplam 37 öğrencinin takip edildiği belirlenmiştir. Bir katılımcıyla 2 (%14) (Rosenbloom vd., 2016; Wu vd., 2019), iki katılımcıyla 5 (%36) (Beckman vd., 2019; Holifield vd., 2010; Imasaka vd., 2020; Roberts vd., 2019; Romans vd., 2020) üç katılımcıyla 3 (%21) (Beaver vd., 2017; Cihak vd., 2010; Legge vd., 2010) ve üçten daha fazla katılımcıyla yürütülen 4 (%29) (Finn vd., 2015; Kolbenshlag & Wunderlich, 2021; Rosenbloom vd., 2019; Xin vd., 2017) araştırmanın gerçekleştirildiği görülmektedir.

Tablo 1. Demografik özelliklere ilişkin bulgular

Kaynak	Katılımcı sayısı	Yaş	Cinsiyet	Tanı özellikleri	Uygulayıcı
Beaver, B. N., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2017)	3	15-16-17	1 Erkek 2 Kız	OSB	Öğretmen
Beckman, A., Mason, B. A., Wills, H. P., Garrison-Kane, L., & Huffman, J. (2019)	2	10-13	2 Erkek	OSB	Öğretmen
Cihak, D. F., Wright, R., & Ayres, K. M. (2010)	3	11-11-15	3 Erkek	YİO	Öğretmen
Finn, L., Ramasamy, R., Dukes, C., & Scott, J. (2015)	4	8-8-8-9	4 Erkek	OSB	Araştırmacı
Holifield, C., Goodman, J., Hazelkorn, M., & Heflin, L. J. (2010)	2	9-10	2 Erkek	OSB	Öğretmen
Imasaka, T., Lee, P. L., Anderson, A., Wong, C. W., Moore, D. W., Furlonger, B., & Bussaca, M. (2020)	2	8-8	2 Erkek	YİO+DEHB OSB+DEHB	Öğretmen
Kolbenschlag, C. M., & Wunderlich, K. L. (2021)	4	9-11-11-11	4 Erkek	OSB	Öğretmen
Legge, D. B., DeBar, R. M., & Alber-Morgan, S. R. (2010)	3	13-11-11	3 Erkek	2 OSB 1 SP	Öğretmen
Roberts, G. J., Mize, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Capin, P., & Steelman, B. L. (2019)	2	17-18	2 Erkek	YİO	Öğretmen+ Akran
Romans, S. K., Wills, H. P., Huffinan, J. M., & Garrison-Kane, L. (2020)	2	17-15	2 Erkek	OSB+DEHB	Öğretmen
Rosenbloom, R., Mason, R. A., Wills, H. P., & Mason, B. A. (2016)	1	9	1 Erkek	YİO	Öğretmen
Rosenbloom, R., Wills, H. P., Mason, R., Huffman, J. M., & Mason, B. A. (2019)	4	17-10-13-11	4 Erkek	OSB	Öğretmen
Wu, Y. C., Chen, P. Y., Tsai, S. P., Tsai, S. F., Chou, Y. C., & Chiu, C. Y. (2019)	1	10	1 Erkek	OSB	Öğretmen
Xin, J. F., Sheppard, M. E., & Brown, M. (2017)	4	12-10-10-11	1 Erkek 3 Kız	OSB	Öğretmen

OSB: Otizm Spektrum Bozukluğu, YİO: Yüksek İşlevli Otizm, DEHB: Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, SP: Serebral Palsi

Tablo 1’de sunulan 14 çalışmada toplam 37 katılımcının yer aldığı görülmektedir. Çalışmaya dahil edilen öğrencilerin yaş ortalaması 11.7’dir. Araştırmaların tamamında OSB gösteren öğrencilerin 8-18 yaşları arasında olduğu belirlenmiştir.

Katılımcıların cinsiyetleri açısından değerlendirildiğinde araştırmalarda 32 (%86) erkek ve 5 (%14) kız öğrenci tespit edilmiştir. Sadece iki çalışmada kız öğrencinin dahil edildiği görülmektedir (Beaver vd., 2017; Xin vd., 2017).

Araştırmalarda katılımcıların tanı özelliklerine yönelik çeşitli bilgiler sunulmuştur. Araştırmalar incelendiğinde 9 makalede toplam 26 katılımcının (%70) OSB tanısı aldığı görülmektedir. Diğer üç makalede 6 katılımcının (%16) YİO, bir makalede bir katılımcının SP (Legge vd., 2010), bir makalede bir katılımcının YİO+DEHB (Imasaka vd., 2020) ve yine bir makalede iki katılımcının OSB+DEHB (Legge vd., 2010) tanısı aldığı tespit edilmiştir.

Detaylı bir şekilde incelenen makalelerin sadece bir tanesinde (Finn vd., 2015) uygulayıcı olarak araştırmacının kendisinin, bir çalışmada (Roberts vd., 2019) öğretmen ve akranın birlikte uygulayıcı olarak görev aldığı görülmektedir. Diğer 12 çalışmanın tamamında öğretmenlerin uygulamayı yürüttüğü belirlenmiştir.

3.2. Yöntemsel Özelliklere İlişkin Bulgular

Yöntemsel özelliklere yönelik analiz bulguları ortam, araştırma modeli, hedef davranış, kendini yönetme aracı, kalıcılık, genelleme, sosyal geçerlik ve etki büyüklüğü olmak üzere sekiz farklı kategoride incelenmiştir. Bulgulara yönelik ayrıntılar Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2. Yöntemsel özelliklere ilişkin bulgular

Kaynak	Ortam	Araştırma modeli	Hedef davranış	KY aracı	Kalıcılık/ Genelleme	Sosyal geçerlik	Etki büyüklüğü
Beaver, B. N., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2017)	Özel okul	DUM	Etkinlikle ilgilenme Etkinliği tamamlama	Teknoloji tabanlı	+/+	+	-
Beckman, A., Mason, B. A., Wills, H. P., Garrison-Kane, L., & Huffman, J. (2019)	Genel eğitim	ABAB	Etkinlikle ilgilenme Akademik başarı	Teknoloji tabanlı	-/-	-	-
Cihak, D. E., Wright, R., & Ayres, K. M. (2010)	Genel eğitim	ABAB	Akademik katılım	Teknoloji tabanlı	-/+	+	-
Finn, L., Ramasamy, R., Dukes, C., & Scott, J. (2015)	Özel eğitim sınıfı	ÇB	Etkinlikle ilgilenme	Teknoloji tabanlı	+/-	-	Çok etkili (n=3) Etkisiz (n=1)

Holifield, C., Goodman, J., Hazelkorn, M., & Heflin, L. J. (2010)	Genel eğitim	ÇB	Etkinlikle ilgilenme Akademik başarı	Kağıt-kalem tabanlı	-/-	+	-
Imasaka, T., Lee, P. L., Anderson, A., Wong, C. W., Moore, D. W., Furlonger, B., & Bussaca, M. (2020)	Genel eğitim	ÇB	Etkinlikle ilgilenme Yönerge takip etme	Kağıt-kalem tabanlı	+/-	+	Çok etkili (n=2)
Kolbenschlag, C. M., & Wunderlich, K. L. (2021)	Özel eğitim sınıfı	ÇB	Etkinlikle ilgilenme	Teknoloji tabanlı	+/+	-	-
Legge, D. B., DeBar, R. M., & Alber-Morgan, S. R. (2010)	Özel eğitim sınıfı	ÇB	Etkinlikle ilgilenme	Teknoloji tabanlı	+/-	-	-
Roberts, G. J., Mize, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Capin, P., & Steelman, B. L. (2019)	Genel eğitim	ABAB	Akademik katılım	Kağıt-kalem tabanlı	-/-	+	Etkili (n=1) Etkisiz (n=1)
Romans, S. K., Wills, H. P., Huffman, J. M., & Garrison-Kane, L. (2020)	Özel eğitim sınıfı	ABAB	Etkinlikle ilgilenme Akademik başarı	Teknoloji tabanlı	-/-	+	-
Rosenbloom, R., Mason, R. A., Wills, H. P., & Mason, B. A. (2016)	Genel eğitim	ABAB	Etkinlikle ilgilenme Uygun olmayan davranış	Teknoloji tabanlı	-/-	+	-
Rosenbloom, R., Wills, H. P., Mason, R., Huffman, J. M., & Mason, B. A. (2019)	Özel eğitim okulu	ABAB	Etkinlikle ilgilenme Uygun olmayan davranış Etkinliği tamamlama	Teknoloji tabanlı	+/-	+	-
Wu, Y. C., Chen, P. Y., Tsai, S. P., Tsai, S. E., Chou, Y. C., & Chiu, C. Y. (2019)	Genel eğitim	ABCBC Tersine çevirme	Etkinlikle ilgilenme Uygun olmayan davranış	Kağıt-kalem tabanlı	-/-	+	Etkili (n=1)
Xin, J. F., Sheppard, M. E., & Brown, M. (2017)	Özel eğitim sınıfı	ABAB	Etkinlikle ilgilenme	Teknoloji tabanlı	-/-	+	Çok etkili (n=4)

DUM: Dönüştürümlü Uygulamalar Modeli, ÇB: Çoklu Başlama

İnceleme kapsamına alınan çalışmaların tamamı okul ortamında yürütülmüştür. 14 çalışmanın yarısı (%50) genel eğitim sınıfında (Beckman vd., 2019; Cihak vd., 2010; Imasaka vd., 2020; Roberts vd., 2019; Romans vd., 2020; Rosenbloom vd., 2016; Wu vd., 2019), beş çalışma (%37) özel eğitim sınıfında (Finn vd., 2015; Kolbenschlag & Wunderlich, 2021; Legge vd., 2010; Xin vd., 2017), bir çalışma (%6) özel okulda (Beaver vd., 2017) ve bir çalışma (%6) özel eğitim okulunda (Rosenbloom, vd., 2019) yürütüldüğü bildirilmiştir.

Analiz edilen 14 araştırmanın yarısı (%50) ABAB modeliyle desenlendiği tespit edilmiştir (Beckman vd., 2019; Cihak vd., 2010; Holifield vd., 2010; Imasaka vd., 2020; Roberts vd., 2019; Romans vd., 2020; Rosenbloom vd., 2016; Rosenbloom, vd., 2019; Xin vd., 2017). Beş çalışmanın (%36) çoklu başlama modeliyle (Finn vd., 2015; Holifield vd., 2010; Imasaka vd., 2020; Kolbenschlag & Wunderlich, 2021; Legge vd., 2010), bir çalışmanın (%7) dönüşümlü uygulamalar modeliyle (Beaver vd., 2017) ve bir çalışmanın (%7) ABCBC modeliyle (Wu vd., 2019) tamamlandığı belirlenmiştir.

Araştırma kapsamına alınan çalışmalarda bağımlı değişken olarak etkinlikle ilgilenme/akademik katılım dahil etme kriteri olarak belirlenmiştir. Ancak bu hedef davranışla birlikte üç çalışmada uygun olmayan davranışlar (Rosenbloom vd., 2016; Rosenbloom vd., 2019; Wu vd., 2019), yine üç çalışmada akademik başarı (Beckman vd., 2019; Holifield vd., 2010; Romans vd., 2020) ve iki çalışmada ise etkinliği tamamlama (Beaver vd., 2017; Rosenbloom vd., 2019) becerilerinin seçildiği görülmektedir.

Kendini yönetme bileşenleri kullanılarak gerçekleştirilen 14 çalışma incelendiğinde 10 makalede (%71) teknoloji tabanlı araçların kullanıldığı bildirilmiştir. Tablo 2 incelendiğinde 4 çalışmada (%29) kâğıt-kalem tabanlı kendini yönetme aracının tercih edildiği görülmektedir (Holifield vd., 2010; Imasaka vd., 2020; Roberts vd., 2019; Wu vd., 2019).

Araştırmalar incelendiğinde 6 çalışmada (%43) kalıcılık verisinin toplandığı (Beaver vd., 2017; Finn vd., 2015; Imasaka vd., 2020; Kolbenschlag & Wunderlich, 2021; Legge vd., 2010; Rosenbloom, vd., 2019) sekiz çalışmada (%57) kalıcılık verisiyle ilgili herhangi bir bilginin verilmediği belirlenmiştir (Beckman vd., 2019; Cihak vd., 2010; Holifield vd., 2010; Roberts vd., 2019; Romans vd., 2020; Rosenbloom vd., 2016; Wu vd., 2019; Xin vd., 2017).

İncelemeye dahil edilen araştırmaların sadece üçünde (%21) genelleme verisiyle ilgili bilgilerin verildiği tespit edilmiştir (Beaver vd., 2017; Cihak vd., 2010; Kolbenschlag & Wunderlich, 2021). Bunun yanı sıra Tablo 2

incelendiğinde 11 çalışmada (%79) genelleme verisinin toplanmadığı görülmektedir.

İncelemeye dahil edilen makalelerde 10 çalışmada (%71) sosyal geçerlik verisi sunulurken sadece dört çalışmada (%29) sosyal geçerlik verisinin toplanmadığına yönelik bilgiye ulaşılmıştır (Beckman vd., 2019; Finn vd., 2015; Kolbenschlag & Wunderlich, 2021; Legge vd., 2010).

Çalışma kapsamına alınan 14 araştırmanın beşinde etki büyüklüğü hesaplamalarının yapıldığına ilişkin bulgulara ulaşılmıştır (Finn vd., 2015; Imasaka vd., 2020; Roberts vd., 2019; Wu vd., 2019; Xin vd., 2017). Diğer dokuz çalışmada etki büyüklüğü hesaplamasına yönelik bir bilgiye ulaşılmamıştır.

