

Eğitim Bilimleri Araştırmaları-II

Editor: Doç. Dr. Önder Baltacı



 ÖZGÜR
YAYINLARI

Eğitim Bilimleri Araştırmaları- II

Editör

Doç. Dr. Önder Baltacı



Published by

Özgür Yayın-Dağıtım Co. Ltd.

Certificate Number: 45503

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

☎ +90.850 260 09 97

📞 +90.532 289 82 15

🌐 www.ozguryayinlari.com

✉ info@ozguryayinlari.com

Eğitim Bilimleri Araştırmaları- II

Educational Sciences Research II

Editör: Doç. Dr. Önder Baltacı

Language: Turkish

Publication Date: 2023

Interior desing by Yeter Yeşilyurt

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): 978-975-447-607-1

DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub93>

OPEN ACCESS



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., (2023). *Eğitim Bilimleri Araştırmaları- I*.

Özgür Publications. DOI: <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub93>. 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.ozguryayinlari.com/>

 **ÖZGÜR**
YAYINLARI

İçindekiler

Bölüm 1

- Akıl Etiyolojisinden Epistemolojisine
(Batı-Doğu Arasında Akıl Halleri)** 1
Yener Özen - Fikret Gülaçtı

Bölüm 2

- Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yalnızlık Algıları: Demografik
Değişkenlerin Rolünün İncelenmesi** 31
Nurten Önçırak - Gökhan Kahveci

Bölüm 3

- Aile Eğitimi Programının Okulöncesi Dönemde Çocuğu Olan Aile ve
Çocuk Kavramlarına İlişkin Farkındalıklarına Etkisi** 53
Dilek Erol - G. Şule Tepetaş Cengiz

Bölüm 4

- Yükseköğretim ile İlgili Hazırlanan Araştırmalar** 73
Fatma Hümeıra Yücel

Bölüm 5

- Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Sistemi** 85
Aysun Bay Dönertaş

Bölüm 6

- İsviçre Eğitim Sistemi** 117
Aysun Bay Dönertaş

Bölüm 7

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler	151
Murat Balcı	

Bölüm 8

İlköğretimde Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri ve Eğitimleri	165
Murat Balcı - Medine Eda Ceylan	

Bölüm 9

Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Duygusal Özellikleri	185
Semra Omak - Yusuf Alpdoğan - Yunus Emre Yiğit	

Bölüm 10

Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Bilinçli Farkındalık ve Can Sıkıntısı Düzeylerinin İncelenmesi	201
Rabia Zafer - Önder Baltacı	

Bölüm 11

Geçici Koruma Altındaki Çocukların Okula Sosyal Uyum Sürecini Etkileyen Faktörler	219
Mustafa Özder	

Bölüm 12

Geçici Koruma Altındaki Çocukların Formal Eğitimlerinde Yönetici ve Öğretmenlerin Dikkat Etmeleri Gereken Hususlar	257
Mustafa Özder	

Bölüm 13

İlkokulda Çocuğun Ahlak ve Kişilik Gelişimine Yönelik Bazı Kavramların İncelenmesi	299
Adem Arslan	

Bölüm 14

Medya Etiği ve Eğitim Bağlamında Güncel Bir Çocuk Hakları İhlali: Sharenting Davranışı	311
Burcu Akkaya	

Aklın Etiyolojisinden Epistemolojisine¹ (Batı-Doğu Arasında Aklın Halleri)

Yener Özen²

Fikret Gülaçtı³

Özet

Bu çalışmada ortaya konulmak istenen aklın tarihsel etiyojisi ve epistemolojisini kavramlarıyla ortaya çıkarmaktır. İnsanın kendi davranışını bilmesine, yargılamasına ve tayin etmesine yarayan; iyiyi kötüden, doğruyu yanlıştan, gerçeği yalandan ayırma kabiliyeti olarak tanımlanan akıl insanı diğer canlılardan farklı ve üstün kılmaktadır. Bununla birlikte tarihin her döneminde insanların ilgisini çekmiş ve aklın ne anlama geldiğini, nasıl ortaya çıktığını ve nasıl çalıştığı gibi özellikler araştırılmıştır. Bu kapsamda, tarihin farklı dönemlerinde felsefe, din, tıp ve psikoloji aklın farklı boyutları ile ilgilenmişlerdir. Akıl sağlığının tanımını yapmak için akıl ve sağlık kavramları tek tek değerlendirilmiş ve iki parçanın bütüne kattığı anlama bakılarak, parçaların bütünü nasıl oluşturduğu ve bütünün parçalardan nasıl farklılaştığı ele alınmıştır. Çalışmada öncelikle normal ve anormal kavramlarına değinilmiş, daha sonra akıl kavramı felsefe ve din bilimleri alanlarında araştırılarak açıklanmaya çalışılmıştır. Bu bağlamda normal olan akıldan bahsedilip bahsedilemeyeceği tartışılmıştır. Ayrıca aklın tanımından sonra bireylerde aklın; doğruyu yanlıştan ayırabilme, seçim yapabilme, sorumluluk alma ve eylemde bulunma yetileri ile değerlendirmesi yapılmıştır. Felsefi bakış açısında akıl, insanla birlikte var olan, yaşadıkça gelişip olgunlaşan yönlerini ele almıştır. Din adamları akılla ilgili olarak, insanın kâinata olup biten olayları değerlendirerek Yaratıcıya ulaşmayı sağlayan bir araç olarak kabul etmişlerdir. Psikoloji bilimi aklın tanımı ve özellikleriyle ilgilenmemiş, akıl hastalıklarının tedavisi üzerine yoğunlaşmışlardır. Diğer taraftan modern tıptaki gelişmeler, özellikle akılla ilgili birçok psikolojik hastalığın beyin yapısındaki işlevlerde oluşturacağı etkilerinin de araştırılması gerektiği

1 3.Uluslararası Eğitimde ve Kültürde Akademik Çalışmalar Sempozyumunda Sözlü Bildiri Olarak Sunulmuştur. 20-22 Mayıs 2022/Konya

2 Doç. Dr. EBYU Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR ABD Erzincan Türkiye yenerozen@erzincan.edu.tr

3 Prof. Dr. EBYU Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, PDR ABD Erzincan Türkiye

düşüncesindeyiz. Bu çalışmada akıl tarihi ve etimolojisi tarihi süreç içerisinde incelenmesi amaçlanmıştır.

GİRİŞ

Akl kavramı ile ilgili tartışmalar tarih boyunca devam etmiş ve aklın ne anlama geldiği sorusuna farklı cevaplar verilmiştir. Arapça bir sözcük olan *akul*, Yunanca'da *nous*, Latince'de *ratio* ve *intellectus* anlamında kullanılmaktadır. Etimolojik olarak akıl, “ilişkilendirmek, engellemek, tutmak, korumak, men etmek” gibi anlamlara gelmektedir. Akla bu anlamları, sahibini kötü olan şeylerden esirgemek amacıyla verildiği belirtilmektedir (Köksal, 2011). Türk Dil Kurumu (2021)'na göre aklın kelime manası; düşünme, anlama ve kavrama gücüdür. Aklın kelime anlamı zamanla genişletilerek insanın kendi davranışını bilmesi, değerlendirmesi, karar vermesi, bilme yetisi, iyi ve kötüyü ayırt etme; insanı, kendisiyle diğer canlılardan ayırdığı bir farklılık ve zekâ kavramını da kapsayarak şekilde tanımlanmaya çalışılmıştır (Öner, 2009, s.10). Yani insanın aklını kullanması yanlış fiilleri yapmasını engeller, bağlar ve kötülükten alıkoyar (Bağdadi, 1980, Akt: Özpilavcı, 2020). Yine akıl dış dünya ile etkileşime geçerek bilgi alması, bilgi vermesi, hakiki olan ile olmayanın farkında olması, davranışlarını anlamlandırması ve bu anlamlandırmanın getirdiği sorumluluğu alması da yine akılla ilgilidir (Özdemir, 2017).

Türkçe'de akıl kelimesi *us* anlamında kullanılmakta ve kelime anlamı “hayır ve şerri ayırt etme olarak tanımlanmaktadır.” Akılla ilgili olarak yapılan bir çalışmada ‘*us*’ insanın gayretiyle oluşmakta olan güçtür. Aynı zamanda *us* kavramı; “fikir, düşünce, zekâ, edep, eğitim” gibi anlamları da ifade etmektedir. Arapça'da *akl* kökünden gelen akıl bağlamak, hapsetmek, kapamak, tutuklamak anlamlarına gelmektedir. Ayrıca “iyiyi kötüden ayırt edebilme, kendi farkındalığında olmak ve idrak etmek anlamlarında da kullanılmaktadır”. Akıl kelimesi Yunancada *logos* veya *nous* terimleri ile kullanılır. “Yunancadaki ilk anlamı söz, düşünce, kavram, *us*, anlam ve evren yasası gibi anlamları da içermektedir (Öner, 2009, s.13). Ancak akı kelime manası ile izah etmenin yeterli olmadığı ve anlamının derinlemesine incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Felsefe ve din bilimleri aklın ne olduğunu izah etmeye çalışan iki bilim dalı olduğundan bu alanlarda birkaç görüşün incelenmesinin iyi olacağı kanaatindeyiz.

Logos terimi Felsefe tarihinde de önemli bir yere sahiptir ve çok çeşitli anlamlarda kullanılmıştır. Felsefe ve mantık terimi olarak akıl, duyuların anlamlandıramadığı kavramları düşünce yetisi ile algılaması şeklinde ifade edilmektedir. Akıl, var olmanın gerçekliğini, eşyanın ardındaki hakikati kavrayabilmeyi, şekilleri somuttan soyuta kavrama durumuna getirmeyi ve

kavramlar arasında bağlantıyı kurabilmeyi, karşılaştırma yapabilmeyi ve var-sayımda bulunabilme gibi işlevleri olan bir yapıdır (Esen, 2011).

Felsefe bilimine göre akıl öncelikle duyulardan gelen verileri analiz edip hatalı verileri düzelten, sınırlı olan bilgilerin kapsamını genişleten, bilgileri sistemleştiren, insanoğlunun sadece duygularına göre hareket etmesini engelleyip duygularını kontrol eden ve farklı bilgiler arasında seçim yapabilme kabiliyetine sahip olan bir yetidir (Razi, 1987, Akt: Akyüz, 2020). Bir başka ifade ile akıl, bireylerde var olan ve olayların arasında bağlantılar kurarak olayları bu bağlara göre anlamlandırma yetisidir. Akıl bireylerin soyutlama yetisini kullanarak tümellerin bilgisine ulaşmasını sağlar. Böylece akıl sayesinde bilim ve sanat ortaya çıkar. Akıl aynı zamanda insanı heva, heves ve şehvet gibi ani isteklerden alıkoyan bir fren mekanizması olarak da çalışmaktadır (Yıldırım, 2020).

Aklın ne anlama geldiği ve işlevinin ne olduğu felsefi düşüncenin önemli konularından biri haline gelmiştir. İlk çağ filozoflarından Herakleitos (M.Ö. 475) kainattaki baskın yasanın, düzen ve akıl (logos) olduğunu belirtirken (Gökberk, 2012), Anaksagoras (M.Ö. 428) ise akli (nous), kainatı yöneten, düzenleyen bir unsur olarak ifade etmiştir. Anaksagoras akli, diğer şeyleri karıştırıp onları farklı farklı varlıklara bölen, onların gidişatını belirleyen ve böylece de kâinatı yöneten unsur olarak adlandırır (Güçlü, 2003; akt. Karabey, 2021).

Felsefe denilince akla gelen ilk isimlerden olan Aristoteles; akli ruhun içerisinde yer alan bir kavram olarak ele almaktadır. Ruh Üzerine adlı kitabında ruhu, insanın yaşamını devam ettirmesini sağlayan (akıldan ayrılan kısmı burası olabilir), duyumsayan ve asıl anlamda düşünen şey olarak tanımlar. Akıl hem düşünen hem de düşünülen şeydir (Aristoteles, 1956; Çev: Levin Basut ve Babür, 2020). İslam filozoflarına da kaynaklık eden antik felsefenin filozofu Aristoteles akıl kavramına farklı bir başka bakış açısı da getirmiştir. Aristoteles, *De Anima'da (Ruh Üzerine)* akıl gücünü, edilgen akıl ve etkin akıl olarak iki şekilde belirtmiştir. Edilgen akıl, eylemli olarak gerçekliğe sahip olmayan yani düşünce halinde bir güç iken etkin akıl, edilgen akla eylemli olarak gerçeklik veren yani düşünce halinden davranış haline dönüştüren akıldır (Korkut, 2018).

Akıl konusunda Aristoteles'in önemli şerhlerinden biri olan İskender Afrodîsî (m.s. 200), *Akıl Üzerine* adlı eserinde maddi akıl, bilmeleke akıl, müstefâd akıl, etkin (aktif) akıl ve ayrık akıl gibi akıllardan bahseder. İskender Afrodîsî genel olarak akli üçlü bir sınıflandırmaya aldığı görülmektedir. Bunlar heyulani akıl/bilkuvve akıl, bilmeleke akıl ve faal akıldır. Aristoteles'in

aktif (etkin) aklını Tanrı ile aynileştiren İskender Afrodîsî'nin bu üçlü akıl ayrımını; Kindî, Fârâbî, İbn Sînâ ve İbn Rüşd (ö.1198) gibi İslam filozofları için öncülük oluşturduğu kabul edilir (Kavşut, 2018).). Hayman akıl kavramında öncelik düşünme terimi ile ilgilenmek olmalıdır ve düşünmeyi açıklamak için ise, kişi öncelikle maddî, fail, sûrî ve gaye olan dört sebebini araştırmalıdır (Arkan; 2002).

İskender'in akıl görüşünde Aristoteles'in çizgisinden saptığını belirten, diğer bir şerh (şarih) Themistius (M.S. 385)'dir. Themistius (M.S. 385)'e göre, İskender'in düşüncesinin tersine her iki aklın da ölümsüz olduğunu belirtmiştir. Faal akıl ise nefsin bir işlevi olarak belirtmiştir. İnsanı insan yapan şeylerin ise faal akıldan geldiğini ifade etmiştir (Korkut, 2019).

İslâm felsefesinin ilk filozofu olarak anılan Kindî hem klasik hem de modern kaynaklarda akılı, *Hudûd* adlı kitabında ve diğer eserlerinde “*eşyanın (varlığın) hakikatlerini kavrayan basit bir cevher*” olarak tasvir etmektedir. Aynı zamanda Aristoteles akıl ile ilgili sınıflandırmayı aktif (etkin) ve pasif (edilgin) akıl olmak üzere ikili bir şekilde belirtiyorken Kindî Aristoteles'e dayandırdığı *Risale fi'l-akl* eserinde akılı dörtlü şekilde sınıflandırmıştır. Bunlar; sürekli fiil halinde bulunan (faal) akıl, nefiste güç halinde bulunan (bilkuvve) akıl, nefiste güç halinden fiil alanına çıkan (müstefâd-kazanılmış) akıl ve beyânî (zâhir) akıldır (Karabey, 2021).

İslam felsefesinin filozofu olarak kabul edilen Fârâbî, akılı çeşitli açılardan ele almıştır. Fârâbî akılı; Tanrı, göksel akıllar (göksel nefisler) ve insan üzerinden olarak üç şekilde ele almıştır. Farabi'ye göre, her şeyi yaratan Tanrı'dır. Fârâbî Tanrı'yı, cevheri akıl olan bilfiil olarak nitelendirmektedir. Farabi'ye göre, ilk neden olan Tanrı, bütün olan bölünmez bir cevher olarak hem akıldır hem akleden (âkil)dir ve hem de akledilendir (makûl) (Say, 2012 akt. Karabey, 2021).

Farabi'nin Tanrı'dan sudur yoluyla meydana geldiğini belirttiği diğer akıl da göksel akıldır. Tanrı'yı düşünmekte oldukları için kendilerinde çokluk barındırırlar ve bu da göksel akılları oluşturmaktadır. Bu akılda bir sıralama vardır ve Tanrı'ya en yakın mertebeye ulaştıkça yetkinlik seviyesi de artacaktır. Fârâbî, göksel akılları *ay altı âleme* en yakın olan ve akıllarda sonuncusu faal akıl bir yönüyle yeryüzündeki nefislerin (canlıların), bir yönüyle de - gökler aracılığıyla ifade etmiştir. Aynı zamanda göksel akıllarda faal akıl yeryüzünün oluşmasında ve insanın bilgi süreçlerinde oluşumunda önemli bir faktördür (Karabey, 2021).

Fârâbî, aklın anlamlarını ve sınıflandırmasını eserlerinde farklı durumlarda incelemiştir. Fârâbî bu sınıflandırma kapsamında akılı; bilkuve akıl, bilfiil

akıl, müstefâd akıl ve faal akıl olmak üzere dört kısımda belirtmiştir (Öner, 2009 s.28).

Fârâbî'ye göre insan nefsinin iki yönü vardır. Bunlar teorik/nazarî akıl ve pratik/amelî akıllardır. İnsanın teorik akı, bilgi elde etme fonksiyonunda iken pratik akı ise sanatları ve pratik düşünme ile ilgili konuları kapsamaktadır. Fârâbî'nin, bilkuvve (düşünce, fikir halinde), bilfil ve müstefâd akıl olarak ele aldığı akılları nefsin teorik/nazari akıl kısmında işlev göstermektedir. Yani teorik kısım ve kapsadığı akıllar insanın bilgilenme süreci ile ilgilidirler.

İslam kültürünün önemli bilim insanlarından İbn Sînâ ise, akıl kavramını sudur teorisi başlığı altında Tanrı ve O'ndan feyz olan göksel akıllar ile ilgili bilgi paylaşımında bulunmaktadır. Aynı zamanda sudur sürecinde göksel akılların son akli görülen faal akı, insanın bilgilenme sürecinde ve yeryüzünün şekillenmesinde önemli etkisinin olduğunu belirtmektedir.

İbn Sînâ varlıkları zorunlu ve mümkün varlık olmak üzere iki şekilde ele alır. “Zorunlu Varlık esas gereği devamlı haktır; mümkün varlık ise, başkası nedeniyle hak, kendiliğinde batıldır. Varlığı Zorunlu dışındaki her şey, kendiliğinde batıldır. Zorunlu Varlık, varlığı bütün olandır. Özü gereği sırf iyilik ve gerçektir (Hak). O'nun esası akıldır, akledendir ve akledilendir” (Karabey, 2020).

“Zorunlu Varlık'tan sudûr eden ve varlık açısından mümkünler sınıflandırılmasının ilki olan ilk malül sırf akıldır ve o ayrıık akılların başıdır. “İlk malülün esas itibariyle sadece bir akıl olması ise zorunludur. Zorunlu Varlık'taki birliğin aksine ilk malül çokluk kapsamındadır. “Malül temel şartı mümkün varlıktır olmasıdır. İlk malül olması nedeniyle zorunlu varlık olur. Onun var olmasının zorunluluğu, akıldan kaynaklanmaktadır. O kendi esasını akleder ve zorunlu olarak İlk'i akleder. Bu düşünce itibari ile onda birçokluk anlamının bulunması zorunludur. Bu çokluk anlamı, ilk olarak onun kendi esasını “mümkün varlık” olarak akletmesidir. İkinci olarak varlığının zorunluluğunun esas gereği akledilir. Sonucusu ise İlk'i akletmesidir” olarak belirtilmektedir (İbni Sina, 2012 akt. Karabey, 2020).

İbni Sina'nın faal akıl kavramını ise, ay altı ve ay üstü olarak sınıflandırmaktadır. Ay altı âleme en yakın olan akıl iken ay üstü âlemdeki Zorunlu Varlık'tan sudur eden göksel akılların sonuncusudur. Faal aklın ay altı âlemin şekillenmesindeki iki önemli etmen olan madde ve suret ikilisinden suretleri kendisinde içermesi ve maddenin hazırlık şartlarına göre suretleri maddeye vermesidir. Bu nedenle yaşamakta olduğumuz dünyada var oluş faal akıl suret vermesi, yok oluş ise sureti maddeden almasıdır (Karabey, 2020).

İbni Sina'nın faal aklın insanın bilgi fonksiyonu kapsamında iki kavram üzerine dikkat çekmiştir. Bunlardan birincisi bilkuvve olan insan nefsinin davranış (bilfiil) hale gelmesini sağlayan araç konumunda olmasıdır. Nefsin bilkuvve olması akli suretlerden mahrum olması ancak onları kabule istidatlı bir durumunu belirtirken bilfiil olması ise akli suretlere sahip olması anlamına gelmektedir (Karabey, 2020; Karabey, 2021).

Felsefe biliminin önde gelen isimlerinden bir diğeri olan Descartes, akli düşünme davranışını gerçekleştiren, herkese eşit olarak verilen ve doğruya ulaşmak için gerekli olan bir araç olarak görmektedir (Altuner, 2020). Sağduyu ve akıl insanlara eşit dağıtıldığı için dünyada var olan bu kadar yanlışın nedeni bazılarının aklının daha fazla olması olamaz. Bunun nedeni düşünceleri ayrı yollardan götürmek ve aynı şeyleri göz önünde bulundurmamak olabilir (Topdemir, 2016). Aklın doğruya ulaşmak için kullandığı yolları Descartes Kartezyen yöntemle açıklar. Descartes'e göre birey, kartezyen yöntemle ussal davranır ve doğru yolu keşfeder. Akıl bir araçtır ve ussallık doğru kullanılmazsa yanlış da götürebilir. Akılda Tanrı tarafından yerleştirilmiş bilgilerin yanında insanın elde ettiği bilgiler de mevcuttur (Altuner, 2020). Aklın doğruyu yanlıştan ayırt edebilme yetisi yazının ilerleyen bölümlerinde ayrıntılı olarak tekrar ele alınacaktır.