3.3. Genel Sonuca İlişkin Bulgular

Çalışma kapsamında incelenen 14 araştırmanın tamamında kendini yönetme bileşenlerinin etkinlikle ilgilenme davranışı üzerinde etkili olduğu görülmektedir. Sadece bir çalışmada etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılmasında OSB gösteren öğrenciye ek bir destek gerektiği belirtilmiştir (Kolbenschlag & Wunderlich, 2021). Başka bir çalışmada OSB gösteren dört öğrenciden ikisinde etkinlikle ilgilenme davranışında kendini yönetmeyle ilgili işlevsel ilişki tespit edilirken iki öğrencide değişken sonuçlar elde edildiği vurgulanmıştır (Rosenbloom vd. 2019). Bulgulara yönelik ayrıntılar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3. Sonuçlara ilişkin bulgular

Kaynak	Genel sonuç
Beaver, B. N., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2017)	Hem kendini pekiştirmenin hem de öğretmen tarafından sağlanan pekiştirmenin yüksek düzeyde etkinlikle ilgilenme ve etkinliği tamamlama davranışını artırdığı bildirilmiştir.
Beckman, A., Mason, B. A., Wills, H. P., Garrison-Kane, L., & Huffman, J. (2019)	Uygulamanın OSB gösteren öğrenciler için etkinlikle ilgilenme davranışını artırmada etkili olduğu gösterilmiştir.
Cihak, D. F., Wright, R., & Ayres, K. M. (2010)	Müdahalenin uygulanmasıyla tüm öğrencilerde etkinlikle ilgilenme davranışında artış ve öğretmen taleplerinde azalma olduğu tespit edilmiştir.
Finn, L., Ramasamy, R., Dukes, C., & Scott, J. (2015)	Kendini izlemeye yönelik kullanılan teknoloji tabanlı aracın katılımcıların tamamında etkinlikle ilgilenme davranışına katkıda bulunduğu ifade edilmiştir.
Holifield, C., Goodman, J., Hazelkorn, M., & Heflin, L. J. (2010)	Kendini izleme prosedürünün her iki öğrencide etkinlikle ilgilenme davranışına ve akademik başarıya katkı sağladığı belirtilmiştir.
Imasaka, T., Lee, P. L., Anderson, A., Wong, C. W., Moore, D. W., Furlonger, B., & Bussaca, M. (2020)	Kendini yönetme uygulamasının her iki öğrenci için uyum ve etkinlikle ilgilenme davranışını artırdığı sonucuna ulaşılmıştır.

Kolbenschlag, C. M., & Wunderlich, K. L. (2021)	Uygulamanın kullanılmasıyla üç öğrenciden ikisinde, etkinlikle ilgilenme davranışında ve doğru kayıt yapılmasında artış olduğuna, üçüncü öğrencide ise etkinlikle ilgilenme davranışında ek bir destek gerektiği sonucuna ulaşılmıştır.
Legge, D. B., DeBar, R. M., & Alber-Morgan, S. R. (2010)	Etkinlikle ilgilenme davranışı üzerinde teknoloji tabanlı kendini izlemenin işlevsel bir ilişkisi ortaya çıkartılmıştır. Üç öğrencinin tamamında kendini izleme müdahalesinin başlatılmasıyla etkinlikle ilgilenme davranışında ani ve önemli artışlar görüldüğü vurgulanmıştır.
Roberts, G. J., Mize, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Capin, P., & Steelman, B. L. (2019)	Her iki öğrenci için kendini yönetme ve aktan öğretimi ile akademik katılım arasında orta düzey nedensel bir ilişki kurulmuştur.
Romans, S. K., Wills, H. P., Huffiman, J. M., & Garrison-Kane, L. (2020)	Teknoloji tabanlı kendini izleme uygulamasının etkinlikle ilgilenme ve akademik başarı davranışlarında ani artışlar ortaya çıkarttığı tespit edilmiştir.
Rosenbloom, R., Mason, R. A., Wills, H. P., & Mason, B. A. (2016)	OSB gösteren bir öğrencide teknoloji tabanlı bir uygulamanın kullanımıyla etkinlikle ilgilenme düzeyinde artış ve uygun olmayan davranışlarda ise eşzamanlı düşüş olduğu sonucuna ulaşılmıştır.
Rosenbloom, R., Wills, H. P., Mason, R., Huffiman, J. M., & Mason, B. A. (2019)	OSB gösteren dört öğrencide, teknoloji tabanlı kendini yönetme müdahalesi iki öğrencide hem etkinlikle ilgilenme hem de etkinliği tamamlama davranışlarında işlevsel ilişki belirlendi. Bir öğrenci için uygun olmayan davranışlarda azalma diğer öğrencide daha değişken sonuçlar gösterdiği ifade edilmiştir.
Wu, Y. C., Chen, P. Y., Tsai, S. P., Tsai, S. F., Chou, Y. C., & Chiu, C. Y. (2019)	Kapsayıcı ortamda sınıf çaplı kendini yönetmenini öğrencinin etkinlikle ilgilenme davranışlarını artırdığı, uygun olmayan davranışları ise azalttığı bildirilmiştir.
Xin, J. F., Sheppard, M. E., & Brown, M. (2017)	OSB gösteren öğrencilerde etkinlikle ilgilenme davranışını artırmada teknoloji tabanlı bir uygulamanın etkili olduğu gösterilmiştir.

4.TARTIŞMA ve SONUÇ

Mevcut çalışmada OSB gösteren öğrencilerde etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılması amacıyla kendini yönetme hakkındaki araştırmaların betimsel olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Konuyla ilgili 2000-2022 yılları arasında alan yazında yayımlanan ve dâhil etme kriterlerini karşılayan toplam 14 araştırma çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmiştir. Çalışma kapsamındaki araştırma bulguları incelendiğinde, OSB gösteren öğrencilerde etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılmasında kendini yönetmenin özellikle okul döneminde (8-18 yaş arası) kullanıldığı tespit edilmiştir. Uygulama ortamı olarak genellikle genel eğitim ve özel eğitim sınıflarının tercih edildiği, kendini yönetme aracı olarak teknoloji tabanlı uygulamalardan yararlandığı, kazandırılmaya çalışılan etkinlikle ilgilenme davranışına yönelik kalıcılık, genelleme ve etki büyüklüğü hakkında düşük düzeyde veri toplandığı ancak sosyal geçerlik hakkında daha

yaygın veri toplandığı belirlenmiştir. Araştırmaların tamamında kendini yönetmenin etkinlikle ilgilenme davranışı üzerinde etkili olduğuna yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Elde edilen bulguların alan yazındaki konuyla ilişkili araştırmalarda farklılaşan sonuçları bulunmaktadır (Aljadeff-Abergel vd., 2015; Carr, 2016; Carr vd., 2014; Chia vd., 2018; Davis vd., 2016; Lee, vd., 2007).

İncelenen makalelerde OSB gösteren öğrenci sayılarına bakıldığında üç ve daha fazla katılımcının yer aldığı araştırma sayısının çoğunlukta ($n=7$) olduğu görülmektedir. Ayrıca iki katılımcının dahil edildiği makaleler ($n=5$) bulunmaktadır. İncelenen araştırmalardaki toplam katılımcı sayısının ortalamasına bakıldığında 2.6 öğrenci şeklinde ifade etmek mümkündür. Aljadeff-Abergel ve diğerleri (2015) ile Chia ve diğerleri (2018) tarafından OSB gösteren öğrencilerin katılımıyla yapılan derleme çalışmalarında katılımcı sayı ortalamasının 2.5 ve 2.6 olarak tespit edildiğinde mevcut çalışma bulgusuyla benzerlik göstermektedir. Ancak alan yazında yapılan benzer derleme çalışmalarında ifade edilen öğrenci sayısı ortalamasının altında (1.15/2.25) ve üstünde (3.00) olduğu görülmektedir (Carr, 2016; Carr vd., 2014; Davis vd., 2016; Lee, vd., 2007). Tek denekli araştırma modellerinde iç geçerlik özelliğini etkileyen faktörlerden biri katılımcı sayılarında kayıp yaşanmasıdır. Araştırma modellerinde deneysel kontrolü sağlamak amacıyla en iki katılımcıdan daha fazla kişinin bulundurulması gerektiği belirtilmektedir. Ayrıca doğrudan yenileme yapılabilmesi için en az üç katılımcının araştırma grubunda yer alması gerektiğinin öneminden bahsedilmektedir (Tekin-İftar, 2018a). Bu açıdan değerlendirildiğinde katılımcı kaybının yaşanmasında araştırmanın iç geçerlik özelliğini tehlikeye düşürecek durumlar için önlem alınması gerektiği vurgulanmalıdır.

Araştırma kapsamındaki 14 çalışma için dahil edilen 36 OSB gösteren öğrencinin yaş ortalamasına bakıldığında 11.7 ve tamamının 8-18 yaş aralığında olduğu görülmektedir. Bu açıdan araştırma bulgusuyla benzerlik gösteren sonuçlara ulaşmak mümkündür (Aljadeff-Abergel vd., 2015; Carr vd., 2014; Chia vd., 2018). Katılımcıların okul çağından seçilmesinin nedeni olarak OSB gösteren öğrencilerin yaygın ve kolay ulaşılabilir olmasıyla açıklanabilir. Araştırmalarda hedef davranışın etkinlikle ilgili olması genellikle okul çağı öğrencileri arasından seçilmesinin önemli nedenlerinden biri olarak düşünülebilir. Araştırma bulgusunda dikkat çeken bir durumda okul öncesi ve okul çağı sonrası OSB gösteren bireylerin katılımcı olarak araştırmalarda yer almamasıdır. Ancak çeşitli derleme çalışmalarında bu iki gruptan OSB gösteren bireyin katılımcı olarak yer aldığı da görülmektedir (Aljadeff-Abergel vd., 2015; Carr, 2016; Carr, vd., 2014; Chia vd., 2018; Davis vd., 2016; Lee, vd., 2007). Mevcut çalışmada büyük oranda okul çağındaki

katılımcılara yer verildiği tespit edilmiştir. Ancak okulöncesi öğrencileri için kendini yönetmenin etkisini incelemek amacıyla daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır (Lee, vd., 2007). Bu açıdan bakıldığında mevcut araştırmada OSB gösteren okul öncesi öğrencileriyle yapılmış bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Kendini yönetme bileşenlerinin özel gereksinimli bireyler arasında okulöncesi dönemde (5-6 yaş) kullanımının sınırlı düzeyde olduğu da vurgulanmaktadır (Busacca vd., 2015; Sönmez, 2012; Yücesoy-Özkan & Sönmez-Kartal, 2011). Bu durumda araştırmacılar tarafından kendini yönetme bileşenlerinin okul öncesi ve okul dönemi sonrasında sınırlı, okul çağı döneminde ise yaygın bir şekilde kullanılmasıyla açıklanabilir. Kendini yönetmenin küçük yaş çocukları üzerindeki fonksiyonunu açıklamak için daha fazla araştırmaya ihtiyaç olduğu ancak büyük yaş bireylerde kullanılması lehine bir destek olduğu görülmektedir (Lee vd., 2007). Kendini yönetme bileşenlerinin tüm öğrenciler için aynı şekilde kullanılamayacağı ve araştırmaların planlanması amacıyla literatüre bakılması gerektiği belirtilmektedir (Briesch vd., 2019).

Tespit edilen makalelerde katılımcıların cinsiyeti açısından büyük bir çoğunluğunun (%86) erkek olduğu görülmektedir. Araştırmalarda erkeklerin kızlara göre daha yaygın bir şekilde katılımcı olduğu gözlenmektedir. Bu bulgu alan yazında yapılmış olan çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (Aljadeff-Abergel vd., 2015; Carr, 2016; Carr vd., 2014; Chia vd., 2018; Davis vd., 2016; Lee, vd., 2007). OSB ile ilgili çalışmalarda erkekler öğrencilerin müdahale grubunun çoğunluğunu temsil etmektedir. Çeşitli kaynaklarda erkeklerin kızlara oranla otizm görülme sıklığı 4-5 kat daha fazladır (A Parent's Handbook, 2013; Centers for Disease Control and Prevention [CDC], 2007; Fischbach & Lord, 2010). Bunun yanı sıra erkek cinsiyetinin kızlara oranla daha fazla karşılaştığıyla ilgili diğer yetersizlik gruplarına (Ör., zihinsel yetersizlik, DEHB) ulaşılmaktadır (Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı [ASHB], 2019; Scitutto vd., 2004). Kendini yönetmenin etkilerini cinsiyete dayalı olarak değerlendiren önceki sonuçlarla da benzerdir (Briesch & Chafouleas 2009).

Araştırmalarda tanı özellikleri açısından katılımcıların çoğunlukla OSB tanısıyla (%70) yer aldığı, ikinci olarak YİO tanısıyla (%16) katılımcıların bulunduğu, OSB dışında tanı alan sadece bir katılımcının çalışmaya dahil edildiği belirlenmiştir. Son olarak OSB tanısına DEHB eşlik eden üç katılımcı (%8) araştırma grubunda bulunmaktadır. Seçilen makalelerde dahil etme kriteri olarak OSB gösteren öğrencilerin bildirilmesi katılımcı grubun oluşturulmasını sağlamaktadır. Tanı özelliklerinin sınıflandırılmasında OSB gösteren öğrencilerin yoğunlukta olduğu dikkat çekmektedir (Chia vd., 2018). Alan yazındaki araştırma bulguları incelendiğinde mevcut çalışmada

olduğu gibi OSB ve YİO tanısı alan bireylerin sınıflandırıldığı ancak YİO bireylerin yoğunlukta katılım sağladığı görülmektedir (Carr vd., 2014; Carr, 2016). Özel gereksinimli farklı grupların (Ör., özel öğrenme güçlüğü, gelişimsel yetersizlik, DEHB, OSB) katılımcı olarak seçildiği çalışmalar da bulunmaktadır (Briesch & Chafouleas, 2009; Briesch vd., 2019; Busacca vd., 2015; Harchik vd., 1992; McDougall vd., 2017).

İncelenen makalelerin tamamına yakını uygulama sürecinde öğretmen grubu tarafından yürütüldüğü görülmektedir. Sadece bir çalışmada araştırmacının kendisi tarafından uygulamanın gerçekleştirildiği tespit edilmiştir. Araştırmaların uygulama süreçlerinin okul ortamlarında yürütülmesiyle ilişkili olarak öğretmenlerin uygulayıcı olarak seçilmesi doğal bir sonuç olarak görmek mümkündür. Bu durumda öğretmenler tarafından uygulamanın yürütülmesi mesleki gelişim açısından kendilerine katkı sağlayabileceği düşünülebilir. Araştırma bulgusuyla ilgili sadece bir çalışmada öğretmen ve akran uygulayıcı olarak öğretimi yürütmüştür. Dolayısıyla akran öğretime dayalı uygulamaların yaygınlaştırılması gerektiği dikkate alınmalıdır. OSB gösteren öğrencilerin katılımıyla ilgili gerçekleştirilen çalışmalarda uygulayıcı grupla ilgili detaylı bilgilere ulaşılamamıştır. Kendini yönetme konusuyla ilgili ancak farklı özel gereksinimli bireylerin katılımcı olarak yer aldığı çalışmalarda az sayıda öğretmenin uygulayıcı olarak görevlendirildiği tespit edilmiştir. Bu çalışmalarda genellikle araştırmacı, terapist ya da lisansüstü öğrenciler tarafından gerçekleştirildiği ifade edilmelidir (Briesch & Chafouleas, 2009; Harchik vd., 1992; Yücesoy-Özkan & Sönmez-Kartal, 2011).