Aklın ne olduğu konusuna felsefe alanında yer alan bir başka büyük düşünür Kant ile devam edersek, ona göre akıl teorik ve pratik olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Teorik akıl bilmeye yöneliktir. Bilgi edinme eylemini düşünme yolu ile gerçekleştirir. İnsan duyu organları aracılığı ile sezerek düşünür ve bilgiye ulaşır. Pratik akıl ise eylemlerimizin nedenselliğini sorgulayan yönümüzdür (Güneş, 2021). Böylece akıl aynı zamanda eylemlerimizin sonuçlarının nedenselliğini sorgulayan bir yeti olarak karşımıza çıkmaktadır.

1. FELSEFE VE AKIL

Akıl terimi Yunancada *logos* anlamında kullanılırken bazı zamanlarda ise *nous* olarak da kullanılmaktadır. Logos evreni ölçülü bir şekilde düzenlerken, akıl düşünceyi biçimlendirmektedir. Herakleitos (MÖ.540-479) felsefi anlamında logosu, evrendeki tüm olaylara etki eden ve evrensel yasa belirleyen, her konuyu evrensel boyuta örtüştüren ve evreni idare eden ve aynı zamanda yaşam düzenini ayarlayan ölçü olarak tanımlamaktadır (Öner, 2009; Özdemir, 2017). Parmenides'e (MÖ.529-440) göre, Herakleitos'un düşüncesinin tersine dünyada değişen bir şey yoktur. Dünyayı duyularımızla algılıyoruz, kesinlik ve mutlaklığa aklımızla ulaşıyoruz. Yani Parmenides'e göre; duyular yanıltıcıdır ancak gerçeğe ve doğruya ulaşmamızı sağlayan sadece akıldır. Sofist filozoflar'ın önemli isimlerinden Protogoras (MÖ.482-411)'a göre,

bilgiye ulaşmada akıl ön planda ama doğru bilgiye ulaşmada yetersiz olduğunu ancak kanırlarla ulaşılabilir olduğunu belirtmiştir. Sofist filozoflar'ın diğer önemli isimi olan Gorgias'a (MÖ.483-376) göre akıl kavramında hiçbir şey var olmamakta varsa bile anlayamıyoruz ve de anlasak bile ifade edemiyoruz şeklinde belirtmiştir (Öner, 2009).

İlk Çağ'da Yunan filozofları akla büyük önem göstermişlerdir. Bu dönem filozofları olan, fizikçiler Anaksimenes (MÖ.585/525) ve Anaksimandros (MÖ. 610/545) ve Thales (M.Ö.624/546) doğayı ve dünyayı (evren) akla dayandırarak açıklamaya çalışmışlardır. Anaksagoras akı, dünyanın (evrenin) düzenleyici olarak belirtirken, Parmenides (MÖ.529-440) ise akı gerçek bilgiye ulaşmamızı sağlayan yetenek olduğunu ifade etmiştir. Plotinos (MÖ.204–270) ise akı, Tanrı'nın "feyz ve sudur" yoluyla sunduğu ilk kavram olarak açıklamaktadır. Buradaki ilk akıl kavramı mutlak şuur ve zekâ anlamına gelmekte; ilk akıldan da nefis (ruh) ve felek (tabiat) ortaya çıkmaktadır. Güneş ışınlarının güneşten dağılıp dünyaya ulaşması nasıl normal bir durum ise her yönlü iyilik ve güzellikleri temsil eden 'Mutlak Bir' 'den aklın meydana gelmesi ve kendini göstermesi de normal bir durumdur. Yeni Plâtoncu felsefede Tanrı'dan ilk meydana gelen ve sonrasında kendini gösteren varlık akıl olmasından dolayı, akı Allah'ın temsilcisi olarak nitelendirmişlerdir (Bölay, 1989, s.).

İlk çağ filozoflarından Platon (MÖ. 429-348) ve hocası Sokrates (MÖ. 469- 399) aklın doğuştan sahip olduğuna ve dünyaya gelindiğinde de var olan aklın hatırlandığını belirtirler (Özdemir, 2017). Aynı zamanda Platon akı ruhsal bir boyutta da incelemektedir. Platon'a göre ruhun iki tane yönü vardır. Bunlardan birincisi içimizdeki düşünen yönü temsil eden akıldır, diğeri ise düşünmeyen arzulayan yönü ifade eder. Ruhun arzulayan yönü sevmek, haz duymak, susamak ve doyumsuzluk gibi kavramların ölçsüzlüğü olup akıl ise bu ölçsüzlüğe yön vermektedir (Öner, 2009, s.23-24).

İlk Çağ'da önemli etki bırakan aklın yerini Orta Çağ'da güçlenen otorite ve gelenek almıştır. Batı, Orta Çağ döneminde bilim ve felsefe yönünden kötü bir süreç içerisinde kalmıştır. Bu dönemde Batı'da hâkimiyet din adamlarının kontrolü altında olduğu için kendi menfaatleri için bilim ve felsefeye kısıtlama getirmişlerdir. Bundan dolayı Batı'da Aquinalı Thomas (1225-1274) haricinde akıl konusunda önemli görüş belirten olmamıştır. Aquinalı Thomas'a göre akıl, kendiliğinden oluşacak bir durum olmayan ancak Tanrının insanlara verdiği bir ihsan durumu ile oluşabileceğini belirtmiştir. Tanrının verdiği bilgileri ise tek akılla sağlayamayacağımızı ama doğrudan var olandan yola çıkarak ulaşabileceğimizi ifade etmektedir. Orta Çağ'da Batı dünyasının bilim ve felsefe dolayısıyla akıl konusundaki gerilemeye karşılık

İslam dünyasında önemli çalışmaların olduğu dikkat çekmektedir. İslamiyet'in Türk İslâm Felsefesi kapsamında Aristoteles'i örnek alan El-Kindi, Farabi, İbn Sina gibi Meşşai filozoflar bilime, felsefeye ve akla önem vermesi sonucunda akıl ile ilgili farklı görüşler getirmişlerdir. Yine İslam âlimlerinden Gazali (1059-1111) ise Aristoteles'i ve Meşşai filozoflarını eleştirerek akıl tartışmasına farklı bir bakış açısı kazandırmıştır (Bolay, 1989, s.).

Giriş bölümünde de belirttiğimiz gibi Orta Çağ filozoflarından Aristo geleneğini izleyen Farabi akıl konusunu, bilkuvve akıl, bilfiil akıl, müstefad akıl ve faâl akıl olmak üzere dört evrede incelemiştir. Bilkuvve akıl, bilfiil aklın maddesini meydana getirirken, bilfiil akıl ise bilkuvve aklın şeklini meydana getirmektedir. Yani kavramların maddelerini bilkuvve akılla oluştururken şeklini bilfiil akılla oluşturulmaktadır. Müstefad akıl ise bilfiil aklın şeklini meydana getirmektedir. Bilfiil akıl müstefad akılla etkileştiğinde ise, maddeden şekle değişim göstermektedir. Müstefad akılla faal akıl arasındaki etkileşim de aynı düzeydedir. Yani müstefad akılla faal akıl etkileşim gösterdiğinde maddeden şekle dönüşmektedir (Öner, 2009 s.28).

İslâm düşüncesinde akli merkeze alan meşşai filozofları ve in'inkas-ı edille ilkesini kabul eden kendinden önceki bir takım düşünürleri de eleştiren Gazali akli, dört ayrı anlamda incelemektedir. Birinci anlamda akıl; insanların diğer canlılardan ayıran en temel fark olarak belirtilir. İkinci anlamda akıl, zorunlu bilgileri yetenek olarak bilen akıl olarak açıklamaktadır. Burada akli, mümkün olan şeylerin var olabileceğini anlarken, mümkün olmayan şeylerin olamayacaklarını anlamak gibi zorunlu bilgileri algılayan yetenek olarak ifade edilir. Bir insanın iki yerde aynı anda bulunamaması mümkün olmayan şeylerin olmayacağını anlayan akıl kavramı ile ilgiliyken ikinin birden büyük olması da mümkün olan şeylerin anlama ile ilgilidir. Gazali üçüncü anlamda akli; bireylerin kendi deneyimleri ile ulaştığı bilgi olarak yorumlamaktadır. Örneğin içki insanı sarhoş eder kanısı öznel bir deneyim sağlayarak akıl yoluyla elde edilmesi gibi. Gazali dördüncü anlamda akli ise; nefsinin istek ve arzularına kontrol eden akıl olarak tanımlamaktadır. Bu şekilde kendini kontrol eden insana "ahlâki anlamda" akli olduğu belirtilmektedir. Yani Gazali dördüncü anlamda akli insanın ahlaki anlamda olan akli olarak söz etmektedir.

Aklın sayesinde eylemlerimizin doğruluğunu sorguladığımızı dile getiren büyük Türk düşünürlerinden Yusuf Has Hâcib; Kutadgu Bilig'de akli şu şekilde tarif etmektedir. *"Akıl bir meşaledir, kör için gözdür. Ölü beden için can, dilsiz için sözdür. Hareketi doğru ve itibarı büyük olan, daima sağdan hareket eden, hiç solu olmayan, doğru ve dürüst olan, hiç hilesi olmayan, makul tavır ve hareketlere sahip olan, aylar ve yıllar geçse dahi, gidişi aynı doğru yoldan"*

taşmayan, hareketinin esası doğruluk üzerine tesis edilen, akim hareketi ihtiyar, fakat kendisi genç olan, küçüklüğü sevimli, ihtiyarlığı sakın, kendisi halim, alçak gönüllü ve çok faydalı olan şeydir” (Çakıcıoğlu, 2011, s:181). Yani insan akli sayesinde görür ve doğruyu yanlıştan, iyiyi kötüden ayırt eder. Akıl doğruları bulan şeydir.

Aklın doğruluk dayanağının ne olduğunu dile getiren büyük düşünür Mevlana'ya göre akıl; insan olma belirtisidir. Mevlâna aklın vahiyle terbiye edilmesi gereken bir olgu olduğunu savunur. Yoksa tek başına zekaya sahip olan akıl yersiz tutumlar sergileyecektir. Akıl bir deryadır, ancak sınırsız değildir ve aklın elde ettiği tüm bilgiler mutlak değildir. Akıl kişinin farkındalığını sağlayan en önemli unsurdur. Aklın asıl işlevi bilgiyi depolamak değil üretmek, varlıkları idrak edebilmek ve nefsin hayvani arzularını dizginlemektir (Özköse, 2017). Kısaca akıl insanı insan yapan bir olgu olmakla birlikte aklın tek başına doğruları bulamayacağına ilahi kaynaklar, dayanaklar ile doğrulara ulaşacağına inanmaktadır.

Bir diğer büyük düşünür Yunus Emre, Rishaletü'n Nushiyye (Öğüt Kitabı)'nda akli üç tür olarak ele almaktadır ve bunların özelliklerini şöyle sıralamaktadır: *“akt pâdişâhun kadınlığı pertevindendir. ‘akl dah üç dürlüdür. akl-t ma’âşdur dünya tertiblerin bildürür: biri de akl ma’âddur âbret ahvâlin bildürür. Biri de ‘akl-ı külli dür allah te âlä ma’rifetin bildürür (I-III). ‘Akıl. Hz. Allah’ın ezeli işğındandır. Akıl da üç türlüdür. Birisi geçim aklıdır, dünya işlerini düzenler. Birisi de ahiret aklıdır, ahiret işlerini düzenler Birisi de tam aklıdır, Hz. Allah bilmeyi bildürir.”* (Boz, 2017)

Mevlana'nın görüşlerine paralel şeyler söyleyen Yunus Emre'ye göre insanı yöneten iki unsur vardır. Bunlar nefis ve ruhtur. Nefis ve ruh insanın sorumluluğundadır ve galip gelmek için birbirleriyle savaşırlar. Ruh Allah katından gelir, nefis ise kötü şeyler istediğinden dolayı şeytandandır. İnsanoğlu ruhunu dinlerse yeri nur olur. Nitekim ruhunu yaşatmak isterse nefsin isteklerini bırakmalıdır. Aç gözlülük ise insan akli karşısında boyun eğmektedir. Akıl insanın derdini anlayan ve onu iyileştirendir (Boz, 2017). Eğer akıl insanın derdini anlayıp onu iyileştirebiliyorsa aklın yokluğunda kişiyi iyileştiren şey nedir? Ya da aklın yokluğunda kişinin iyi olmasından bahsedebilir miyiz? Akli olmayan insan bize iyi olduğunun bilgisini verebilir mi? Bu sorular bir başka araştırmanın konusu olabilir.

Akli tek aşamada ele alan düşünürler de bulunmaktadır. Bunlardan biri olan Cürcani (Yıldırım, 2020)'ye göre akıl, nefis, zihin kavramlarını ayındır ve akıl insanın içinde bulunan ve doğruyu yanlıştan ayırt edebilmesini sağlayıp bedeni idare eden bir cevherdir.

Bu zamana kadar bahsedilen bilgilerle paralel olarak aklın sadece çevresinde olup bitenler hakkında varsayımlarda bulunan değil, aynı zamanda işlevsel olan, doğruyu ve yanlışını muhakeme edebilen bir olgu olduğunu söylemektedir. Aklın sağlıklı olması için şüpheli durumda hemen harekete geçmeyip yanılma ihtimalini göz önüne alarak değerlendirme yapması ve ona göre harekete geçmesi gerekir. Akıllı insan, eldeki verilerin doğruluğunu deneyimlerine, bilgi birikimine, değer yargılarına göre yorumlar (Özdemir, 2017).

Tüm bunlardan aklın ne olduğu ve nasıl olduğu hakkında şu yargılara ulaşılabilir. Akıl isim olarak kendi başına var olan bir cevherdir. Akıl fiil olarak akletme belirtisidir. İnsanoğlu ise hem akıl sahibi hem de akleden yani hem etken hem de edilgen akla sahiptir. Akleden akıl bireyi doğruya götüren ve yanlıştan uzaklaştıran ilmin bilgisini de bilmektedir (El-Bağdadi, 1980, Akt: Özpilavcı, 2020).

Yeni Çağ felsefesi ise tam bir akıl çağıdır. Yeni Çağ felsefesi, aklın dünyadaki her şeyi bilebileceği kanaatine ileri sürülmüştür. Yeni Çağ'da filozoflar aklın sadece olgusal evrenin değil ruh, Tanrı gibi metafizik konuları hakkında da bilgi vereceğini söylemektedir. Bu yüzden Yeni Çağ felsefesinde akıl kavramının dünyanın bütün gizli yönlerine anlam vereceği düşünüldüğü, akla güveni tam olarak belirtmişlerdir. Yeni Çağ felsefenin önde gelen isimlerinden Descartes'e göre (1599-1650) kesin bilgi mevcuttur, kesin olmayan bilgi ise şüphecilik götürmektedir. Şüphecilik ise kesin bilgiyi bulana kadar tüm bilgileri sorgulama yöntemidir. Descartes'a (1599-1650) göre akıl, bütün insanlarda eşit olarak dağılmış ve şüphe ile doğruyu yanlıştan ayırma gücü olarak nitelendirmiştir. Böyle nitelendirmesinin nedeni ise, sadece akla sahip olmakla yetinilmeyip nasıl kullandığımızın önemli olduğunu belirtmektedir (Özdemir, 2017). Descartes felsefesinden etkilenmiş olan Blaise Pascal (1623- 1662), Descartes'in matematiksel yöntemine ve mekanik doğa anlayışının sıkı takipçisidir. Pascal'ı, Descartes felsefesinden ayıran şey ise derin din duygusudur. Pascal'a göre, bilimin insan yaşamı ile ilgili olarak yanıtlayamadığı sorulara (sorunlara), duygular (gönül) ile yanıt sağlayabilir. Buradan hareketle de Pascal'a göre, duygu (gönül) bilgisi dinî yaşantılardan meydana gelmektedir ve akıl bilgisinden de üstün olmaktadır. Pierre Bayle'de (1647-1706) Pascal gibi, aklın gücünden şüphe duymakta ve din ile bilim arasında ortadan kaldırılamayacak bir çelişki olduğunu belirtmektedir. Bayle'ye göre, insan bilgisinin her açısında şüphe var olabilir. Bu yüzden Bayle'nin akıl ile ilgili sözü, insan aklı ancak yanılmaları bulmada beceriklidir fakat başkasının yardımı olmadan kendi başına gerçeği bulmada becerikli değildir şeklindedir. Hobbes (1588- 1679) akıl kavramını, bir düşünme yeteneğidir

yani düşüncelerimizi ifade etmede kullandığımız bir niteliktir. Rasyonalist filozoflardan biri olan Leibniz akıl kavramını, aklın doğuştan sahip olunan priori (önceki) bilgiler var olduğunu belirtir. Bu akıl hiçbir deney ve öğrenmeye sahip olunmadan doğrudan elde ettiği bilgilerdir. Alman aydınlanmasının ünlü düşünürlerinden biri Christian Wolf (1697-1754), Leibniz gibi rasyonalist bir filozof olmakla beraber deneyden gelen bilgilerin varlığını da kabul etmiş bir filozoftur.

Empirizm'in kurucularından olan John Locke'a (1632-1704) göre akıl; insanı hayvanlardan farklı kılan ve hayvanlardan insanları üstün yaptığı kabul edilen bir yetidir. John Locke'a göre; Tanrının varoluşunu bilmemiz dışındaki tüm bilgilerimiz duyularla elde edilmesine rağmen yine de bilgimizi geliştirmek ve düzenlemek için akla ihtiyaç vardır (Oktay ve Benli, 2016). Aynı zamanda Locke, doğuştan boş bir levha olan akli bütün bilgilerini duyu verileri üzerine düşünmeden oluşturmaktadır. Burada duyumsama olmazsa düşünmenin de olmadığını belirtmektedir. Ancak, aklın duyular üzerinde kayıt ederek elde ettiği bilgiler Tanrısal düşünce ile ters düşmemektedir (Özer, 2009).

Bir diğer rasyonalist filozof David Hume (1711-1776) zihin yetilerinin ve akla uygun kararların alınması durumunda yapılan değerlendirme sürecinin her insanda aynı olduğunu savunur. Hume'a göre akıl duyuların sağladığı niteliklerle sınırlı bir yeti olarak doğruluğun ve yanlışlığın ortaya çıkarılması görevini yerine getirebilir. Ayrıca akıl, geçmiş gözlem ve deneylere dayanarak bilinen durumlar ve bağlantılardan yeni ve bilinmeyen bir durum hakkında sonuçlar da çıkarır (Ketenci, 2014).

Batı toplumunda aydınlanma çağında ise, Rönesans ve Reform hareketleri ile birlikte akılcılık (rasyonalizm) felsefesi ön planda olmuştur. Aristo ile başlayarak gelişen akılcılık, bilginin temelini akıl olduğunu; doğru bilginin deneyim ve algı yoluyla ulaşılabildiği gibi olmaksızın mantık ve akıl yürütme ile elde ulaşılabilir olduğunu savunmuştur (Öner 2009; Özdemir, 2017 s. 117). Akılcılık anlayışına göre bilgilerin temeli apriori ya da deney öncesi akılcı duyulardır. Bilgi bu duyuların akıl aracılığıyla kavranması ile sağlamaktadır. Zamanla sadece akıl yürütme ve mantık yoluyla gerçeklere ulaşmanın mümkün olmadığı, deney ve gözlem yapmanın önemli olduğu ortaya konmaya başlandı. İnsan zihninin boş bir levhaya benzetilen ve doğuştan bir bilgi olmadığını düşünen deneyci görüşe göre bilgiler sonradan deney ve gözlemlerle (a posteriori), duyular yoluyla elde edilmektedir. Aydınlanma çağının önemli düşünürlerinden olan ve A priori ve a posteriori bilginin varlığını benimseyen Immanuel Kant (1724-1804) teorik akıl ile değil ancak

düşünce üreten, geliştiren ve anlamaya çalışan pratik akıl vasıtası ile gerçek bilgileri elde edebileceğimizi savunur (Köle, 2013; Zamanlou, 2015).

DİN VE AKIL

Din ile ilgili yapılan çalışmalarda akıl, insanın hakla bâtili birbirinden ayırma özelliği ve onu kötülüklerden uzaklaştırıp iyiliklere yönlendiren irade olarak kabul edilmektedir. Dini anlayışa göre akıl bilginin kaynaklarından biridir ve Yaratıcı tarafından insana verilen sorumlulukların da temelidir. Akıl olmayan, ne yaptığını bilmeyen, olayların önünü arkasını ayırt edemeyen doğru ve isabetli kararlar alamayan kişi dini açıdan sorumlu tutulmamıştır. Din adamlarına göre akıl, insanın kâinata olup biten olayları değerlendirerek Yaratıcıya ulaşmasını sağlayan anlayışın aracıdır (Esen, 2011). Yaratıcıdan gelen bilgileri dikkate alarak insanı fenalık ve kötülüklerle karşı koruyan, iyilik, doğruluk ve güzelliklere kavuşturan yine akıldır. Dini alanda yapılan bazı çalışmalara göre akla uygun olan konular “makul” ve akla uygun olmayanlar “muhal (imkansız)” olarak kabul edilmektedir.

Dinin akla bakış açısı konusunda tarihi süreçte ilk inceleyeceğimiz din Yahudiliktir. Yahudilik eski Yunan felsefesindeki akıl ile ilgili görüşlerden etkilenmiştir. Yahudi inancında Tanrı dışında bütün varlıkları, başka bir ifade ile yaratılışın yoktan varoluş kabul edilmektedir. Bu konuda felsefi bir dil kullanarak açıklamalar yapan ilk Yahudi filozof Philo (MÖ 20, MS 40)’dur. Philo’nun Tanrı alem, Tanrı insan ilişkisinin tanımlamak için kullandığı temel kavram *Logos*’tur. İskenderiyeli Yahudi bir filozof olan Philo, *Logos*’u üç varlık aşamasında incelemiştir. *Logos*, ilkin, Tanrı’nın bir düşüncesi olarak ebedi olarak nitelendirilirken İkinci aşamada, evrenin var olmasından önce, Tanrı, *Logos*’u cisimsiz (gayr-i cismani) bir varlık olarak yaratmış ve onu evrenin oluşumunda bir araç olarak kullanmıştır. Üçüncü aşamada ise, evren oluşuktan sonra, Tanrı, *Logos*’u evrene yerleştirmiştir (Aykıt, 2011 akt. Tarakçı, 2011).