Araştırmalar incelendiğinde uygulamaların neredeyse tamamının genel eğitim ve özel eğitim sınıfında yürütüldüğü görülmektedir. Özel eğitim sınıflarının genel eğitim okulları bünyesinde yer aldığı düşünüldüğünde OSB gösteren öğrencilerle kendini yönetmenin çoğunlukla genel eğitim okullarında gerçekleştirilmesi dikkat çekicidir. Araştırmalarda hedef davranış olarak etkinlikle ilgilenme davranışı (ders katılım) okul ortamıyla ilişki kurulmuş olması bu ortamların tercih edilme nedenleri arasında olabilir. Ayrıca etkinlikle ilgilenmenin doğal ortamlarda takip edilmesi açısından araştırmacıların tercihlerini etkilediği düşünülmektedir. Araştırmaların doğal ortamlarda gerçekleştirilmiş olması çalışmaların güçlü yanını oluşturmaktadır. Alan yazında OSB gösteren öğrencilerle ilgili kendini yönetmeyi konu alan çeşitli çalışmalarda ortamlara ilişkin farklılaşan bulgulara ulaşıldığı görülmektedir. Ancak genel eğitim okul ve sınıflarında öncelikle tercih edilen ve mevcut çalışmayla benzerlik gösteren araştırmalar bulunmaktadır (Chia vd., 2018; Lee vd., 2007). Diğer konu ise araştırmalarda kendini yönetmenin ev, klinik, sosyal ve karma ortamlarda etkisinin takip edilmesidir (Aljadef-Abergel

vd., 2015; Carr, 2016; Chia vd., 2018; Lee vd., 2007). Farklı ortamlarda kendini yönetmenin hedef davranışlar üzerinde ne düzeyde etkili olduğunu belirlemeye yönelik çalışmalar da bulunmaktadır. Kendini yönetmenin genel eğitim, özel eğitim, sosyal ortamlar, klinik, hastane gibi ortamlarda etki büyüklüğü hesaplamaları sonucunda etkili olduğunu göstermesi ve istatistiksel analiz sonuçlarında anlamlı bir fark ortaya çıkmaması dikkate alınması gereken bir sonuçtur (Carr vd., 2014; Davis vd., 2016).

Kendini yönetmenin etkinlikle ilgilenme davranışı üzerindeki etkisini belirlemek amacıyla tek denekli araştırma modellerinden ABAB ve çoklu başlama modelleriyle desenlenen araştırmalar kullanıldığı tespit edilmiştir. ABAB modelinin bağımlı ve bağımsız değişken arasındaki işlevsel ilişkiyi araştıran güçlü bir model olması, çoklu başlama ve çoklu yoklama modellerinde ise uygulamaların geri çekilmesine gerek duyulmaması önemli yararları arasında gösterilmektedir (Tekin-İftar, 2018b). Bu noktalar belirtilen modellerin tercih edilmesinin önemli gerekçeleri arasında gösterilebilir. Ancak her modelin kendine özgü sınırlılıkları da bulunmaktadır. OSB gösteren öğrenciler için kendini yönetme müdahalelerini değerlendirmek amacıyla çoklu başlama ve çoklu yoklama modellerinin yaygın olarak kullanıldığı gözlenmektedir (Chia vd., 2018; Lee vd., 2007; Southall vd., 2011). Alan yazında çeşitli derleme ve meta analiz çalışmalarında kendini yönetmenin etkililiğini belirlemek üzere genellikle çoklu başlama modellerinin kullanıldığı, çoklu yoklama modellerinin ise bazı araştırmalarda tercih edilmiştir (Busacca vd., 2015; McDougall vd., 2017; Yücesoy-Özkan & Sönmez-Kartal, 2011). Tek denekli araştırma modelleri kullanılarak, bir birey için hedeflenen bir davranış detaylı şekilde araştırılabileceği ve bilimsel açıdan geçerli bir sonuca ulaşılabileceği belirtilmektedir (Blampied, 1999). Kendini yönetme uygulamasının etkinlikle ilgilenme davranışı üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalarda tek denekli araştırma modelleri aracılığıyla bilimsel açıdan önemli sonuçlara ulaşıldığı söylenebilir.

Araştırmalarda dahil etme kriteri olarak etkinlikle ilgilenme hedef davranışı seçildiği belirtilmelidir. Ancak bazı çalışmalarda etkinlikle ilgilenmenin dışında artırılmak (akademik başarı ve etkinliği tamamlama) veya azaltılmak istenen davranışların incelendiği belirlenmiştir. Kendini yönetmenin OSB gösteren öğrencilerde özellikle artırılmak istenen davranışlar üzerinde etkisinin incelendiği ancak uygun olmayan davranışları konu alan çalışmaların yer aldığı belirtilmemiştir. Chia ve diğerleri (2018) tarafından yürütülen çalışmada etkinlikle ilgilenme davranış düzeyinin incelendiği çok sayıda araştırma bulunmaktadır. Ancak kendini yönetmenin sadece azaltılmak istenen davranışlar üzerindeki etkisinin incelendiği de görülmektedir (Carr, 2016). Kendini yönetmenin OSB gösteren bireylerde arttırılmak istenen

veya azaltılmak istenen hedef davranışları konu alan çeşitli çalışmalar tespit edilmiştir (Carr, 2016; Davis vd., 2016; Southall vd., 2011). Genel olarak OSB gösteren öğrenciler arasında uygun davranışların arttırılmasında kendini yönetme müdahalelerinin etkililiğine yönelik destek sağlanmaktadır (Lee, 2007). Buna karşın azaltılmak istenen hedef davranışlar için kendini yönetmenin kullanılmasına yer verilmesi gerektiği ifade edilmelidir. Birçok öğretim sürecindeki gibi kendini yönetmenin tüm bireyler için uygun olduğu ifade edilmemektedir. Genel sonuçlara bakıldığında, birçok OSB gösteren öğrencinin davranışları üzerinde kendini yönetme geçerli ve uygun bir öğretim seçeneği sunmaktadır (Lee, 2007).

Kendini yönetme hakkında incelenen makalelerde genel olarak teknoloji tabanlı araçların OSB gösteren öğrencilerin öğretim süreçlerinde tercih edilmiştir. Bu anlamda çeşitli çalışmalarla tutarlı sonuçlara ulaşıldığı gözlenmektedir. Öğrenci davranışlarında, teknoloji tabanlı kendini yönetme bileşenlerinin kullanımıyla etkinlik ile ilgilenme davranışı arasında işlevsel ilişkiye ulaşılmıştır (Beckman vd., 2019; Chia vd., 2018; Markelz vd., 2019; Rosenbloom vd., 2019). Günümüzde teknolojiye gelişme ve ilerlemelerin birçok alana uyarlanmasına paralel olarak kendini yönetmenin kullanımında teknoloji tabanlı araçların tercih edildiği belirtilmelidir. Araştırmacılar uzun zamandır kendini yönetme bileşenlerini araştırmaya devam etmektedir. Bu yönde teknoloji gerektiren cihazlar yeni düzenlemeler geliştirmek amacıyla etkili hale getirilmektedir (McDougall vd., 2017). Teknoloji gelişmeye devam ettikçe, teknoloji tabanlı cihazların kullanımı yaygın hale gelmekle kalmadı aynı zamanda işlevsel özelliği sosyal olarak kabul edilmektedir. Bilgisayar teknolojilerinden mobil cihazlara geçiş olduğu, farklı yaş ve beceri düzeyindeki bireylere günlük etkinlikleri tamamlaması konusunda yardım sağladığı belirtilmektedir. Örneğin randevuları planlamak, bilgileri kaydetmek veya depolamak amacıyla akıllı telefonlar kullanılmaktadır. Bu tür beceriler, kendini yönetmenin kullanılabilirliğini ve taşınabilirliğini artırarak stratejilerin tercih edilmesine yardımcı olmaktadır (Chia vd., 2018; Reinecke vd., 2018). Son olarak teknoloji tabanlı asistanlar bir öğretmen veya bakıcı aracılığıyla OSB gösteren bir kişiyi yönlendirmek için kullanılabilen ve yetişkinin yönlendirmesi olmadan kullanıcılar tarafından bağımsız takip edilebilmektedir (Mechling & Savidge, 2011).

Tespit edilen makalelerde kalıcılık hakkında altı araştırmada veri toplandığı belirlenmiştir. OSB gösteren öğrenciler tarafından etkinlik ile ilgilenme davranışının öğretim sürecinden sonraki kalıcılık verileriyle ilgili sınırlı sayıda araştırmada bilgi sunulduğu görülmektedir. Bu bulgu konuyla ilgili yapılmış olan bazı araştırma sonuçlarından farklılaşmaktadır. Çeşitli derleme ve meta analiz çalışmalarında mevcut araştırma bulgusundan

daha fazla sayıdaki araştırmada (%50-%70) kalıcılıkla ilgili veriye ulaşıldığı görülmektedir (Carr, 2016; Carr vd., 2018; Chia vd., 2018; Lee vd., 2007). Kendini yönetme uygulamasının kanıt temelli uygulamalar arasında sunulması konuyla ilgili yapılacak farklı araştırmalarda kalıcılık verilerinin yaygın bir şekilde toplanması gerektiğini göstermektedir. Bir uygulamada kalıcılık aşamasının yürütülmesi sosyal geçerlik boyutuna da katkı sağlayabilmektedir. Öğretim aşamasından sonra yürütülen değerlendirmeler öğrenmelerin devam ettiğini gösterebilmektedir (Kennedy, 2005; Vuran & Sönmez, 2008).

İncelemeye alınan çalışmalarda genelleme verilerinin makalelerin büyük bir çoğunluğunda yer verilmemesi ciddiye alınması gereken bir durumdur. Genellemeye ilişkin bilgilerin toplanmıyor olması kendini yönetme uygulamasının farklı ortam, kişi ya da materyallerde ortaya çıkan davranış sonuçları hakkında bilgiye ulaşılmaması anlamına gelebilmektedir. Bu sonuçlar ile benzer noktaları olan derleme ya da meta analiz çalışmaları bulgularına ulaşılmaktadır (Carr vd., 2014; Chia vd., 2018). Genellemenin dikkate alınmaması bir sınırlılık olarak belirtildiği ve uygun şartlar sağlanarak genelleme düzeyine bakılması gerektiği belirtilmektedir (Hampshire vd., 2011; Roberts vd., 2019). Ancak genelleme verilerinin orta ve yüksek düzeyde toplandığına ilişkin araştırma sonuçları da sunulmaktadır (Carr, 2016; Lee vd., 2007). Southall & Gast, (2011) OSB gösteren öğrencilerde hedef davranışların bağımsızlığı ve becerilerin genellenmesini artırmaya yönelik bir müdahale olarak kendini yönetmenin sorgulanması nedeniyle sınırlılık göstermektedir. Burada kendini yönetme paketinin çeşitli bileşenlerini kontrol etmenin zorluğundan bahsedilmektedir. Sonuç olarak araştırmacılar uzun yıllardır devam eden çalışmaların kendini yönetmeyi davranışlar üzerinde bağımsızlığı artırma, davranış değiştirme ve genellemede etkili olduğunu vurgulamaktadır (Newman vd., 1997; Reinecke vd., 2018).

Araştırma kapsamında sosyal geçerlik verisiyle ilgili bulgulara genellikle ulaşıyor olması bu açıdan önemli görülmektedir. Kendini yönetme ve OSB gösteren bireyleri kapsayan çalışmalarda bu bulguyla ilgili farklı sonuçlara ulaşılmaktadır (Aljadef-Abergel vd., 2015; Chia vd., 2018; Southall & Gast, 2011). Ancak incelenen makaleler aracılığıyla sosyal geçerlik verilerinin toplanmasının araştırmaların niteliğini artıran bir unsur olduğu üzerinde durulmaktadır (Yücesoy-Özkan & Sönmez-Kartal, 2011). Bazı davranış analistleri, sosyal geçerlik bileşenleri olarak uygulamanın kabul edilebilirliği, uygulanabilirliği ve etkililiği üzerinde durmaktadır. Araştırmacılar müdahalenin gerçekten sosyal olarak önemli bir sorunu hedef alması anlamında uygulanıp uygulanmadığına yönelik bilgiler elde edebilirler (Aljadef-Abergel vd., 2015). Sosyal geçerlilik verileri, kendini yönetmenin

sağladığı bireyselleştirilmiş özelliği ve sonuçları desteklemektedir. Öğretmenler ve ebeveynler, kendini yönetmeyi uygun şekilde uyguladığında ve öğrenci ihtiyaçlarına göre bireyselleştirildiğinde, en az kısıtlayıcı ortamda etkili bir müdahale stratejisi olabileceğini de belirtmektedir (Southall & Gast, 2011).

Araştırma kapsamında OSB gösteren bireyler için seçilen etkinlikle ilgilenme hedef davranışı üzerinde kendini yönetmenin etkili olduğunu gösteren sonuçlar tespit edilmiştir. Çeşitli meta analiz ve derleme çalışmalarında, kendini yönetme ve bileşenlerinin OSB gösteren öğrencilere beceri kazandırmada, davranışları artırmada vada kontrol etmede etkili olduğunu bildiren sonuçlarla tutarlılık göstermektedir (Carr vd., 2014; Carr 2016; Carr ve ark. 2014; Lee ve ark. 2007; Southall & Gast, 2011). Davis ve diğerleri (2016) tarafından yapılan çalışmada özellikle OSB alanıyla ilişkili araştırma sonuçları etkinlikle ilgilenme (katılım) davranışlarında olumlu etkiyi bildirmektedir. Ek olarak çeşitli bileşenlerin etkililiğine ilişkin daha fazla araştırma yapılmasının gerekli olduğu yönünde öneriler getirilmektedir. Klinisyenler, öğretmenler ve ebeveynlerin çeşitli alanlarda (klinik, toplum, sınıf ve ev ortamlarında), OSB gösteren 3-25 yaş arası bireyler için kendini yönetme bileşenlerini uygulamasıyla ilgili olumlu sonuçlara ulaşabileceklerini ifade etmektedir (Carr vd., 2014; Chia vd., 2018; Davis vd., 2016).