Din akıl ilişkisinde bir diğer din de Hz. İsa’dan sonra hızlı bir şekilde yayılan Hristiyanlıktır. Hristiyanlığın geniş kitlelere yaygınlaşmasından günümüze kadar geçen sürede bu din için çok önemli olan bir kavram; *logos* ön plana çıkmaktadır. *Logos* kavramı Hristiyanlığın yaklaşık 2000 yıllık geçmişinde birkaç aşamadan geçmiştir. Yahudilik ve Hristiyanlık öncesinde antik pagan dünyasında *Logos* fikrini dinî anlamlarıyla en ileri aşamalara taşıyanların Stoacı düşünürlerin olduğu belirtilmiştir. Stoacıların kullanımında *Logos*, ‘âlemin akli düzeni’, ‘içkin doğal kanun’, ‘varlıklarda gizli halde var olan hayat verici bir güç’, ‘duyular üzerinde işlevini gösteren güç’ anlamlarına gelmektedir (Tarakçı, 2011 s. 201). Stoacılar anlayışında *Logos* ‘Tanrı’

olarak betimlenmektedir. Logos'u niteleyen her şey Tanrı'yı tanımlayabilir diyebiliriz. Buradan anlaşılacağı gibi Stoacılar, Logos ile Tanrıyı ayrı bir kavram olarak algılamamaktadırlar. Bundan dolayı logos kavramı, İskenderiye'de Yahudi felsefesiyle başlamıştır denilebilir. Logos (ve hikmet) Tanrı ile bütünleştirilen kavram ve ya güç değil, Tanrı'dan farklı bir varlık, Tanrı Oğlu (Mesih) anlamına gelmektedir. Başka bir ifadeyle, Stoacıların kullandığı 'Tanrı Logos' ifadesi kullanımı bırakılarak, 'Tanrı'nın Logosu' kullanılmaya başlanmıştır.

Bütün bu açıklamalardan anlaşılacağı üzere Hristiyanlık Yahudilikten önemli ölçüde etkilenmiştir. Bu sebeple Hristiyanlığın ortaya çıktığı dönemde, Yahudi düşünürler arasında, evrenin oluşumundan önce, Tanrı'nın yanı sıra birtakım varlık veya varlıkların bulunduğu yönünde dinî ve felsefî bir tasavvurun bulunduğu anlaşılmaktadır. Kuşkusuz bu da Hristiyan din adamlarını etkilemiştir.

Yeni Ahit'te Logos düşüncesinde Pavlus, İsa'nın doğumundan önceki süreçte, ilahî âlemde yalnızca Tanrı'nın varlığından ve ezeli Mesih'ten bahsetmiştir. Sonraki süreçlerde ise Pavlus, ezeli hikmet, Kutsal Ruh ile değil, İsa Mesih ile aynı olduğunu belirtmiştir. Yuhanna İncili'ne göre ise, İsa'nın doğumundan önce ilahî âlemde sadece Tanrı ve Logos bulunmaktadır. Yuhanna, Pavlus'un düşüncelerine yeni bir boyut katmıştır ve İskenderiyeli Philo'nun yolundan gitmiş ve ezeli mesih'ten bahsederek ezeli hikmet veya Kutsal Ruh ile aynılaştırmıştır. Buna göre Yuhanna, Pavlus'un kullandığı hikmet veya Kutsal Ruh terimini *Logos* ile değiştirir (Tarakçı, 2011).

Hristiyanlıktaki Logos düşüncesi, diğer felsefelerden edinilen bilgiler doğrultusunda geliştirilen bir doktrindir. İlk dönem Hristiyan apolojistlerin, Logos düşüncesine sahip dinlerin, paganların gerçek bir anlama sahip olunabileceğini belirtmişlerdir. İlk dönem kilise yazarları arasında olan ve Teslisin Ezeli Olmadığını Savunan, Logos'u Kutsal Ruh (veya ezeli Mesih) ile aynılaştıran Antakya episkoposu Ignatius (ö. 110 civarında) ve Roma Episkoposu Clement (Ö. 101) ezelde Tanrı ve Kutsal Ruh olduğunu ifade etmişlerdir. Teslisin (Baba, Mesih, kutsal ruh) ezeli olduğunu savunan İlk dönem kilise geleneği içinde Hristiyan apolojistler, Logos'u Tanrısal akıl ile ifade etmişlerdir. Logos, bir taraftan ilahî bir şuur iken, diğer taraftan evren için lazım olan güç, idea veya enerjidir (Martyr,2012 akt. Tarakçı, 2011, s. 209).

Hristiyanlığın hızla yayıldığı Avrupa'da birçok dilde, akıl-din kavramları arasında farklı görüşler bulunmaktadır. Avrupa dillerinde *akıl* kavramı da Aydınlanma düşüncesine ait bir terimi ifade etmesine rağmen 19. Yüzyıl

sonlarına kadar düşünce boyutunda gelişme gösterememiştir. Aydınlanma öncesi antik dönemde akıl- din ilişkisinde ilk göze çarpan din düşünürlerinden Rhegiumlu Filozof Theagenes (M. 525 civarı), insan aklının en doğal ve kendiliğinden oluşan çabası olarak meylettiği çok tanrıcılığı, doğal ve psikolojik faktörlerin karşısını oluşturan bir sistem olarak ifade ederek var olan tüm ilahları *alegori* ile belirtir. Din ve akıl kavramını, felsefi açıdan bir araç olarak görenlerin başında Romalı hatip, devlet adamı ve filozof olan Marcus Tullius Cicero (M. 43- M. 106) gelmektedir. Cicero'ya göre, Hristiyan logos eğretisi ve Müslüman 'faal akıl' teorisi ile uyum içinde her şeyi koruyan ve devamını sağlayan doğayı, mutlak ve yüksek seviyede 'tek bir akıl' ile açıkladıktan sonra 'Doğa' ve 'Tanrı' gibi birbirinden farklı iki kavramın, Tek ve Aynı Varlığı ifade ettiğini iddia etmektedir.

Özellikle Rönesans ve Reform öncesi Orta Çağ Hristiyan düşüncesinde (özellikle Aziz Tertullian, Aziz Origen, San Aquistine erken dönem kilise babalarının başı) ortaya çıkan sistematik teoloji önem kazanmıştır. Bu sistematik teolojide genel olarak insan zihninin fiziksel bedenle ilişkisini dinî açıdan mükemmel kabul etmiştir. Daha sonra Tanrının suretinde yaratılan insanın ilahi akılla yakın bağlantısını esas günahla kirlenen beşeri akı ve onu tamir etmek isteyen ilahi vahiyle uzlaş gayretinde olmuştur. Başka bir ifade ile insanı ilahi olanlardan uzaklaştırmak isteyen agnostik seküler felsefelerle etkileyici bağlantısını ve en sonunda aklın, teolojik düşünce ve manevi tefekkürdeki itaatkâr etkisini belirlemeye çalıştı.

Orta Çağ Rabbani Yahudiliğinin en önemli isimlerinden Endülüslü Musa b. Maymun'dur [Maimonides] (d. 1135- s. 1204). Musa b. Maymun akıl melekesi ile donatılan insanın, Yahudilik ve bilgi kaynaklarını özel ve eşsiz kılan şeyin kutsal kitaptan akıl sayesinde çıkarılan derin anlamlar olduğunu açıkladı. Endülüs'ün ilk sistematik filozofu olarak bilinen İbn Bacce (d. XI. yüzyılın sonları- ö. 1138), insanın ilk zihinsel yapılarını etkileyen faktörün, insanı dine yaklaştıran ve Allah'tan gelen insan da var olan faal akıl olduğunu dile getirmiştir.

Yine Endülüs düşünürleri arasında yer alan ve a Doğu ile Batı'yı uzlaştıran Orta Çağ İslam düşünürü İbn Rüşd (d. 1126- ö. 1198) din, varlıklara, kavramlara akılla bakmayı ve değerlendirmeyi zorunlu kalmaktadır. Orta Çağ patristik felsefenin etkili isimlerinden Aziz Thomas Aquinas ise bilginin iki yolu olduğunu, bunların akıl ile imanla sağlanacağını dile getirmiştir. Akıl yoluyla tek bir Tanrı olduğunu bilmemiz mümkün iken iman yoluyla ise Tanrı'nın İsa Mesih yoluyla dünyaya gelişini ve teslis yoluyla Tanrı'nın doğasını bilebiliriz.

Rönesans ve Reform dönemi gelişmiş Orta Çağ Avrupa düşüncesinde ise akıl- din kavramı, dini boyutu doğayla ve insanla daha fazla ilişkilendirerek anlamaya çalışılıyordu.

Aydınlanma çağında ise, Alman Filozof Immanuel Kant (Ö. 1789), imanla bilinebilen her şeyin, tek başına akıl aracılığı ile ulaşabileceğini savunurken imanı aklın aşağı seviyesinde görmüştür ve aynı zamanda mucizelerin anlamsız olduğunu da düşünmüştür (Kant, 2005, akt. Alıcı, 2020). Avrupa Aydınlanma ve Akıl çağının filozoflarından olan John Lock (d. 1632- 1704), düşünce özgürlüğünün önemini ifade etti ve ayrıca insan eylemlerinin hem dinî botunu hem de dünyevi boyutunu akla göre düzenlemesi gerektiğini belirtti. İskoç asıllı filozof David Hume (1711- 1776) ise, ‘doğal din’ kavramını ön plana çıkartan düşünürlerden birisidir. Burada Hume’nin düşüncesi, dini boyutu doğa ile ilişkilendirmektedir (Robbins, 2006 akt. Alıcı 2020).

Tek tanrılı dinlerden İslamiyette Allah bilgisine ancak makul akılla ulaşılabilirliği belirtilmektedir. Makul akıl sayesinde Allah sevgisi insan kalbinde hayat bulan bir hakikattir. Çünkü Kur’an’ı kerimde de akıl sahibi olmayanlar, ya da akli gerektiği gibi kullanamayanlar sevgiden eksik kalacağı belirtilmiştir (Esen, 2011). Allah yalnızca akıl sayesinde bilinebilir; çünkü akıl yetisine sahip olmayan gerçekte bir dine de sahip değildir. Kur’an’a göre kalp imanın merkezi; kalp de akıl gücünü ve bunlarda teorik akli ifade ettiğine göre, iman ile akıl arasında önemli derecede bir ilişki olduğu anlaşılmaktadır. Buradan hareketle imana giden yolda akıl önemli bir gerçektir (Esen, 2011). Yani burada iman akıl sahibi olan kişilere hitap eden bir durum olarak belirtilebilir. Başka bir ifade ile iman konuları akılla sağlanabildiği için dini sorumlulukları da kapsamayabilmektedir.

Yukarıdaki ifadelerden de anlaşılacağı üzere akıl, iman için gerekli şarttır. Akıl olmadan gerçek ve doğru bir imanın gerçekleşmesi mümkün değildir. Aslında insan tabiatı da bunu gerektirir. Çünkü insan, başlangıçta küfür ve imandan herhangi birine sahip olmaksızın yaratılmıştır. Tanrı, insana akıl vererek onu diğer canlılardan üstün tutmuş ve böylece insanı her iki dünyada kendisine muhatap almıştır. Tanrı tarafından akılla donatılmış insan, aklını ve zekâsının yardımıyla yaratıcısının varlığına ulaşmış ve onun birliğini kabul ederek Allaha iman etmiştir. Aslında insanın akli vasıtasıyla Allah’ın varlığı ve birliğine kesin olarak inanması, dille ifade etmesi kalp ile de onaylaması gerçek iman gereği olarak kabul edilmektedir.