Araştırma sürecine dâhil edilen bütün makalelerde katılımcı özellikleri, ortam, model, hedef davranış, kendini yönetme aracı, genelleme, kalıcılık, sosyal geçerlik, etki büyüklüğü ve sonuçlar yönünden analiz edilerek incelenmiştir. Özellikle okul çağındaki OSB gösteren öğrencilere çeşitli alanlardaki etkinlikle ilgilenme davranışının kazandırılmasında etkili olduğu gösterilmektedir. Uygulayıcı açısından öğretmenlerin yer alması oldukça önemli bir sonuç olarak değerlendirilmelidir. Kendini yönetme aracı tercihinde ise teknoloji temelli uygulamaların daha yaygın bir şekilde kullanıldığını vurgulamalıdır. Uzmanlar, öğretmenler ve özellikle ebeveynler aracılığıyla kendini yönetme uygulamasının etkinlikle ilgilenme davranışı üzerinde daha geniş yaş aralığında (okul öncesi ve okul çağı sonrası) ye aralan OSB gösteren bireylere okul ortamları dışında da kazandırılması gerektiği görülmektedir. Özellikteki OSB gösteren öğrenciler için seçilecek etkinlikle ilgilenme davranışı için farklı ortam, yaş aralığı ya da kendini yönetme kullanım araçlarıyla ilgili karşılaştırmalı araştırma sonuçlarına ihtiyaç duyulmaktadır

Birçok araştırmada olduğu gibi bu çalışmada yer alan bazı sınırlıklar bulunmaktadır: a) araştırma kapsamındaki çalışmaların 2000-2022 yılları

arasında sınırlandırılmış olması, b) ayrıntılı inceleme kapsamına dahil edilmiş olan değişkenler, c) tek denekli araştırma modellerinin kullanılması ve d) araştırmanın yürütülmesinde tercih edilen yöntemle ilgili sınırlılıklar belirtilmelidir.

Bu araştırmanın sonuçları değerlendirilerek şu önerilere yer verilmektedir: a) inceleme kapsamına alınan değişkenler üzerinde değişiklik yapılarak araştırma yenilenebilir, b) dahil etme ve hariç tutma ölçütleri yeniden düzenlenerek değerlendirme kapsamı genişletilebilir, c) çalışma sonuçları açısından etki büyüklüğü yöntemi ve sonuçlarıyla ilgili değerlendirme yapılabilir, d) OSB gösteren bireylerin özellikleri (destek gereksinimi, tanı ölçütleri vb.) yönünde karşılaştırma çalışmaları düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- A Parent's Handbook: Your Guide to Autism Programs. (2013). Ministry of children and family development. <https://www.readkong.com/page/your-guide-to-autism-programs-7094580> (Erişim Tarihi: 30.04.2023).
- Aile, Çalışma ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı (2019). Engelli ve yaşlı istatistik bülteni. Erişim adresi: <https://www.aile.gov.tr/media/9085/buelten-haziran2019-son.pdf> adresinden 0409.2022 tarihinde ulaşılmıştır.
- Aljadeff-Abergel, E., Schenk, Y., Walmsley, C., Peterson, S. M., Frieder, J. E., & Acker, N. (2015). The effectiveness of self-management interventions for children with autism-A literature review. *Research in Autism Spectrum Disorders, 18*, 34-50.
- American Psychiatric Association (2013). Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.). American Psychiatric Publishing.
- *Beaver, B. N., Reeve, S. A., Reeve, K. F., & DeBar, R. M. (2017). Self-reinforcement compared to teacher-delivered reinforcement during activity schedules on the iPod touch. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 52*(4), 393-404.
- *Beckman, A., Mason, B. A., Wills, H. P., Garrison-Kane, L., & Huffman, J. (2019). Improving behavioral and academic outcomes for students with autism spectrum disorder: Testing an app-based self-monitoring intervention. *Education and Treatment of Children, 42*(2), 225-244. <https://doi.org/10.1353/etc.2019.0011>
- Blampied, N. M. (1999). A legacy neglected: Restating the case for singlecase research in cognitive-behaviour therapy. *Behaviour Change, 16*, 89-104.
- Bryan, L. C., & Gast, D. L. (2000). Teaching on-task and on-schedule behaviors to high-functioning children with autism via picture activity schedules. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 30*(6).
- Briesch, A. M., & Chafouleas, S. M. (2009). Review and analysis of literature on self-management interventions to promote appropriate classroom behaviors (1988-2008). *School Psychology Quarterly, 24*(2), 106.
- Briesch, A. M., Daniels, B., & Beneville, M. (2019). Unpacking the term "self-management": Understanding intervention applications within the school-based literature. *Journal of Behavioral Education, 28*(1), 54-77.
- Burns, N., & Grove, S. K. (2010). Understanding nursing research-eBook: Building an evidence-based practice (5. edition). Elsevier Health Sciences.
- Busacca, M. L., Anderson, A., & Moore, D. W. (2015). Self-management for primary school students demonstrating problem behavior in regular classrooms: Evidence review of single-case design research. *Journal of Behavioral Education, 24*(4), 373-401.

- Carr, M. E., Moore, D. W., & Anderson, A. (2014). Self-management interventions on students with autism: A meta-analysis of single-subject research. *Exceptional Children, 81*(1), 28-44.
- Carr, M. E. (2016). Self-management of challenging behaviours associated with autism spectrum disorder: A meta-analysis. *Australian Psychologist, 51*(4), 316-333.
- Centers for Disease Control and Prevention (2021). Prevalence of the Autism Spectrum Disorders (ASDs) in multiple areas of the United States, 2000 and 2002. <https://www.cdc.gov/ncbddd/autism/documents/Autism-CommunityReport.pdf> (Erişim Tarihi: 30.04.2023).
- *Cihak, D. F., Wright, R., & Ayres, K. M. (2010). Use of self-modeling static-picture prompts via a handheld computer to facilitate self-monitoring in the general education classroom. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities, 136-149*.
- Chawarska, K., & Volkmar, F. R. (2005). Autism in infancy and early childhood. In F.R. Volkmar, R. Paul, A. Klin, & D. Cohen (Eds.). *Handbook of autism and pervasive developmental disorders in* (3th ed., pp.223- 246). Hoboken, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Chia, G. L. C., Anderson, A., & McLean, L. A. (2018). Use of technology to support self-management in individuals with autism: Systematic review. *Review Journal of Autism and developmental disorders, 5*, 142-155.
- Cooper, J. O., Heron, T. E., & Heward, W. L. (2007). Self-management. In *Applied Behavior Analysis* (2nd ed., pp. 575–612). Pearson Education, Inc.
- Dalton, T., Martella, R. C., & Marchand-Martella, N. E. (1999). The effects of a self-management program in reducing off-task behavior. *Journal of Behavioral Education, 9*(3), 157-176.
- Davis, J. L., Mason, B. A., Davis, H. S., Mason, R. A., & Crutchfield, S. A. (2016). Self-monitoring interventions for students with ASD: A meta-analysis of school-based research. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders, 3*, 196-208.
- Doggett, R. A., Krasno, A. M., Koegel, L. K., & Koegel, R. L. (2013). Acquisition of multiple questions in the context of social conversation in children with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(9), 2015-2025.
- Eigsti, I. M. (2011). Executive functions in ASD. In D. Fein (Ed.), *The neuropsychology of autism*. Oxford University Press.
- *Finn, L., Ramasamy, R., Dukes, C., & Scott, J. (2015). Using WatchMinder to increase the on-task behavior of students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 45*(5), 1408-1418.

- Fischbach, G. D., & Lord, C. (2010). The Simons Simplex Collection: a resource for identification of autism genetic risk factors. *Neuron*, 68(2), 192-195.
- Hampshire, P. K., Butera, G., & Bellini, S. (2011). Self-management and parents as interventianists: impraving homework performance in middle school students with disabilities. *Beyond Behavior*, 21(1), 28-34.
- Harchik, A. E., Sherman, J. A., & Sheldon, J. B. (1992). The use of self-management procedures by people with developmental disabilities: A brief review. *Research in Developmental Disabilities*, 13(3), 211-227.
- *Holifield, C., Goodman, J., Hazelkorn, M., & Heflin, L. J. (2010). Using self-monitoring to increase attending to task and academic accuracy in children with autism. *Focus On Autism And Other Developmental Disabilities*, 25(4), 230-238.
- Hume, K., Loftin, R., & Lantz, J. (2009). Increasing independence in autism spectrum disorders: A review of three focused interventions. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39, 1329-1338.
- Hume, K., Steinbrenner, J. R., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... & Savage, M. N. (2021). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism: Third generation review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 1-20.
- *Imasaka, T., Lee, P. L., Anderson, A., Wong, C. W., Moore, D. W., Furlonger, B., & Bussaca, M. (2020). Improving compliance in primary school students with autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 29(4), 763-786.
- Kennedy, C. H. (2005). Single-case designs for educational research. Pearson
- Kırcaali-İftar, G. (2018). Otizm spektrum bozukluğuna genel bakış. E. Tekin-İftar (Ed.), Otizm spektrum bozukluğu olan çocuklar ve eğitimleri içinde (ss., 1-22). Vize Yayıncılık.
- Koegel, L. K., Park, M. N., & Koegel, R. L. (2014). Using self-management to improve the reciprocal social conversation of children with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44(5), 1055-1063.
- *Kolbensschlag, C. M., & Wunderlich, K. L. (2021). The effects of self-monitoring on on-task behaviors in individuals with autism spectrum disorders. *Journal of Behavioral Education*, 30(1), 80-91.
- Landa, R. (2007). Early communication development and intervention for children with autism. *Mental Retardation and Developmental Disabilities Research*, 13(1), 16-25.
- Lee, S. H., Simpson, R. L., & Shogren, K. A. (2007). Effects and implications of self-management for students with autism: A meta-analysis. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 22(1), 2-13.

- *Legge, D. B., DeBar, R. M., & Alber-Morgan, S. R. (2010). The effects of self-monitoring with a MotivAider® on the on-task behavior of fifth and sixth graders with autism and other disabilities. *Journal of Behavior Assessment and Intervention in Children, 1*(1), 43.
- Markelz, A. M., Taylor, J. C., Kitchen, T., Riccomini, P. J., Catherine Scheeller, M., & McNaughton, D. B. (2019). Effects of tactile prompting and self-monitoring on teachers' use of behavior-specific praise. *Exceptional Children, 85*(4), 471-489.
- McDougall, D., Heine, R. C., Wiley, L. A., Sheehey, M. D., Sakanashi, K. K., Cook, B. G., & Cook, L. (2017). Meta-analysis of behavioral self-management techniques used by students with disabilities in inclusive settings. *Behavioral Interventions, 32*(4), 399-417.
- MacDuff, G. S., Krantz, P. J., & McClannahan, L. E. (1993). Teaching children with autism to use photographic activity schedules: Maintenance and generalization of complex response chains. *Journal of Applied Behavior Analysis, 26*(1), 89-97.
- Mechling, L. C., & Savidge, E. J. (2011). Using a personal digital assistant to increase completion of novel tasks and independent transitioning by students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 41*(6), 687-704.
- Moher D, Liberati A, Tetzlaff J, Altman DG, The PRISMA Group (2009) Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses: The PRISMA Statement. *PLoS Med 6*(7), 1-6.
- Moore, T. R. (2009). A brief report on the effects of a self-management treatment package on stereotypic behavior. *Research in Autism Spectrum Disorders, 3*(3), 695-701.
- Newman, B., Tuntigian, L., Ryan, C. S., & Reinecke, D. R. (1997). Self-management of a DRO procedure by three students with autism. *Behavioral Interventions: Theory & Practice in Residential & Community-Based Clinical Programs, 12*(3), 149-156.
- Rakap, S., Birkan, B., & Kalkan, S. (2017). Türkiye'de otizm spektrum bozukluğu ve özel eğitim. İstanbul: Tohum Otizm Vakfı.
- Reinecke, D. R., Krokowski, A., & Newman, B. (2018). Self-management for building independence: Research and future directions. *International Journal of Educational Research, 87*, 119-126.
- Reynolds, B. M., Gast, D. L., & Luscre, D. (2014). Self-management of social initiations by kindergarten students with disabilities in the general education classroom. *Journal of Positive Behavior Interventions, 16*(3), 137-148.
- *Roberts, G. J., Mize, M., Reutebuch, C. K., Falcomata, T., Capin, P., & Steelman, B. L. (2019). Effects of a self-management with peer training inter-