Çalışmanın bu kısmında akıl din kavramlarının üzerine durulmuştur. Dönemler boyunca düşünürlerin akıl-din kavramlarına bakış açıları belirtilmiştir. Akıl ve akıl sağlığı konusunda dinin önemli işlevinin olduğunu ve sağlıklı

bir akla sahip olabilmek için dini boyutun insan yaşamında önemli bir yere sahip olduğunu belirtebiliriz.

PSİKOLOJİ VE AKIL

Psikiyatri, 18. yüzyıl sonlarında ve 19. yüzyılda ortaya çıkan yeni bir bilim olmasına rağmen akıl rahatsızlığı hakkındaki her şeyi bünyesine almış bulunmaktadır. 18. yüzyılda modern tıbbın doğuşu ve daha sonra psikiyatrinin ortaya çıkması ile birlikte akıl, akıl rahatsızlıkları gibi konular gündeme gelmiştir. Akıl sağlığı ve hastalığı ile ilgili olarak bireyler düşüncelerini doğrudan psikiyatrik bilgilere ulaşma yoluyla elde etmeseler bile, onların düşüncelerini etkileyen en önemli etmen akıl rahatsızlıkları üzerinde giderek daha fazla önem kazanan psikiyatri bilimi olmuştur.

Bu dönemde akıl rahatsızlığı bulunan kişilerin deli olarak adlandırılması, psikolojik olarak kişilerin sağlıklı olma çabasına yönelik tedbirlerin alınması tıbbi bir ihtiyaç haline gelmiştir. Psikoloji bilimi açısından olumlu ve aynı zamanda olumsuz inançları bulunan sağlıklı bireyler sorunları nedeniyle geçici olarak arka plana atılan olumlu düşünceler normal durumlarda yeniden etkin hale geçer. Böylece olumsuz olanlar pasif duruma geçer ve birey tekrar uyumlu ve akıl sağlığı açısından düzgün bir yaşam sürme imkânına kavuşur (Türkçapar 2009). Diğer taraftan, akıl rahatsızlığı olan kişilerin tedavi olması ve normal bir hayat sürmesi için çalışmalar da hız kazanmıştır. İngiltere’de tıbbın ön plana çıkması ile akıl rahatsızlığı olan kişilere yönelik özel hemşireler, hastaneler ve kurumlar yapılmaya başlamıştır. İngiltere’de bu dönemde akıl rahatsızlıklarının derecine göre de vaka kayıtları tutulmaya başlanmıştır. Benzer çalışmalar Amerika’da 1756’da başlamıştır. Bilimsel süreç olarak da akıl rahatsızlığı olan kişilerin toplumun huzur, refah ve güvenliği için psikolojik olarak iyileştirmeyi ve normalleştirmeyi psikiyatristlerin yetkinliğine güvenerek sağlanabileceği inancı başlamıştır. Bu çalışmalarını dikkate alan Edward Shorter, psikiyatrinin 18. yüzyılda ortaya çıktığını ifade etmiştir (Doğan, 2013). Alexandr ve Selesnick ise, 19. yüzyıla kadar akıl rahatsızlıkları ve ruhsal bozuklukların tıbbi tedavi ile iyileşebileceğine inanılmadığını belirtmiştir. Bu durumu ise; psikiyatrinin doğuşu, Hıristiyan ahlakı, modern toplumun doğuşu ve insan hakları fikrinin yaygınlaşması gibi konular Avrupa’daki akıl rahatsızlığı ve bu kavrama atfedilen delilik algısı ve bunlara yönelik tutumu değiştirmiştir (Doğan, 2013).

Ülkemizde ise Osmanlı Devletinin son döneminde bazı çalışmalar olmakla birlikte (1914 yılında Haseki’de Akıl Hastalıkları Müşahadesi Başhekimisi olan Mashar Osman Usman’ın çalışmaları) özellikle Türkiye Cumhuriyeti’nin kuruluşundan sonra, akıl rahatsızlıkları, akıl hastaneleri ve tedavileri

konusunda modernleşme hareketleri başlamıştır. 1920'lerden sonra bimarhane olarak adlandırılan tımarhaneler bilimsel çalışmaların yapıldığı akıl hastanelerine dönüşmeye başlamıştır. Bu dönemde akıl rahatsızlıklarına yönelik tedavi olarak bitkisel ilaçlar kullanılmıştır. Toptaşı Bimarhanesi akıl rahatsızlıklarının tıbbi olarak müdahalelerin yapıldığı ilk örneklerdendir. 1927 yılında, Toptaşı Bimarhanesi Bakırköy'e taşınmıştır. 1980 yılında DSM-III'ün (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders) çevrilerek Bakırköy Ruh ve Sinir Hastalıkları Hastanesi'nde kullanılmaya başlamasıyla Türkiye psikiyatrisinin modernleşmesi ve gelişmesi daha hızlı olmaya başlamıştır (Karlıkaya ve Gökçe, 2001: 149- 153).

20. yüzyılın ikinci yarısında, sosyal çevrenin kişi üzerindeki etkileri araştırılmıştır. Farmakolojik ve fiziksel yöntemlerin kullanımıyla beraber akıl rahatsızlığı olan kişilerin topluma daha hızlı dönebileceği düşüncesi hakim olmuştur. Tıbbın modernleşmesi ile ruhsal rahatsızlıklarla ilgili daha fazla araştırma yapamaya başlanmış ve bu alana yönelik sosyal çalışma, psikoloji gibi kavramlar daha etkin hale gelmiştir. Modern tıpla birlikte, Toplum Ruh Sağlığı merkezleri kurulmaya da başlanmıştır (Wahl, 1999 akt. Psikiyatri Biliminin Kısa Bir Tarihi – Hipokampus Akademi). Bostancı (2000)'e göre, 1930'larda psikozların tedavisinde sosyal çevrenin önemini ön plana çıkartan araştırmasında şizofrenlerin anlayışlı, hoşgörülü ve kolay ilişki sağlayabilen insanların arasında bulduklarında psikozlu biri gibi davranmadıkları belirlenmiştir (Bostancı, 2000). Buradan da anlaşılacağı üzere akıl rahatsızlığında psikolojik olarak sosyal çevrenin önemli olduğu ve insanı yine diğer bir insanın iyileştirebileceğini söyleyebiliriz.

Genel olarak psikoloji ve akıl kavramına bakıldığında, tıbbi modernleşme ile akıl rahatsızlıklarının nedenleri olarak şeytani ruhları ya da cadılığın gösterme yargıları ortadan kalkmıştır. Pozitif tıbbın ortaya çıkışıyla, akıl rahatsızlıklarının (deliliğin) hem doğüstü nedenlerden oluştuğu hem de delinin "cin çarpmış" kişi olduğu düşüncesi yok edilip, fizyolojik bir bozukluğa dayalı bir düşünce gelişmiştir. Bilim ve teknoloji, akıl rahatsızlıklarının nedenlerini fiziksel hastalıklara benzer bir yapıda değerlendirmiş ve bu değerlendirmelere yönelik tedavi uygulanmaya başlanmıştır (Foucault, 2013: 14; Roberts, 2005; akt. Gürler, 2017, s. 40). Foucault (2013, s.79) bu değişimi şöyle ifade eder; *"Doğüstü nedenlerle açıklanmaya çalışılan sapkınlığın yerine, insan doğasının bozulduğunun keşfedilmesi için; soğukkanlı, tıbbi ve nihayetinde bilimsel bir bakışın nesnelliliğinin ortaya çıkması gerekmiştir"* (Güler, 2017, s.40). Modernite döneminde oluşan psikiyatri, akıl ile oluşan rahatsızlıklar boyutunda bireyin kendini şekillendirme de önemli bir etken olduğunu söyleyebiliriz.

Zamanla değişen delilik olarak adlandırılan akıl rahatsızlıkları günümüzdeki psikolojide anormal davranış ve düşünce olarak karşımıza çıkmaktadır. Akıl rahatsızlığının sebep olduğu anormal davranış ve düşünceler biyolojik nedenlerden kaynaklandığı kadar sosyal nedenlerden de kaynaklandığını kabul ettiğimizde psikoloji ve akıl kavramına gösterilen ön yargıları azaltmış olabiliriz. Önyargularımızdan sıyrılıp akıl ile ilgili oluşabilecek psikolojik durumların; herkesin başına gelebilecek bir durum olduğunu, bir kişiye özgü bir durum olmadığı ve aynı zamanda bu durumların geçici olabileceğini genetik boyutuyla birlikte sosyal boyutlarla da gösterdiğimizde psikolojik akla gösterilen bakış açısını farklılaştırabiliriz.

Psikoloji ve akıl konusunda; hem psikoloji hem de psikiyatrinin genel kavramlar ve bakış açısıyla fazla ilgilenmediğini ifade edebiliriz. Bu sebeple akıl sağlığı konusuyla ilgilenen Psikoloji ve Psikiyatride akıl ile ilgili olarak yeterli sayıda çalışmaların olmadığı söyleyebiliriz.

Akıl ile ilgili çalışmalar daha çok din, ahlak ve felsefe konularını kapsamaktadır. Konunun önemi dikkate alındığında, Psikolojinin sadece akıl sağlığı konusunda değil akıl konusunda genel kapsamlı çalışmalara-araştırmalara (alan yazında) daha fazla yer verilebilir.

2. BEYİN, ZEKÂ VE AKIL

İnsanlık tarihinde çok uzun süre insan bilincinin, aklının ve duyguların kaynağı olarak kalp olduğu düşüncesi yaygındı. Bu sebeple beyin üzerinde çok fazla çalışma yapılmamıştır. Dolayısıyla insanlar beyin hakkında çok da fazla bilgiye sahip değillerdi. İnsanlar bilincin, aklın ve duyguların kaynağının kalp olmadığını; aklın, bilincin ve duyguların asıl kaynağının beyin olduğunu MÖ. 450 senesinde bilim insanı Alkmaeon açıklamıştır. 18. yüzyılda bilim insanı Galvani vücut hareketlerinin elektrik akımı ile oluştuğunu belirtmesi nörofizyolojinin yani sinir hücreleri bilim dalının esas yapılarının belirlenmesini sağlamıştır. 1800'li yıllarda beyindeki sinir hücrelerinin omuriliğe ve diğer organlara ulaştığı keşfedilmiştir. Beyin ile ilgili önemli aşamalardan biri 1817 yılında Parkinson hastalığının tanılarının belirlenmesidir. Aynı dönemde Gage vakası beyinle ilgili çalışmalarda yeni bir ufuk açmıştır. Bu vakada, beyninin ön tarafına saplanan demir çubuk kişinin ölümüne sebep olmayıp kişilik bozukluğuna sebep olmuştur. Bu da beyin yapısının psikoloji ile ilgili bir bağlantısı olduğunu göstermiştir. 19. Yüzyılın sonlarında şizofreni, depresyon gibi ruhsal kaynaklı hastalıkların beyin ile ilişkileri araştırılmaya başlanmıştır. 20. Yüzyılın başlarında ise, Sigmud Freud bilinçaltı kavramını ortaya çıkarmıştır (Tan, 2021).

Beyin; beyin sapı, limbik sistem, beyincik ve serebrum olmak üzere dört kısımdan oluşmaktadır. Beyin sapı orta beyin, posn ve omurilik soğanından oluşmaktadır. Beyin sapının solunum, sindirim, boşaltım, uyku-uyanıklık ve kalp ritmi düzenleme gibi görevi vardır (Üngüren, 2015, s. 208). Limbik sistemin duygusal tepki, davranış düzenlenmesi, hafıza, koku ve tat gibi duyularımızda önemli işlevi vardır (Smith, 2017, s. 42 akt. Tan, 2021). Beyincik, denge ve hareket koordinasyonunda önemlidir. Ayrıca beyincik öğrenme, planlama, yaratıcı olma, dil kullanma ve bazı duyguların (heyecan, zevk, ağrı vs.) oluşumunda etkili olan bölümdür (Smith, 2017, s. 40-45 akt. Tan, 2021). Serebrum kısım ise, sağ ve sol lobdan oluşmaktadır. Sol lob hasarında düşünce ve mantık boyutlarında bozulma, davranışlarda kontrolü kaybetme ve dil becerilerinde azalma görülmektedir. Sağ lobun hasarında, duygusal karışıklığa sebep olabilir. Huzursuzluk, kırgınlık, öfke ve şüphe gibi duygular ön plana çıkmaktadır. İçme ve yeme gibi ihtiyaçları karşılamada bozulma, dikkat dağınıklığı ve yaratıcılığın kaybolması görülmektedir (Üngüren, 2015, s. 199). Buradan hareketle insan yapısı için her iki lob da önemlidir. İkisini de kullanarak eylemlerini ayarlamaya çalışabilir.

Beyinden; vücuttaki organlara, kaslara ve dokulara bilgi akışını ve uyarıları aktaran yapı nöron hücreleridir. Serebrumun dış yüzeyini oluşturan ve sinir hücreleri ile destek hücrelerinin bulunduğu katman ise korteksdür. Bu kısma gri cevher olarak da adlandırılmaktadır. Beyin korteks yapısında dört tane lob vardır. Nöron hücreleri arasında bu lobları besleyen glia hücreleri de vardır. Nöron hücreleri gövde ve akson yapısından oluşmaktadır. Aksonlar miyelin denilen bir kılıfla kaplı ve bu kılıflar elektrik sinyallerini vücuttaki dokular arasında daha hızlı aktarılmasını sağlamaktadır. Miyelin kılıfın etkinliğini arttırmada fiziksel aktiviteler ve beslenme şekilleri önemli etkenlerdir. Nöronda bulunan uyarıları dentritler tarafından alınmakta, aksonlar aracılığı ile de dokulara, organlara ve diğer nöron hücrelerine aktarılmaktadır. Nöronların kendi aralarındaki iletişimi nörotransmit moleküller sayesinde olur. Aynı zamanda aksonun ucuna gelen elektrik sinyalleri ise, nörotransmit olan asetilkolin, dopamin, serotonin, noradrenalin gibi moleküllerin salgılanmasında etkilidir. Bu nörotransmitlere mesajcı moleküllerde denildiği gibi beyin yapısında bu moleküllerden hariç başka mesajcı moleküllerde bulunmaz. Diğer mesajcı moleküllerde beyin işleyişinde önemli etkilere sahiptir. Mesajcı moleküller genellikle uyarıların, iletilerin nöron hücrelerine, dokulara ve organlara aktarılmasına yardımcı olmaktadır. Mesajcı moleküllerden asetilkolin dikkat, hafıza, öğrenme ve anlama gibi yapılarda önemli derecede etkiye sahip olmasıyla bu molekülü üreten hücrelerin yok olması psikoloji ve akıl kavramında önemli olan Alzheimer hastalığına sebep olmaktadır. Aynı zamanda mesajcı moleküllerden olan noradrenalin de hafıza ve öğrenme üze-

rinde etkili olduğundan beyin de meydana gelecek bir hasarda bir hücre ve ya molekül diğer yapıları tamamlamaktadır. Yani beyin yapısındaki işlevlerde bir bölüm zarar gördüğünde, iletim (görev) eksikliği yaşandığında ya da bölümler kullanılamaz boyutuna ulaştığında beyindeki diğer kısımlar aktif hale geçmektedir (<https://www.bilgiustam.com/beyin-zeka-ve-mantik-arasindaki-iliski/>). Burada beyinin işleyişinin, yapısının bir bütün olduğunu ve bir zarar gelmesi durumunda birinin görevini diğerlerinin tamamlayabileceği açıklanmaya çalışılmıştır.

Buraya kadar olan kısımda beyin yapısı ve beyinin işleyiş şekillerinden bahsedilmiştir. Şimdi ise, beyin ile zekâ arasındaki ilişkiden söz edeceğiz. Zekâ beynin içinde bir yapı olarak bulunmamaktadır. Zekâ, beynin öğrenmesini sağlayarak ve öğrenilenlerden yaratıcılık keşfetme işlevine sahiptir. Her insanın öğrenmesi ve yaratıcılığı farklı olmasından kişiden kişiye zekâ da farklı olmaktadır. Kişiden kişiye göre değişen zekâ farkları sinir hücresi olarak incelendiğinde, dendrit sayısı, nöron sayısı, miyalin kılıf kalitesi, sinaps sayısı ve mesajcı molekül miktarı gibi birçok faktörden kaynaklandığı söylenir. Beyindeki bu molekülleri şekillendiren zekâ oluşum etmeninin %80'i kalıtım, %20'si akıl, toplum ve aile şartlarından oluşmaktadır. Tek yumurta ikizleri farklı çevrede gelişim gösterebilir bile yaklaşık olarak zekâ seviyeleri aynı seyirde olabilmektedir. Zekâ ile beyin arasında olumlu ve olumsuz ilişkiler de olabilmektedir. Beyinde akıl rahatsızlıkları ya da kafa yaralanmalarında zekâ gelişiminde aksaklıklar, gerilemeler yaşanabilmektedir. Beyin bölümlerinde ve işlevlerinde yaşanan bu sorunlar tıbbi bir girişimde bulunamadığından zekâ seviyesinin artışı için bilimsel bir müdahale yapılamamaktadır. Ancak kendini geliştirerek, fiziksel aktivite göstererek ve beslenme şekilleri ile zekâ seviyelerinde farklılaşma gerçekleştirebilmektedir (<https://www.bilgiustam.com/beyin-zeka-ve-mantik-arasindaki-iliski/>). Genel olarak baktığımızda zeka beynin işlem görme yetisi olarak ifade edebiliriz.

Beyin ve zekâ ilişkisini belirttikten sonra beyin ve zekânın akıl kavramı üzerindeki etkisini incelemeye çalışacağız. Akıl, doğru ile yanlış ayırmak için bizim ulaşmamız gereken bilgiyi beynin düşünme şekli olarak belirtebilir. Kişinin algılamada, duymada, görmede ve hissetme gibi birçok kavramın oluşumunda mantıksal ilişkilendirme yetisi ne kadar güçlü olursa insanın doğuştan getirdiği akıl da o kadar güçlü kullanma becerisine sahip olabilir. Burada akıl ile zekâyı karıştırmamak gerekmektedir. Çünkü akıl yanlış doğrudan ayırabilmemiz ve doğru sunuca ulaşmamızda zekâyı kullanma gücü olarak ifade edilebilir. Bu konuda Güllü (2010) akıl ve zekânın farklı şeyler olduğunu belirtmektedir. Akıl genellikle aklın hastalığından ve rahatsızlığından bahsederken zekâ daha çok zeka geriliğinden ve özürsüzlük-

ten bahsetmektedir. Hastalık ve özür de aynı şey olmadığı gibi anlamları da birbirinden farklı kavramlardır. Çünkü hastalık genellikle tedavi ve müdahale edilebilir bir boyutta iken, özür tedavi boyutundan çok rehabilitasyon gerektiren bir süreçtir. Örneğin, bir elin işlevinde meydana gelen aksaklıklar hastalığı belirtirken, elin felç olması özür olarak belirtilir (Güllü, 2010).

Yukarıda yazılanlardan yola çıkarak insanın akli ile doğruyu-yanlıştan ayırt edebilme, seçim yapabilme, seçimlerinin sonucunda sorumluluk alabilme ve eylemde bulunabilme yetilerini elde ettiğini söyleyebiliriz.

Akıl ve Doğruyu Yanlıştan Ayırabilme

Aklın doğruyu yanlıştan ayırt edebilmesi ve doğru olana ulaşabilmesi aklın kendisine, yaratıcı tarafından belirlenen emirlere veya bireylerin sahip olduğu birtakım ahlaki değerlere göre mümkün olacağı konusunda farklı görüşler bulunmaktadır. Doğruya yaratıcının emirleri ile ulaşılacağını düşünenler akli iman etmek için gerekli şart olarak görmektedirler. Akıl, duyuların idrak edemediği bir düşünce merkezi, hakikatin ardındaki manayı anlayabilen ve iyi ve kötü arasında mukayese eden bir güçtür (Esen, 2011). Mevlana'ya göre akıl doğru ve yanlışta Allah'ın gönderdiği vahiy aracılığı ile ulaşmaktadır. Akıl tek başına doğruya ulaşmaya muktedir değildir (Özköse, 2017). Gazali de akli sadece tek başına insan için iyi olarak görmeyip vahiyle iyiyeye ve doğruya ulaşan şey olarak ele almaktadır (Çubukçu,1964).

Felsefede ise aklın doğruyu yanlıştan ayırması aklın kendisine atfedilir. Saint Anselmus'a göre akıl duyuların sağladığı verileri yorumlayarak yanlış ya da doğru anlama ulaşır. Doğruluk veya yanlışlık anlamının bir sonucudur. Anlama da akılla olur. Ancak anlayabilmek için inanmak gerekir. Bir insan inanarak gerçek bilgiye ulaşılabilir. Yalnızca inananlar doğru ve yanlışın gerçeğini anlayabilirler (Erkızan ve Çüçen, 2013). Kindi'ye göre de gerçeğe ulaşmak için akıl en önemli araçtır (El Kindi, Çev: Kaya, 2003). Leibniz, aklın doğruları ve olgunun doğruları olmak üzere doğru olanı ikiye ayırır. Aklın doğruları mutlak ve değişmez olan gerçektir. Olgunun doğruları ise mutlak değildir ve karşıtlığı da olasıdır (Topdemir, 2016).

Birey duyumsamadıkça ne bir şey öğrenir ne de anlayabilir. Düşünmek ve anlamak duyu organlarıyla elde ettiğimiz duyumsamadan farklıdır. Duyumsanan her şey doğrudur ama imgelemelerin pek çoğu yanlış olduğundan imgeleme yetisi ile elde edilen anlama ve düşünme her zaman doğru olmayabilir (Aristoteles, 1956; Çev: Levin Basut ve Babür,2020).