- vention on academic engagement for high school students with autism spectrum disorder. *Journal of Behavioral Education*, 28(4), 456-478.
- *Romans, S. K., Wills, H. P., Huffman, J. M., & Garrison-Kane, L. (2020). The effect of web-based self-monitoring to increase on-task behavior and academic accuracy of high school students with autism. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 64(3), 249-260.
- *Rosenbloom, R., Mason, R. A., Wills, H. P., & Mason, B. A. (2016). Technology delivered self-monitoring application to promote successful inclusion of an elementary student with autism. *Assistive Technology*, 28(1), 9-16.
- *Rosenbloom, R., Wills, H. P., Mason, R., Huffman, J. M., & Mason, B. A. (2019). The effects of a technology-based self-monitoring intervention on on-task, disruptive, and task-completion behaviors for adolescents with autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(12), 5047-5062.
- Sciotto, M. J., Nolfi, C. J., & Bluhm, C. (2004). Effects of child gender and symptom type on referrals for ADHD by elementary school teachers. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 12(4), 247-253.
- Smith, D. D. (2007). Introduction to special education: Making a difference. Pearson Education, Inc.
- Smith, L. E., Maenner, M. J., & Seltzer, M. M. (2012). Developmental trajectories in adolescents and adults with autism: The case of daily living skills. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51, 622-631.
- Southall, C. M., & Gast, D. L. (2011). Self-management procedures: A comparison across the autism spectrum. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 155-171.
- Sönmez, M. (2012). Sınıf çaplı kendini izleme öğretiminin okul öncesi dönemdeki gelişimsel yetersizlik gösteren çocukların etkinlikle ilgilenme düzeylerine etkileri. [Doktora tezi]. Eskişehir Anadolu Üniversitesi.
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., Szendrey, S., McIntyre, N. S., Yücesoy-Özkan, S., & Savage, M. N. (2020). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with Autism. The University of North Carolina at Chapel Hill, Frank Porter Graham Child Development Institute, National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED609029.pdf> (Erişim Tarihi: 13 Haziran 2021).
- Tekin-İftar, E. (2018a). Geçerlik. E. Tekin-İftar (Ed), Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde (2. Baskı, s. 133-149). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tekin-İftar, E. (2018b). Çoklu yoklama modelleri. E. Tekin-İftar (Ed), Eğitim ve davranış bilimlerinde tek-denekli araştırmalar içinde (2.baskı, s. 217-244). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Vuran, S. & Sönmez, M. (2008). Sosyal geçerlik kavramı ve Türkiye’de özel eğitim alanında yürütülen lisansüstü tezlerde sosyal geçerliğin değerlendirilmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(01), 55-67.
- Vuran, S., & Melekoğlu, M. (2022). Özel Eğitimde Kanıt Temelli Uygulamaların Kalite Göstergeleri ve Sınıflandırılması: Alanyazın Derlemesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (54), 1286-1313.
- Yücesoy-Özkan, Ş., & Sönmez, M. (2011). Yetersizliği olan bireylerle yapılmış ve kendini yönetme stratejilerinin kullanıldığı tek denekli araştırmaların incelenmesi: Bir meta-analiz çalışması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(2), 95-821.
- *Xin, J. F., Sheppard, M. E., & Brown, M. (2017). Brief report: Using iPads for self-monitoring of students with autism. *Journal of autism and Developmental Disorders*, 47(5), 1559-1567.
- Wehmeyer, M. L. (2002). Self-determination and the education of students with disabilities. ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED470036.pdf> (Erişim Tarihi: 11 Eylül 2022).
- Westwood, P. (2011). Commonsense methods for children with special educational needs. (6th ed.). Routledge.
- Wong, C., Odom, S. L., Hume, K. A., Cox, A. W., Fettig, A., Kucharczyk, S., ... & Schultz, T. R. (2015). Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism spectrum disorder: A comprehensive review. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(7), 1951-1966.
- *Wu, Y. C., Chen, P. Y., Tsai, S. P., Tsai, S. F., Chou, Y. C., & Chiu, C. Y. (2019). The effects of the class-wide function-related intervention teams on behaviors of an elementary student with autism spectrum disorder in an inclusive classroom in Taiwan. *International Journal of Developmental Disabilities*, 65(5), 368-377.

İlkokul ve Ortaokul Öğrenci Velilerinin Öğretmen Metaforu Algıları¹

Semra Gencer²

Öznur Tulunay Ateş³

Özet

Bu çalışmada amaç, eğitimin önemli bir parçası olan velilerin, bir diğer önemli parçası olan öğretmenlere karşı duygularını ortaya çıkarmak için metaforik algılarını tespit etmektir. Velilerin ‘öğretmen’ kavramına ilişkin olarak metaforik algılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışma nitel araştırma yöntemi kullanılarak oluşturulmuştur. Velilerin öğretmene ilişkin olarak görüşlerinin derinlemesine incelenebilmesi için araştırmada olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni ile araştırmanın ayrıntılı inceleme olanağı bulunmuştur. Araştırmada veriler yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılarak toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış görüşme formlarında katılımcılardan “Öğretmen gibidir, çünkü” cümlesinde boş bırakılan yerlere uygun metaforlar üreterek doldurmaları istenmiştir. Bu çalışmanın sonucunda ilkokul öğrenci velilerinde toplam 79 kod ve ortaokul öğrenci velilerinde toplam 97 kod elde edilmiş ve bulgular neticesinde velilerin öğretmen kavramına karşı oluşturdukları metaforların genel olarak olumlu olduğu görülmüştür. Bu çalışma sonunda toplam 6 kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler, ‘Bilginin kaynağı ve aktarıcısı olarak öğretmen’, ‘Değerli ve güvenilir olarak öğretmen’, ‘Fedakar ve şefkatli olarak öğretmen’, ‘Eğitici ve rehber olarak öğretmen’, ‘Olumsuz bir metafor olarak öğretmen’, ‘İyileştirici ve motivasyon kaynağı olarak öğretmen’ şeklindedir. Kodlardan elde edilen kategorilere bakıldığında velilerin öğretmenlerden en çok bekledikleri davranış özgecilik ve şefkattir. Bunu ifade ederken, onu sıklıkla güneşe ve

- 1 Bu makale Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Yönetimi Bölümü Tezsiz Yüksek Lisans Programında birinci yazar tarafından ikinci yazar danışmanlığında dönem projesi olarak hazırlanmıştır
- 2 Öğretmen, Isparta Kamile Gürkan İlkokulu, kristalcamomil@hotmail.com, 0009000278064138
- 3 Doç. Dr., Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi, otates@mehmetakif.edu.tr, 0000-0003-1784-7227

anne babalarına benzetmektedirler. Ayrıca öğretmenlerden bekledikleri en önemli davranış, öğrencilerini iyi yetiştirmek ve onlara geleceğine ışık tutarak yol göstermektir. Bu sonuçlar ile veliler için öğretmenlerin önemli ve değerli olmasının yanında, sağlıklı iletişimin de önemli olduğu ifade edilebilir.

1. Giriş

Eğitim, insanların varoluşuyla başlayan ve varlığını devam ettiren bir süreç olarak tanımlanmaktadır. Eğitim olgusunu işler hale getirmek, eğitimi sürdürmek ve ilerletmek için gerekli olan çeşitli bileşenler vardır. Bu bileşenler arasında veliler, öğrenciler, öğretim materyali, eğitim teknolojisi, eğitim olanakları, yazılı ve sözlü bileşenler ve doğal olarak eğitimin vazgeçilmez ögesi olan öğretmenler bulunmaktadır. Buradan hareketle öğretmenlik mesleğinin eğitim bağlamında olmazsa olmazlardan biri olduğu söylenebilmektedir (Özdemir, 2018, s. 1380). Saylık ve Tıaç (2021), öğretmenlerin eğitim hayatında ve öğrenciler üzerinde ne denli önemli bir etkiye sahip olduğunu saat metaforuyla betimleyerek gözler önüne sermektedir. Bu benzetmeye göre öğrenciler saatin yelkovan ve akrep uzuvlarına benzetilmekte olup saatin arka kısmında bulunan ve saatin sorunsuz şekilde çalışıp doğru anı göstermesini sağlayan uzuvlar ise öğretmenler ve veliler olarak nitelendirilmektedir. Bu benzetmeye göre, öğretmenler ve velilerden kaynaklanabilecek bir aksama ya da sorun, saatin durmasına ya da yanlış bir zamanı göstermesine sebep olmaktadır (Saylık & Tıaç, 2021, s. 45). Öğretmenlik mesleği, gerek öğretmenlerin bireysel olarak üstlendikleri rolleri yerine getirmelerinde gerekse kolektif olarak toplumu dönüştürme ve topluma şekil verme hususlarında önemli bir yere sahiptir. Modern toplum varlığını korudukça, toplumsal yapılar hayatlarını sürdürdükçe öğretmenler gelecek nesillerin yetiştirilmesindeki büyük rollerini yerine getirmeye devam edeceklerdir (Özdemir, 2018, s. 1382).

Öğretmen, öğrencileriyle devamlı şekilde etkileşim halinde olan, davranışlarıyla öğrencilerine yol gösteren, amaçlanan yetkinlikleri öğrencilere kazandırmak için eğitim programlarını uygulayan, öğrenme kazanımlarının sürekliliğini sağlamak için çeşitli yöntem ve teknikleri kullanan, öğrenme süresine öğrencilerin de etkin şekilde dahil olması için çeşitli araç-gereçleri hazırlayan, tüm bu işlemlerin sonuçlarını izleyen ve değerlendiren kişidir. Öğrencilerle öğrenme ve öğretme sürecinin her anında etkileşim içinde olan öğretmenler, bu sürecin en önemli unsurlarından biridir (Yaşar, 2018, s. 181). Kılıç (2010, s. 78) da öğretmenlerin öğrenciler üzerinde kuvvetli bir etkiye sahip olduğu fikri üzerinde durmaktadır. Bu etki, öğrencilerinin nasıl öğrendiklerini ya da ne kadar iyi öğrendiklerini belirlemektedir. Buradan hareketle öğretmenin başarısı, eğitmeni konumundaki öğretmenin

başarısı ve etkililiği ile doğrudan ilişki içerisinde. Öğrencilerin alacak oldukları eğitimin kalitesi öğretmenlerinin donanımı ve kalitesine göre belirlenmektedir.

Öğrencilerin alacakları eğitimin niteliğini belirleyen en önemli etken eğitim konumundaki öğretmen ve öğretmenin donanımı olarak değerlendirilmektedir. Yetişmekte olan nesillerin donanım düzeyi, onların eğitiminde ve yetişmesinde yakından görev alan öğretmenlerin donanım düzeyi ile yakından ilişkili olacaktır (Department for Education, 2010, s. 9). Etkili öğretmen özellikleri ile ilgili çalışmalarda öğretmenlerin kişisel ve mesleki birçok yönünün vurgulandığı (Polk, 2006; Westwood, 1996) ve bu özelliklerin öğrencilerin potansiyel kapasiteleri ve yetenekleri üzerinde önemli etkisinin olmasının beklendiği görülmektedir.

Topluma nitelikli birey kazandırma hususunda öğretmenler birer köşe taşı vazifesi üstlenmektedirler. Etkili ve kaliteli bir eğitim ortamında öğretmenler çekim merkezinde yer aldıkları için bu süreç üzerindeki önemleri asla küçümsenemez (Genç, 2015, s. 87). Ülkelerin sosyal ve ekonomik kalkınmalarında öğretmenler önemli vazifeleri üstlenmekte olup yeni fikir ve uygulamaların hayata geçirilmesinde başlangıç noktasında yer alırlar (Sünbül, 1996, s. 602). Bilim ve teknolojinin ilerleyişi karşısında toplum ve toplumsal yapı da kendini yenilemektedir. Bu yenileniş sürecinde değişimden etkilenen bireylerin gelişimlerine katkıda bulunmak öğretmenlerin sorumluluklarına yenilerini eklemektedir. Yeni çağın getirmiş olduğu yenilikler ve ilerlemelere adapte olup bunları eğitim ortamına entegre edebilmek öğretmenlerden beklenen yeterlilikler arasında gelmektedir (Aydın, Şahin & Topal, 2008, s. 126).

Farklı ülkelerdeki benimsenmiş olan farklı eğitim sistemlerinden edinilen verilere göre çocukların ne kadar başarılı olduklarının en büyük belirleyicisi öğretimin ve öğretmenin kalitesidir. Dünyadaki en iyi eğitim sistemlerinde okullar öğretmenlerini en iyi derecede mezun olmuşlar arasından seçerler, onları sınıf içi pratiğe yönelik etkili ve özenli bir eğitime tabi tutarlar. İstihdam aşamasının ardından bu sistemler, öğretmenlerinin kariyerleri boyunca diğer öğretmenleri gözlemlemelerine ve onlarla birlikte çalışmalarda bulunmalarına, liderlik pozisyonu için uygun eğitimlerden geçmelerine ve profesyonel gelişimlerini sürdürmelerinde destek olurlar (Department for Education, 2010, s. 9).

Medeniyetlerin geleceği olan öğrenciler, eğitimin odak noktasında bulunmaktadır. Öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirebilmelerinde, hedeflenen ve istenen eğitim düzeyine erişmelerinde temel unsur velileri ve öğretmenleridir. Öğrencilerin potansiyelleri ve genel bağlamda eğitim

hedeflerinde genel eğitim politikası ve programlarının etkisi olduğu yadsınamaz. Fakat tüm bu program ve politikalar etkilerini veli ve öğretmenler aracılığıyla göstermektedir. Veli ve öğretmen arasında sağlanan etkili iletişim pozitif özelliklere sahip bir eğitim atmosferinde kendini göstermektedir. Elde edilen sağlıklı iletişim, tarafların birbirlerini nasıl anladıklarına göre şekil almaktadır. Taraflar arasındaki iletişimin doğasını belirlemek ve incelemek için metafor olgusundan faydalanılabilmektedir. Metaforlar, bireylerin birbirlerini nasıl anladıklarını ve birbirlerine sempati besleyip beslemediklerini ortaya çıkarmanın en etkili yollarından biri olarak gösterilmektedir (Kılcan, 2017)

Metaforda yapılan karşılaştırmalar barizdir; eğer bir kimse bir mücevherle ya da bir tilkiyle karşılaştırılıyorsa bu, karşılaştırmaya konu olan kavramların bazı ortak özellikleri olduğu anlamına gelmektedir (Knowles & Moon, 2006, s. 7). Metaforlar, birbirine benzer kavramlar arasında bağlantı kurulmasını sağlayıp birbiriyle karşılaştırılan konseptlerin yeni anlamlara yol açtığı yerlerde farklı anlayışların oluşmasını sağlar (Jensen, 2006, s. 40).

Antik dönemlerden günümüz modern dünyasında kadar öğretimde görevli olan kişilere yakıştırılan öğretmen sıfatı geçerliliğini koruyarak günümüze kadar gelmiştir. Eğitim bağlamında öğretmenlere uzman, öğrenci koçu, eğitici, lider vb. birçok rol yüklenmiştir (Aslan, 2019, s. 81). Veliler de çocuklarının eğitiminden sorumlu öğretmenlerine kendi perspektiflerinden yakıştırmalarda bulunabilmekte ve onlara çeşitli görevler yükleyebilmektedirler. Bu doğrultuda velilerin öğretmenlerini algılamalarında metaforik benzetmelerinin üzerinde durulması gereken bir husus olduğu söylenebilmektedir (Gencer, 2020, s. 808).

Alanyazın incelendiğinde öğrencilerin (Cerit, 2008; Ertürk, 2017; Tülunay-Ateş, 2016; Wan, Low ve Li, 2011) öğretmenlerin (Cerit, 2008; Wan, Low ve Li, 2011), öğretmen adaylarının (Koç, 2014), velilerin (Aslan, 2019; Gencer, 2020) öğretmen kavramına yönelik metaforlarını inceleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Hatta metaforlar yoluyla velilerin sınıf öğretmenine yönelik algılarını belirlemek (Erdem ve Kaf, 2022; Uysal ve Yorulmaz, 2020) ve velilerin covid 19 süresince öğretmenlere karşı geliştirdikleri algılarındaki değişimi tespit etmek amacıyla yapılan araştırmalar da (Gökbulut ve Çoklar, 2022) bulunmaktadır. Bu çalışmaların yanında velilerin, okul müdürlerinin (Cemaloğlu vd. 2017), öğretmenlerin (Özdemir ve Orhan, 2019; Çakmak, Neslitürk ve Asar, 2014; Ünal, Yıldırım ve Çelik, 2010) algılarına göre incelendiği metafor çalışmaları da bulunmaktadır.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

Nitel araştırma yaklaşımı ve olgubilim deseni kullanılarak tasarlanan bu çalışma, anne-babaların öğretmen kavramına ilişkin metaforlarını keşfetmeyi amaçlamıştır. Olgu bilim araştırmalarında mercek altına alınan unsurlar, bireylerle gerçekleştirilen röportajlar, hikayeler ve gözlemler yoluyla incelenmektedir (Connelly, 2010, s. 127). Olgubilim araştırmalarında araştırmacı, incelemekte olduğu birey ve gruplarla uzun süren ve yakın bir temas içerisinde görüşmeler gerçekleştirir. Bu görüşmeler boyunca araştırmacı, farkında olunan ya da olunmayan olgulara ilişkin yeni bilgiler elde etmeye çalışır (Gürbüz & Şahin, 2018, s. 111).

2.2. Evren ve Örneklem

Çalışmada, olasılıklı olmayan örnekleme yöntemlerinden kolayda örnekleme yönteminden faydalanılmıştır (Gürbüz & Şahin, 2018, s. 132). Araştırmada toplamda 300 veliye ulaşılmış olup katılımcıların 150'si ilkokul öğrencisi velisi ve 150'si ortaokul öğrencisi velisidir.

2.3. Veri Toplanması

Araştırmada nitel araştırma deseni benimsenmiş olup veriler velilerle ayarlanan görüşmelerde kullanılan görüşme formları aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu 2 kısımdan meydana gelmektedir; birinci kısımda katılımcıların cinsiyet, yaş, meslek ve velisi oldukları çocukların okul seviyeleri (ilkokul/ortaokul) bilgilerini içeren demografik bilgiler; ikinci kısımda ise öğretmen kavramının kendilerine çağrıştırdıkları duyuları metafor yardımıyla betimlemeleri istenmiştir. İkinci kısımda velilerin metaforlardan faydalanarak kendilerini ifade etmelerinin istenmesinin sebebi, bireylerin metaforlar aracılığıyla kendilerini daha açık ve rahat ifade edebileceklerine dayanmaktadır.

Öğretmen kavramına ilişkin metaforlar velilerden; “Öğretmen gibidir, çünkü” cümlesindeki boşlukları doldurulmaları istenerek belirlenmiştir. Bu cümle ile öğretmenin neye benzetildiği ‘gibi’ kelimesiyle ortaya çıkarılmış ve metafora yüklenen anlam ‘çünkü’ ile özdeşleştirilmiştir. Araştırmada veri toplanırken güvenilirliği artırmak için ilk olarak eğitim bilimleri alanında çalışmakta olan uzmanların görüşüne başvurulmuştur. İlerleyen aşamalarda da öğrenci velileri ile doğrudan görüşme şeklinde veriler toplanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Geçerli çalışmada, velilerden elde edilen metaforik ifadeler arasındaki kavramsal ilişki incelenmiş ve ifadelerin birbirleriyle sistematik olarak birleştirilebildikleri görülmüştür. 150 ilkokul öğrencisi velisi ve 150 ortaokul öğrencisi velisi olmak üzere toplam 300 katılımcının, veri toplama formunda yer alan “çünkü” bağlacı ile ürettikleri metaforlar ve gerekçeler arasında değerlendirmelerde bulunulmuştur. Görüşme gerçekleştirilen ilkokul velilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formları A1, A2 vb. şekilde numaralandırılmıştır. Benzer şekilde, görüşme gerçekleştirilen ortaokul velilerinin yarı yapılandırılmış görüşme formları B1, B2 vb. şekilde numaralandırılmıştır. İlkokul öğrencilerinin velilerinden gelen geri bildirimleri içeren 79 farklı kod ve ortaokul velilerinin cevaplarından oluşturulan 97 kod içerik analizi kullanılarak analiz edildiğinde, bunlar altı üst kategoride birleştirilmiştir. Bu kategoriler aşağıdaki başlıklarla ele alınmıştır:

1. Yetiştirici ve yol gösterici olarak öğretmen
2. Bilgi kaynağı ve aktarıcısı olarak öğretmen
3. Fedakâr ve şefkatli olarak öğretmen
4. İyileştirici ve motivasyon kaynağı olarak öğretmen
5. Değerli ve güvenilir olarak öğretmen
6. Olumsuz metaforla algılanan öğretmen

3. Bulgular

3.1. İlkokul Öğrenci Velilerinin Öğretmen Metaforları

Çalışmada ilkokul velilerinin değerlendirmelerinden meydana gelen toplam 150 adet farklı ve geçerli metafordan 79 adet kod belirlenmiştir. Velilerin ‘öğretmen’ kavramı ile ilgili ifade ettikleri metaforlardan elde edilen kodlar Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1. İlkokul Öğrenci Velilerinin Öğretmen Metaforları

1. Ağaç	1. Çınar ağacı	41. Kazan	61. Rehber
2. Aile	2. Çiçek	42. Kitap	62. Sabır taşı
3. Altın	3. Çiftçi	43. Kol düğmesi	63. Sanatçı
4. Anahtar	4. Çiğ köfte	44. Kömür	64. Sanatkar
5. Anne	5. Çocuk	45. Kral	65. Seyahat danışmanı
6. Arı	6. Çorba	46. Kraliçe arı	66. Su
7. Arkadaş	7. Deniz	47. Kurtarıcı	67. Şeker
8. Aşçı	8. Deniz feneri	48. Kütüphane	68. Şoför
9. Ayakkabı	9. Derya	49. Lamba	69. Tavşan
10. Ayaklı kitap	10. Dünya	50. Limon	70. Tükenmez kalem
11. Baba	11. Elmas	51. Melek	71. Un
12. Bahçıvan	12. Gökkuşağı	52. Mimar	72. Usta
13. Bardak	13. Gül	53. Mum	73. Vatan
14. Bilgi kutusu	14. Güneş	54. Nefes	74. Veli
15. Bilgisayar	15. Hava durumu	55. Nilüfer	75. Virtüs
16. Bilim	16. Işık	56. Otobüs	76. Yağmur
17. Cennet	17. İnci	57. Öğrenci,	77. Yapıştırıcı
18. Cep telefonu	18. Kahraman	58. Öğretici	78. Yol
19. Çanta	19. Kaktüs	59. Pırlanta	79. Zimba
20. Çay	20. Kandil	60. Pusula	

Tablo 1 incelendiğinde 150 katılımcının toplam 79 adet metafor ürettiği görülmektedir. Bu metaforlardan en fazla güneş, anne, ışık, melek, rehber, aile, pusula ve gül gibi metaforlar kullanılmıştır. İlkokul velileri öğretmen metaforunu daha çok çocukları için ileriye dönük yetiştirici ve yol gösterici şekilde tasvir etmişlerdir.

150 ilkokul velisinden toplanan metaforlar 79 kod ile birleştirmesinden sonra gerekçe bildiren ifadeleri ile kategorik hale getirilmiştir. Bu çalışma sonunda toplam 6 kategori ortaya çıkmıştır. Oluşturulan bu kategorilere ve bu kategorileri meydana getiren kodlara Tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2. İlkokul Öğrenci Velilerinin Öğretmen Metafor Kategorileri

Kategori adı	Kodlar	Frekans
1. Yetiştirici ve yol gösterici olarak öğretmen	Çiçek (9), ışık (7), aile (6), melek (5), pusula (4), rehber (4), su (3), bahçıvan (3), mimar (2), anahtar (1), aşçı (1), ayakkabı (1), cep telefonu (1), çiftçi (1), deniz feneri (1), gökkuşağı (1), kandil (1), kral (1), kraliçe arı (1), kurtarıcı (1), lamba (1), nilüfer (1), otobüs (1), sanatçı (1), sanatkar (1), seyahat danışmanı (1), şoför (1), usta (1), un (1), yağmur (1), yol (1)	65
2. Bilgi kaynağı ve aktarıcısı olarak öğretmen	Güneş (14), kitap (3), dünya (2), vatan (2), bilgisayar (2), ayaklı kitap (1) bilgi kutusu (1), bilim (1), deniz (1), derya (1), kütüphane (1), öğretici (1)	30
3. Fedakâr ve şefkatli olarak öğretmen	Anne (11), mum (5), arı (1), baba (1), kömür (1), liman (1), öğrenci (1), sabır taşı (1), tükenmez kalem (1), veli (1)	24
4. İyileştirici ve motivasyon kaynağı olarak öğretmen	Gül (4), ağaç (3), arkadaş (1), çay (1), çınar ağacı (1), çorba (1), kol düğmesi (1), şeker (1), tavşan (1), yapıştırıcı (1)	15
5. Değerli ve güvenilir olarak öğretmen	Altın (1), cennet (1), çanta (1), çocuk (1), elmas (1), inci (1), kahraman (1), kristal bardak (1), nefes (1), pırlanta (1).	10
6. Olumsuz metaforlarla algılanan öğretmen	Çiğ köfte (1), hava durumu (1), kaktüs (1), limon (1), virüs (1), zimba (1)	6

Tablo 2 incelendiğinde en çok kodun ‘Yetiştirici ve yol gösterici olarak öğretmen’ kategorisinde, en az kodun ise ‘Olumsuz metaforlarla algılanan öğretmen’ kategorisinde bulunduğu görülmektedir. Velilerin öğretmen kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar her bir kategori için ayrı ayrı ele alınarak incelenmiştir.

Yetiştirici ve yol gösterici olarak öğretmen: Nitelikli bir öğretilerde bulunması gereken kişisel özellikler arasında öğretmenlerin örnek olması ve model teşkil etmesi yer almaktadır (Kavcar, 2002). Bu kategori içerisinde en yüksek frekansa çiçek metaforu (9) sahiptir. Velilerin metafor örnekleri şu şekildedir:

Öğretmen çiçek gibidir, çünkü en güzel gülleri o yetiştirir. Hiç yorulmadan, bıkmadan bahçesindeki güllere su verir ve onların bakımını üstlenir. Veli burada öğretmeni bahçivana benzetirken öğrencileri güller şeklinde betimlemiştir (A 11).

Öğretmen aile gibidir, çünkü küçük yaştan beri emanet ettiğimiz çocuklarımıza bilgiyi öğreten, eğiten, sevgi ve saygıyı öğreten fedakârca çalışan öğretmenlerimizdir (A 44).

Öğretmen pusuladır, çünkü herkese yol gösterir (A 111).

Öğretmen un gibidir, çünkü bir malzemeden çeşit çeşit ürün çıkarabilir (A 18).

Öğretmen kral gibidir, çünkü öğrenciler koşulsuz inanır, kabul eder (A 84).

Öğretmen kraliçe arı gibidir, çünkü bütün kovanı yönetir. Öğrencilerde onun arılarıdır (A 105).

Öğretmen şoför gibidir, çünkü öğrencilerini bilgili ve donanımlı şekilde diğer kademeye götürür (A 120).

Bilgi kaynağı ve bilginin aktarıcısı olarak öğretmen: Öğretmenler eğitim kavramının ortaya çıkışından bu yana bilginin aktarıcısı ve kaynağı olarak görülmektedir. Bu anlayışa göre bilgi depolama, bilgiye kaynaklık etme ve bilgiyi aktarma hususlarında kitapların ve diğer alakalı materyallerin rolü küçümsenmemekle birlikte bilgiye kaynaklık etme ve bilgiyi aktarma hususlarında öğretmenlere birincil rol yüklenmektedir. Velilerin metaforları da bu anlayış doğrultusunda bir eğilim göstermektedir. Kategori içinde en yüksek frekansa sahip olan metafor güneş (14) metaforudur. Velilerin metafor örnekleri şu şekildedir:

Öğretmen güneş gibidir, çünkü öğrencilerini ışığıyla aydınlatır. Sıcakıyla olgunlaştırıp, bilgilendirip yetiştirir (A 8).

Öğretmen ayaklı kitap gibidir, çünkü sahip olduğu bilgi birikimini gittiği her yere beraberinde götürür (A 27).

Öğretmen kitap gibidir, çünkü bizi yönlendirip karanlıktan aydınlığa çıkarır (A 101).

Fedakâr ve şefkatli olarak öğretmen: Özellikle ilkökul dönemi çocuklarıyla ilgilenmeleri, onların büyümelerinde ve gelişmelerinde büyük bir paya sahip olmaları öğretmenlere fedakârlık ve şefkat gibi nitelikleri yüklemektedir. Bu kategori altındaki en yüksek frekansa sahip metaforlar anne (11) ve mum (5) metaforlarıdır. Veliler kullandıkları anne metaforuyla, öğretmenleri

bir anne misali öğrencilerinin iyiliği isteyen, onları koruyan ve kollayan bireyler olarak gördüklerini belirtmektedirler. Kullanılan mum metaforuyla da anne metaforunda olduğu gibi öğretmenlerin kendilerinden fedakarlıkta buldukları ve etraflarını aydınlatmaya devam ettiklerinin altı çizilmektedir.

Öğretmen anne gibidir, çünkü çocukların iyiliğini düşünür, eğitimi birer birey olmaları için uğraşır (A 13).

Öğretmen mum gibidir, çünkü etrafını aydınlatırken kendisinden fedakârlık yapar (A 107).

İyileştirici ve motivasyon kaynağı olarak öğretmen: Bu kategoride yer alan metaforların velilerin öğretmene karşı güdü ve istek ve duygularını yansıtan metaforlar ürettikleri görülmektedir.

Öğretmen şeker gibidir, çünkü her gün görürsün ama bıkmazsın (A 121).

Öğretmeni ağaç gibidir, çünkü meyvesi, gölgesi hep başkasına faydalıdır. İnsan gölgesinde huzur bulur (A 138).

Öğretmen tavşan gibidir, çünkü çok tatlıdır. Görmek bile iyi gelir (A 65).

Öğretmen arkadaş gibidir, çünkü seni dinler, anlar, konuşmak iyi hissettirir (A 29).

Değerli ve güvenilir olarak öğretmen: Bu kategoride veliler, öğretmenlerin öğrencilerine verdikleri eğitimin değerinden hareketle onlara çocuk, altın gibi benzetmelerle değer atfedilmektedir. Öğretmen çocuk gibidir, çünkü ona en kıymetli olan çocuğunu emanet edersin (A 30).

Öğretmen altın gibidir, çünkü öğretmenlerin topluma kazandırdığı değerler gün geçtikçe artmaktadır. İyi şekilde yetiştirilen her bir öğrenci vatana millete hayırlı olacaktır (A 79).

Olumsuz metaforlarla algılanan öğretmen: Bu kategoride yer alan metaforların velilerin öğretmenlerle kurmuş oldukları olumsuz iletişimin niteliğinden kaynaklandığı söylenebilmektedir.

Öğretmen çığ köfte gibidir, çünkü hem yemek istersin hem de acıdan korkarsın. Öğretmeni de her gün görürsün fakat sözleri acıdır (A 126).

Öğretmen kaktüs gibidir, çünkü öğretmen kızdığı anda kötü olur (A 91).

Öğretmen virüs gibidir, çünkü dokunduğu her öğrenciye etki eder, iyiyse iyi eder, kötüyse kötü eder demidir (A 78).

Öğretmen zimbaya benzer, çünkü sözleriyle insanı utandırabilir, bir hata olunca sözleriyle deler geçer (A 68).

3.2. Ortaokul Öğrenci Velilerinin Öğretmen Metaforları

Çalışmada ortaokul velilerinin cevapları incelendiğinde ise 150 farklı ve geçerli metafordan toplamda 97 adet kod oluşturulmuştur. Velilerin ‘öğretmen’ kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlarla belirlenen kodlar Tablo 3’te aktarılmaktadır.

Tablo 3. Ortaokul Öğrenci Velilerinin Öğretmen Metaforları

1. Ağaç	21. Çam ağacı	41. Hakem	61. Lider	81. Sanatkâr
2. Aile	22. Çınar ağacı	42. Hamal	62. Liman	82. Savaşçı
3. Ajanda	23. Çiçek	43. Hazine	63. Maydanoz	83. Sevgi
4. Akciğer	24. Çiftçi	44. Heykeltıraş	64. Melek	84. Su
5. Anahtar	25. Çocuk	45. Işık	65. Melek	85. Süpürge
6. Anne	26. Çorap	46. İğne-iplik	66. Müteahhit	86. Süt
7. Arı	27. Dedektif	47. İlaç	67. Mıknatıs	87. Şemsiye
8. Arkadaş	28. Deterjan	48. Kahve	68. Mısır	88. Şiir
9. Aslan	29. Doğa	49. Kandil	69. Mimar	89. Toprak
10. Ayna	30. Dua	50. Kartopu	70. Mum	90. Traktör
11. Bahçe	31. Ebeveyn	51. Kaynak	71. Navigasyon	91. Tuz
12. Bahçıvan	32. Elektrik	52. Kelebek	72. Oyuncu	92. Tükenmez kalem
13. Beyin	33. Eşek	53. Kepçe operatörü	73. Papağan	93. Uğurböceği
14. Biber	34. Evren	54. Kitap	74. Petrol	94. Veli
15. Bitki	35. Forsa	55. Kitap	75. Poşet	95. Yargıç
16. Borsa	36. Fön makinesi	56. Koyun	76. Psikolog	96. Yeşilay
17. Bahar	37. Gökkuşuğu	57. Kum torbası	77. Pusula	97. Yıldırım
18. Buruşuk kağıt	38. Gül	58. Kumbara	78. Rehber	
19. Can kurtaran	39. Güneş	59. Kuş	79. Robot	
20. Cesaret	40. Güreşçi	60. Kutup yıldız	80. Saat	

150 ortaokul velisinden toplanan metaforlar 97 kod ile birleştirmesinden sonra nedeni açıklayan ifadeler kategorik hale getirilmiştir. Böylece toplam 6 kategori oluşturulmuştur. Bu kategoriler ile bunları oluşturan kodlara Tablo 4’de yer verilmiştir.

Tablo 4. Ortaokul Öğrenci Velilerinin Öğretmen Metafor Kategorileri

Kategori adı	Kodlar	Frekans
1. Yetiştirici ve yol gösterici olarak öğretmen	Işık (6), aile (5), çiçek (4), ayna (3), bahçıvan (3), kutup yıldızı (3), çiftçi (2), gökkuşağı (2), lider (2), melek (2), navigasyon (2), pusula (2), sanatkar (2), toprak (2), aslan (1), anahtar (1), bahçe (1), beyin (1), dedektif (1), fön makinesi (1), hakem (1), heykeltraş (1), kaynak (1), kepeç operatörü (1), saat (1), su (1), mıknaş (1), müteahhit (1), rehber (1), süt (1), yargıç (1), yeşilay (1)	58
2. Fedakâr ve şefkatli olarak öğretmen	Anne (7), mum (6), tükenmez kalem (4), kandil (2), veli (2), can kurtaran (1), deterjan (1), eşek (1), forsa (1), güreşçi (1), kelebek (1), hamal (1), iğne-iplik (1), kumbara (1), kum torbası (1), sabır taşı (1), savaşçı (1), süpürge (1), liman (1), mimar (1), traktör (1).	37
3. Bilgi kaynağı ve aktarıcısı olarak öğretmen	Güneş (7), kitap (4), ajanda (1), bitki (1), deniz (1), derya (1), evren (1), kütüphane (1)	17
4. İyileştirici ve motivasyon kaynağı olarak öğretmen	Ağaç (1), arkadaş (1), bahar (1), cesaret (1), çam ağacı (1), çınar ağacı (1), dua (1), gül (1), ilaç (1), kahve (1), kartopu (1), poşet (1), psikolog (1), şiir (1), uğur böceği (1).	15
6. Olumsuz metaforlarla algılanan öğretmen	Arı (1), biber (1), borsa (1), buruşuk kağıt (1), çorap (1), elektrik (1), kuş (1), maydanoz (1), mısır (1), oyuncu (1), papağan (1), petrol (1), robot (1), yıldırım (1).	14
7. Değerli ve güvenilir olarak öğretmen	Hazine (2), çocuk (2), akciğer (1), doğa (1), sevgi (1), şarap (1), tuz (1)	9

Tablo 4 incelendiğinde en çok kod ‘Yetiştirici ve yol gösterici olarak öğretmen’ kategorisinde, en az kodun ise ‘Değerli ve güvenilir olarak öğretmen’ kategorisinde olduğu görülmektedir. Velilerin öğretmen kavramına ilişkin ifade ettikleri metaforlar kategorik olarak aşağıdaki gibi ifade edilebilmektedir.

Yetiştirici ve yol gösterici olarak öğretmen: Öğretmenler, öğrencilerinin yetişkinlik hayatlarının temellerinin atıldığı, karakterlerinin ve alışkanlıklarının oluşmaya başladığı, kariyer planlarının yavaş yavaş yapılmaya başlandığı dönemlerin merkezinde yer almaktadırlar. Bu doğrultuda veliler

de öğretmen kavramı hakkındaki çağrışımlarını bir yol gösterici, kötü alışkanlıklardan caydırıcı ya da heykeltıraş misali şekil verici gibi metaforlarla somutlaştırmaktadırlar. Bu kategorideki en yüksek metaforlar; ışık (6), aile (5) ve çiçektir (4).

Öğretmen çiçek gibidir, çünkü her dönem güzel olmak, örnek olmak zorundadır. Ne kadar olumsuzluk yaşarsa yaşasın yeniden doğar. Doğmak zorundadır ki kendi gibi çiçekler yetiştiresin (B 133).

Öğretmen bahçıvan gibidir, çünkü en güzel gülleri o yetiştirir. Hiç yorulmadan, bıkmadan bahçesindeki güllere su verir ve onların bakımını üstlenir (B 135).

Öğretmen rehber gibidir, çünkü doğruya giden yolda kılavuzluk yapar (B 52).

Öğretmen ışık gibidir, çünkü karanlıkta hayatımızı aydınlatır (B 72).

Öğretmen mıknatıs gibidir, çünkü öğrencilerin ilgisini hep kendine çeker, doğruya yöneltir (B 103).

Öğretmen hakem gibidir, çünkü sınıfıyla ilgili her durumu iyi yönetmeye çalışır (B 104).

Öğretmen ayna gibidir, çünkü kendisindeki tüm güzellikleri karşısındakinde de görmek ister (B 65).

Öğretmen gökkuşağı gibidir, çünkü hayatın bütün renkleri ondadır (B 96).

Öğretmen Yeşilay gibidir, çünkü zararlı alışkanlıklardan bizi korumaya çalışır (B 123).

Öğretmen lider gibidir, çünkü karizmatiktir, kitlelerin peşinden koştuğu, söylediğinin inanıldığı bireydir (B 64).

Öğretmen aslan gibidir, çünkü sınıfın ve toplumun lideridir (B 11).

Fedakâr ve şefkatli olarak öğretmen: Bu kategori altındaki en yüksek frekansa sahip metaforlar anne (7), mum (6) ve tükenmez kalem (4) metaforlarıdır. Velilerin kategorideki metafor örnekleri şu şekildedir;

Öğretmen anne gibidir, çünkü şefkat dolu bir yüreğe sahiptir (B 1).

Öğretmen mum gibidir, çünkü kendi tükenirken öğrencilerini ve etrafını aydınlatır, onlar çok şey öğretir (B 37).

Öğretmen hamal gibidir, çünkü yaptığının karşılığını alamaz (B 91).

Öğretmen iğne-iplik gibidir, çünkü hep eksikleri kapatmaya çalışır (B 94).

Bilgi kaynağı ve aktarıcı olarak öğretmen: Toplumun genelinde öğretmenlerin bilgi kaynağı ve bilginin aktarıcısı oldukları inancının yerleşik olduğu söylenebilmektedir. Geçerli kategoride en yüksek frekansa sahip olan metafor güneş (7) metaforudur. Velilerin metafor örnekleri şu şekildedir;

Öğretmen güneş gibidir, çünkü varlığı bizi aydınlatır. Çocukları bilgilendiren, ilim irfan öğreten geleceğe güzel bilgili insanlar yetiştiren, meslek sahibi edenlerdir. Toplumun düşmanı cehalet, cehaletin düşmanı öğretmenlerdir (B 80).

Öğretmen kitap gibidir, çünkü ilim dışında bizlere hayatın gerçeklerini de öğretir (B 149).

Öğretmen kütüphane gibidir, çünkü her köşesindeki bir kitapta yeni bir bilgi öğrenirsin (B 147).

İyileştirici ve motivasyon kaynağı olarak öğretmen: Velilerin bu kategorideki metaforları şu şekildedir:

Öğretmen poşet gibidir, çünkü tüm öğrencileri derler, toplar ve birleştirir (B 93).

Öğretmen ilaç gibidir, çünkü her derde devadır (B 5).

Öğretmen psikolog gibidir, çünkü öğrencilerin derdini dinler, derman olmaya çalışır (B 116).

Olumsuz metaforlarla algılanan öğretmen: Öğretmen kavramı bireylerde çoğunlukla olumlu çağrışımlar yaratsa dahi olumsuz çağrışımlara da sebep olabilmektedir. Toplanan veriler ışığında olumsuz metaforların veliler ve öğretmenler arasında geçmiş iletişim sorunlardan kaynaklandığı yorumu yapılabilir. Velilerin bu kategorideki metaforları şu şekildedir;

Öğretmen papağan gibidir, çünkü her yıl aynı konuları anlatmaya devam eder (B 10).

Öğretmen mısır gibidir, çünkü sinirlendiği zaman öğrencilere patlar (B 100).

Öğretmen arı gibidir, çünkü yeri geldiğinde laf sokar (B 99).

Öğretmen biber gibidir, çünkü sınıfına acı verir, yakar (kötü not verir) (B 42).

Öğretmen elektrik gibidir, çünkü herkesi çarpar (B 46).

Öğretmen robot gibidir, çünkü her gün aynı işi yapar (B 98).

Öğretmen kuş gibidir, çünkü tayini çıkar ve durmadan gezer (B 97).

Değerli ve güvenilir olarak öğretmen: Bu kategoride en yüksek frekansa sahip olan metafor hazine (2) ve çocuk (2) metaforudur. Öğretmenlerin gerek pozisyonlarına gerekse sahip oldukları donanıma geçmişten günümüze hürmet gösterilmektedir. Velilerin geçerli kategorideki metafor örnekleri şu şekildedir;

Öğretmen doğa gibidir, çünkü o yaşama dair en önemli unsurdur (B 31).

Öğretmen hazine gibidir, çünkü bütün mücevherler ondadır. Önemli olan o hazineden en iyi şekilde kazanç sağlamaktır (B 139).

Öğretmen şarap gibidir, çünkü yıllandıkça değer kazanır (B 95).

4. Sonuç ve Tartışma

Velilerin “öğretmen” kavramına ilişkin görüşlerinin belirlendiği bu çalışmada, velilerin öğretmen algıları pozitif yönde benzerlik göstermiştir. Genel olarak olumsuz algıları içeren metafor kategorisi dışında kalan 6 kategori öğretmenlerin duymak isteyebileceği ifadeleri içermektedir. Olumsuz metaforlar genellikle veliler ve öğretmenlerin iletişiminde meydana gelen olumsuzluklara dayandırılabilir. Velilerle iletişim halindeki öğretmenlerin azarlama, küçük düşürme vb. durumlardan kaçınması gerekmektedir. Ayrıca araştırmada ortaokul velilerinin ilkökul velilerine kıyasla daha çok olumsuz metafor belirtmiş olmaları da dikkat çekicidir.

Bu araştırmada ilkökulda çocuğu olan velilerin ifade ettiği metafor kategorilerinin; yetiştirici ve yol gösterici, bilgi kaynağı ve aktarıcısı, fedakâr ve şefkatli olarak öğretmen, iyileştirici ve motivasyon kaynağı, değerli ve güvenilir, olumsuz metaforla algılanan öğretmen şeklinde, ortaokulda çocuğu olan velilerin metafor kategorilerinin ise; yetiştirici ve yol gösterici, fedakâr ve şefkatli olarak öğretmen, bilgi kaynağı ve aktarıcısı, iyileştirici ve motivasyon kaynağı, olumsuz metaforla algılanan öğretmen, değerli ve güvenilir şeklinde sıralandığı görülmektedir. Araştırmada ayrıca, ilkökulda çocuğu olan velilerin en çok ifade ettiği beş metaforun; güneş, anne, çiçek, ışık, aile şeklinde sıralandığı, ortaokulda çocuğu olan velilerin metaforlarının ise; güneş, anne, ışık, mum, aile olduğu belirlenmiştir. Burada iki veli grubunun ilk beş metafor ifadesinin aralarındaki benzerliğin ufak farklılıklar gösterdiği görülmektedir. İki grupta da en çok tekrarlanan metafor “güneş” metaforudur. Öğretmenlerin aydınlatma, ufuk açma, bilgi kaynağı ve bilgi aktarıcısı olma rolü olduğuna inanan veliler öğretmenliğin bu yönünü vurgulamıştır. Anne-baba, aile metaforu ise en çok “ebeveyn”

olarak “öğretmen” kavramını içermektedir. Anne baba sevgisinin en önemli özelliğinin şefkatli ve koruyucu olma içgüdüğü olduğu düşünüldüğünde bu şefkatli ve koruyucu davranış öğretmen tarafından görüldüğü ve beklendiği söylenebilir.

Öğretmenlerden ilk iki sırada beklenen yetiştirici ve yol gösterici ve bilgi kaynağı ve aktarıcısı olma rollerinin; alan bilgisi ve öğretmenlik meslek bilgisi ile yakından ilişkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitim faaliyetleri ile kendilerini geliştirmelerini sağlamak büyük önem taşır. Bu bağlamda öğretmenlerin meslek içi eğitimleri ve profesyonel gelişimlerine katkılarının gerekse kendilerinin kişisel çabaları ile gerekse milli eğitim bakanlığı ve özel eğitim kurumlarının çalışmaları ile artırılması gerektiği söylenebilir.

Kaynakça

- Aslan, O. (2019). Velilerin ‘öğretmen’ kavramına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 4(8), 78- 95.
- Aydın, R., Şahin, H., & Topal, T. (2008). Türkiye’de ilköğretime sınıf öğretmeni yetiştirmede nitelik arayışları. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 12(2), 119-142.
- Cemaloğlu, N. Sezgin, F. Şahin, F. & Sönmez, E. (2017). Okul müdürlerinin okul, öğretmen, öğrenci ve veli kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(216), 79-101. <https://dergipark.org.tr/en/pub/milliegitim/issue/39114/461895>.
- Cerit, Y. (2008). Öğretmen kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(4), 693-712.
- Connelly, L. M. (2010), What is phenomenology. *Medsurg Nursing*, 19(2), 127.
- Çelikten, M. (2006). Kültür ve öğretmen metaforları. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(1), 1-7.
- Çakmak, Ö. Ç., Neslitürk, S. & Asar, H. (2014). Okul öncesi öğretmenlerinin veli kavramına ilişkin metaforik algıları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 18,679-712. doi:10.14520/adyusbd.794.
- Department for Education, (2010), *The Importance of Teaching*, UK: The Stationery Office Limited.
- Erdem, E. & Kaf, Ö. (2022). Velilerin sınıf öğretmenlerine yönelik metaforik algıları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(82), 480-494. doi:10.17755/esosder.927500.
- Ertürk, R. (2017). İlkokul öğrencilerinin “öğretmen” kavramına ilişkin metaforik algıları. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(3), 1-15.
- Gencer, M. (2020). Öğrenci ve velilerin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları, *Balıkesir University The Journal of Social Sciences Institute*, 23(44), 805-825.
- Genç, S. Z. (2005). Öğretmen yetiştirme meselemiz. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11, 86-99. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/31420>.
- Gökbulut, B. & Çoklar, A. N. (2022). COVID-19 pandemisi sürecinde velilerin öğretmen kavramına yönelik geliştirmiş oldukları metaforları. *Trakya Journal of Education*, 12 (3), s. 1426-1446.
- Gürbüz, S. & Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri, Felsefe-Yöntem-Analiz*, Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Jensen, D. F. (2006). Metaphors as a bridge to understanding educational and social contexts. *International Journal of Qualitative Methods*, 1(5), 36-54.

- Kılıç, A. (2010). Learner-centered micro teaching in teacher education. *International Journal of Unstruction*, 3(1), 77-100.
- Kılcan, B. (2017). *Metafor nedir, ne değildir?* Ankara: Pegem Akademi.
- Knowles, M. & Moon, R., (2006). *Introducing metaphor*, Oxon, USA: Routledge
- Koç, E. S. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmen ve öğretmenlik mesleği kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 47-72.
- Michael, K. & Katerina, M. (2009). Exploring greek teachers' beliefs using metaphors. *Australian Journal of Teacher Education*, 34(2), 63-83.
- Özdemir, S. (2018). Üniversite öğrencilerinin öğretmen kavramına ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 11(59), 1380-1402.
- Özdemir, T. Y. & Orhan, M. (2019). Öğretmenlerin okul, okul yöneticisi ve öğrenci velisi kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Journal of Theoretical Educational Science*, 12(2), 701-726. doi: 10.30831/akukeg.453716.
- Polk, J. A. (2006). Traits of effective teachers. *Arts Education Policy Review*, 107(4), s. 23-29 <https://doi.org/10.3200/AEPR.107.4.23-29>.
- Saylık, A. & Tuuç, S. (2021). Velilerin gözüyle ideal sınıf öğretmenin özellikleri: nitel bir çalışma. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(19), 44-61.
- Sünbül, A. M. (1996). Öğretmen niteliği ve öğretimdeki rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*, 2(4), 597-608.
- Tom, A. R. (2014). Teaching as a moral craft: a metaphor for teaching and teacher education, *Curriculum Inquiry*, 10(3), 317-323.
- Tulunay-Ateş, Ö. (2016). Öğrencilerin öğretmen ve okul metaforları. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 78-93.
- Uysal, H. & Yorulmaz, A. (2020). İlkokul birinci sınıf öğrenci velilerinin “ilkokul” ve “sınıf öğretmeni” kavramlarına ilişkin metaforik algıları. *International Journal of Field Education*, 6(1), 92-106. doi: 10.32570/ijofe.676275.
- Ünal, A. Yıldırım, A. & Çelik, M. (2010). İlköğretim okulu müdür ve öğretmenlerinin velilere ilişkin algılarının analizi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (23), 261-272. <https://dergipark.org.tr/en/pub/susbed/issue/61800/924556>.
- Wan, W., Low, G. D. & Li, M. (2011). From students' and teachers' perspectives: metaphor analysis of beliefs about efl teachers' roles. *System*, 39(3), 403- 415.
- Westwood, P. (1996). Effective teaching. *Australian Journal of Teacher Education*, 21(1), 66-84.
- Yaşar, Ş. (2018). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. İçinde Gültekin, M. (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş*, Eskişehir: Anadolu Üniversitesi.

Extended Abstract

Education is defined as a process that starts with the existence of people and continues its existence. There are several components necessary to make the education phenomenon work, to maintain and advance education. These components include parents, students, teaching material, educational technology, educational opportunities, written and oral components, and naturally, teachers, who are indispensable elements of education. From this point of view, it can be said that the teaching profession is one of the indispensable parts of education (Özdemir, 2018, p. 1380). The teaching profession has an important place both in fulfilling the roles of teachers individually and in transforming and shaping the society collectively. As long as modern society preserves its existence and social structures continue their lives, teachers will continue to fulfill their major role in raising future generations (Özdemir, 2018, p. 1382).

Teachers undertake the duty of cornerstone in bringing qualified individuals to the society. Since teachers are in the center of attraction in an effective and high-quality educational environment, their importance on this process cannot be underestimated (Genç, 2015, p. 87). Teachers undertake important duties in the social and economic development of countries and take place at the starting point in the implementation of new ideas and practices (Sünbül, 1996, p. 602). In the face of the progress of science and technology, society and social structure are also renewing themselves. Contributing to the development of individuals affected by change in this renewal process adds new responsibilities to teachers. Being able to adapt to the innovations and advances brought by the new age and integrate them into the educational environment is among the competencies expected from teachers (Aydın, Şahin & Topal, 2008, p. 126).

According to the data obtained from different education systems adopted in different countries, the biggest determinant of how successful children are is the quality of teaching and teachers. In the best education systems in the world, schools select their teachers from among the best graduates and subject them to effective and rigorous training for classroom practice. After the employment stage, these systems support teachers in observing and working with other teachers throughout their careers, undergoing appropriate training for leadership positions, and continuing their professional development (Department for Education, 2010, p. 9).

In education, which is the basis of the construction of the future of civilizations, students are at the focal point of education. The main factor for students to realize their potential and reach the targeted and desired education

level is parents and teachers. The impact of general education policies and programs on the potentials of students and their educational goals in general is undeniable. However, all these programs and policies show their effects through parents and teachers. Effective communication between parents and teachers manifests itself in an educational atmosphere with positive characteristics. The healthy communication obtained takes shape according to how the parties understand each other. In this context, metaphor can be used to determine and examine the nature of the communication between the parties.

Metaphors are elements of figurative expression that include some comparison and description, and if they are understood in their literal rather than figurative sense, they sound illogical, unrealistic and impossible. Comparisons made in metaphor are obvious; If a person is compared with a jewel or a fox, it means that the concepts subject to comparison have some common features (Knowles & Moon, 2006, p. 7). Metaphors enable the establishment of connections between similar concepts and create different understandings where compared concepts lead to new meanings (Jensen, 2006, p. 40).

From ancient times to today's modern world, the title of teacher, which has been ascribed to people who are in charge of teaching, has survived to the present day. In the context of education, teachers are called experts, student coaches, trainers, leaders, etc. many roles have been loaded (Aslan, 2019, p. 81). Parents are also able to ascribe to the teachers responsible for the education of their children from their own perspectives and assign various tasks to them. In this respect, it can be said that the metaphorical analogies of parents in their perceptions of their teachers are an issue that should be emphasized (Gencer, 2020, p. 808).

Method

This study, which was designed using a qualitative research approach and a phenomenological design, aimed to explore the metaphors of parents regarding the concept of teacher. The elements that are under the spotlight in phenomenological studies are examined through interviews with individuals, stories and observations (Connelly, 2010, p. 127). In phenomenological studies, the researcher conducts long and close interviews with the individuals and groups he is examining. During these interviews, the researcher tries to obtain new information about the phenomena that are known or not (Gürbüz & Şahin, 2018, p. 111).

Convenience sampling method, which is one of the non-probabilistic sampling methods, was used (Gürbüz & Şahin, 2018, p. 132). A total of 300 parents were reached in the study, 150 of which were primary school students' parents and 150 secondary school students' parents.

Conclusion, Discussion & Suggestion

79 codes were created from 150 different and valid metaphors in total, which constitute the qualitative dimension of the study and consist of the evaluations of primary school parents. It is seen that 150 participants, consisting of primary school parents, produced a total of 79 metaphors. Among these metaphors, the most used metaphors such as sun, mother, light, angel, guide, family, compass and rose. Primary school parents mostly described the teacher metaphor as a forward-looking nurturer and guide for their children. After combining the metaphors collected from 150 primary school parents with 79 codes, they were made categorical with justification statements. At the end of this study, a total of 6 categories emerged. These categories are 'Teacher as a source and transmitter of knowledge', 'Teacher as valuable and reliable', 'Teacher as altruistic and compassionate', 'Teacher as a trainer and guide', 'Teacher perceived as a negative metaphor', 'Teacher as a source of healer and motivation'.

When the answers of the secondary school parents of the study were examined, a total of 97 codes were created from 150 different and valid metaphors. After combining the metaphors collected from 150 secondary school parents with 97 codes, they were made categorical with their justification statements. At the end of this study, a total of 6 categories emerged. These categories are 'Teacher as a source and transmitter of knowledge', 'Teacher as valuable and reliable', 'Teacher as altruistic and compassionate', 'Teacher as a trainer and guide', 'Teacher as a negative metaphor', 'Teacher as a source of healer and motivation'.

In this study, in which parents' views on the concept of "teacher" were determined, their perceptions of teachers showed positive similarity. In addition, parents define teachers as information sources and transmitters, multi-faceted skills, valuable and reliable, self-sacrificing and compassionate, nurturing and guiding individuals according to categories made up of metaphors. Negative metaphors can generally be based on the negativities that occur in the communication of parents and teachers. Teachers in communication with parents scolding, humiliation, etc. actions should be avoided.

The metaphor of the parent most often includes the concept of “teacher” as “parent”. Considering that the most important feature of parental love is the instinct of being compassionate and protective, this compassionate and protective behavior is seen and expected by the teacher. In addition, the most repeated metaphor is the “sun” metaphor. Parents who believe that teachers enlighten the minds of students as a source of information, especially as a guide and companion, also remind teachers of this duty.

When we look at the categories obtained from the codes, the behavior that the parents expected the most from the teachers was altruism and compassion. In expressing this, they often liken it to the affection of their parents. In addition, the most important behavior they expect from teachers is to raise their students well and to guide them by shedding light on their future. In this context, it is important to show the necessary importance to the in-service training and professional development of teachers, both by the teachers themselves and by the Ministry of National Education and private education institutions.

Eğitim Bilimleri Araştırmaları-IV

Educational Sciences Research-IV

Editor: Doç. Dr. Önder Baltacı

 ÖZGÜR
YAYINLARI