Felsefe ilminin büyük düşünürlerinden Descartes'e göre doğruyu bilmek için akıl yöntemine (Kartezyen yöntem) ihtiyaç vardır. Bu yöntem dört unsurdan oluşur: apaçıklık, çözümleme, bireşim ve sayıştır. Apaçıklık; doğrulu-

ğunu bilmediği hiçbir şeyi doğrudan kabul etmemek, çözümlenme; daha kolay anlamak için bölümlere ayırmak, bireşim; sıralama içermeyen düşünceleri bile sıralamak, sayış ise; tekrarlar yapmaktır (Altuner, 2020).

Ahlak felsefesine göre birey doğru ve yanlış ahlaki değerleri vasıtasıyla belirler. Değerler ise toplumların kültürleri, bireylerin dini inanışları gibi bireysel ve çevresel birçok durumdan etkilenmektedir. Ancak evrensel olarak belirlenen bazı değer yargıları vardır. Bunlar; doğruluk, dürüstlük, sözünde durmak, güvenilir olmak, sadakat, başkalarına saygı göstermek ve yardımda bulunmak, mükemmeli aramak ve sorumluluk sahibi olmaktır (Kolçak, 2018). Akıllı insan değerler vasıtasıyla doğruyu yanlıştan ayırt edebilme yetisine sahip olan insandır. Bir başka ifade ile kişi doğruya aklı ile, yaratıcıdan gelen emirler ile ya da sahip olduğu ahlaki birtakım değerler ile ulaşabilmektedir.

2.1. Akıl ve Seçim Yapabilme (İrade)

Aklın doğruyu yanlıştan ayırt edebilme yetisi bu ikisi arasında da seçim yapabilecek kabiliyette olması anlamına da gelebilmektedir. Kişinin seçim yapabilme yetisine sahip olması için aynı zamanda özgür bir iradeye sahip olması gerektiği varsayılmaktadır. Leibniz'e göre bir kimsenin seçim yapabilmesi için özgür olması gerekmektedir. Özgür olmak ise bir kimsenin kendisi için seçim yapabilmesidir. Yani bireylerin seçimleri dış kuvvetlerden bağımsız ve kendi aklı ile yapabilirliği doğrultusunda bireylerin özgür olmasından söz edilebilir (Topdemir, 2016).

Epiktetos'a göre insan aklı ile diğer canlılardan ayrılmakta ve insanın en hakiki nimeti akıl olmaktadır. İnsanlığa uygun yaşamak akla ve doğaya uygun yaşamakla elde edilir. Bunu sağlamak için de çok güçlü bir irade gerekir. Dünyada iki şey olup bitmektedir. Elimizle değiştirdiklerimiz ve değiştiremediklerimiz. Değiştirebildiğimiz şeyler, fikirler ve eylemlerimizdir. Değiştiremeyeceğimiz şeyler ise mal, mülk, şan, şöhret gibi şeylerdir. Özgürlük ve irade değiştirebileceğimiz şeyleri değiştirebilmek ve seçebilmekte yatmaktadır. İnsanların eylemleri Tanrı (logos) tarafından öngörülse de her insan aklı ve özgürlüğü doğrultusunda kendi seçimlerini kendisi yapmaktadır (Yıldız, 2019).

2.2. Akıl ve Sorumluluk

Aklın insanlara özgür iradeleri doğrultusunda seçim özgürlüğü sunması bireylere yaşantılarına yön vermede kendi kişisel sorumlulukları olduğunu da kabul etmek zorunda olmalarına yol açar (Özen, 2010). Bireyin kendi seçimlerinden sorumlu olması demek bu seçimlerinin sonuçlarını üstlenmesi anlamına gelmektedir (Messina, 2004, Akt:Özen, 2015). Bu nedenle akıl

ve sorumluluk kavramları da bir arada incelenmesi gereken bir konu olarak karşımıza çıkmaktadır.

Hume, insanın akla sahip olan bir varlık olmasının, insana birtakım sorumluluklar yüklemekte olduğunu söylemiştir. Bu sorumluluklardan en önemlisi bireyin bilimle aklını beslemesi ve bilim uğraşısının da eylem ve toplumla ilgili olması gerekliliğidir (Topdemir, 2016).

Akseki'ye göre insanın sorumlu olması için akıllı olması ve hür olması gerekir. Birey bu şartları taşıyorsa sorumlu olmasından bahsedilemez. Akli melekeleri yerinde olan insan sorumluluk almamak için bilgisizliği öne süremez. Akıl sahibi olan kişiler seçmiş oldukları eylemlerde niyetlerine göre sorumlu olarak kabul edilirler. Sonuç olarak davranışlar ve bu davranışlara yön veren ve kaynaklık eden akıllı insanın niyeti, sorumluluğun kapsamına giren şeydir (Yalın, 2015:223).

2.3. Akıl ve Eylem

Akıl fiil olarak akletme işlevini yerine getirir. Birey aklın kendisine sahip olduğu gibi aynı zamanda akledendir. Yani hem etken hem de edilgen akla sahiptir. (Bağdadi, 1980, Akt: Özpilavcı, 2020). Kant'ın perspektifinden etken ve edilgen olan akıl teorik ve pratik olarak iki şekilde ele alınmaktadır. Teorik akıl bilmeye yönelik olan akıldır. Akıl bilgi edinmek için eylem olarak düşünme yolunu kullanır. Aynı zamanda bireyler duyu organları aracılığı ile sezgi yoluyla düşünür ve bilgiye ulaşır. Pratik akıl ise insanoğlunun yapmış olduğu eylemlerini neden yaptığını sorgulayan akıldır. Teorik ve pratik akıl bir köprü ile birbirlerine bağlıdır ve bu köprüden teorik olan bilgiler eylemsel nedenleri sorgulamak için pratik akla doğru yol alır (Günenc, 2021).

İbni Sina aklın eylemlerini tarif ederken akılı hem anlayabilen hem de anlatabilen şey olarak açıklamaktadır. Anlama gücü analiz ve sentez yapabilmesi ile ilişkilidir. Dahası muhakeme yeteneği olan insan aklını bilimle meşgul ederse aklın etkinliği söz konusudur. Kötülükle meşgul olan insan aklını bunlarla oyalamakta ve aklın eylemlerini sabote etmektedir. Akıllı insan; aklını bilgelığın, dayanıklılığın, namusluluğun kısaca dürüstlüğün yoluna yönlendirebilendir (Abbott van Dyck, 1906, Çev: Gemicioğlu, 2019).

Din bilimleri perspektifinden aklın gerçekleştirdiği eylemler İslam dininin kutsal kitabı olan Kuran yoluyla açıklanmaya çalışılmıştır. Çünkü Kuran kutsal olmasının yanı sıra Arap kültüründe önemli edebi eserlerden biri olarak da görülmektedir. Kuranda akıl doğrudan isim sözcüğü olarak kullanılmayıp bunun yerine, aklın türevi olan ve fiil olarak kullanılan kelimelerin yanı sıra, kalp sözcüğü de aklın yerine kullanılır. Aklın kelime manası ile değil onun yansıması olan fiiller olarak kullanılması, İslam dininin işlevsel

akla önem verdiğini göstermektedir. Nitekim akıllı insan düşünen, düşünce üreten; bilen, anlayan veya anlamaya çalışan, yani bir işlevsellik gösteren bireydir. Akıllı insan aklını ibret almak, akıl yürütmek, görerek anlamaya çalışmak, derinliğine düşünmek, ince bir kavrayışa sahip olmak ve düşünüp anlamak için kullanılmalıdır. Akletme işlevini yerine getiren şey ise kalptir. Kalp, aklın eylemlerini anlayan ve düşünen, çıkarım yapan ve akıl yürüten bir merkez olmaktadır (Esen, 2011). Yukarıda bahsedilenler ışığında insanın akli ile düşünen ancak kalbi ile hareket eden bir varlık olduğu söylenilebilir.

SONUÇ

Aklın sağlığı gerek toplumların gerekse bireyin refahı ve iyi oluşu için gerekli olan bir durum olduğu düşünülmektedir. Bu durum önce aklın ve sağlığın ne olduğunun incelenmesi ve akıl sağlığı tanımının ayrıntılı olarak ele alınması ile mümkün olduğu söylenebilir. Akıl sağlığının ne olduğu bilinirse aklın sağlıklı olmama durumu da ele alınabilir ve böylece aklın sağlıklı olmasına neden olan durumlar önlenir.

İnsan akli olan ve akli olduğunun bilincinde olan bir varlıktır. Akli sayesinde doğruyu yanlıştan ayırt edebilir hale gelir. Ahlaki ve milli değerleri doğrultusunda aklını kullanmayı öğrenen insan, yapmış olduğu eylemlerin ve seçimlerinde farkında olacak ve böylece akli ile hareket edip etmemesinin sorumluluğunu alabilecektir.

Aklın ve akıl rahatsızlıklarının beyinin işlevinden kaynaklandığı, akıl ve zekânın ise farklı şeyler olduğu anlaşılmaktadır. Akıl daha çok bedenün bir parçası olarak belirtilmiş, akıl rahatsızlığı beyin işlevinin yerine getirilmemesi ve beyin fonksiyonlarının bozulması olarak ifade edilmiştir. Ancak Akıl hastalığı kavramı, içinde bulunulan topluma göre değişiklik gösterilebilir. Akıl sağlığı ve sağlık-hastalık kavramlarına yükledikleri anlamların birbirleriyle uyumlu olduğunu söyleyebiliriz. İçinde yaşadığımız toplum genellikle kimin akıl hastası olduğunu, kimin akıl hastası olmadığını, kimin normal ve anormal olduğunu belirlemektedir. Çünkü içinde bulunulan toplum akıl sağlığı ölçütlerini kendileri belirlemiştir. Burada önemli olan toplumun akıl sağlığı ölçütlerine belirlemiş oldukları bakış açılarıdır. Dolayısıyla bir toplumu oluşturan ve bu bakış açısına yön veren her şey akıl sağlığı ölçütleri için önemlidir.

Sonuç olarak tarihi süreç içerisinde insanlığın bilimsel gelişmesine uygun olarak akılla ilgili tanımlar ve anlayışlar önemli ölçüde değişmiştir. Bu süreçte İlk Çağ'da felsefecilerin akılla ilgili görüşleri önem kazanmıştır. Daha sonra tek Tanrılı dinlerin akılla ilgili açıklamaları söz konusudur. 18 ve 19 yüzyılla birlikte modern tıp (psikiyatri) ile psikoloji bilimlerinin ortaya çıkması ile akıl hastalıklarının tedavisi önem kazanmıştır. Akıl hastalıklarının beyin

ile ilgili olduğu dikkate alınır, acaba bu hastalıkların beyinde herhangi bir fizyolojik etkisi veya etkileri var mı? Varsa hangi derecededir ve tedavisi mümkün müdür. Bunun için akıl ve beyinle ilgili çalışmaların geçmişten günümüze geldiği seviye dikkate alındığında, bu konu üzerinde araştırmaların yoğunlaştırılması gerektiği düşüncesindeyiz.

Kaynakça

- Abbott Van Dyck, E. (1906). Ruh Üzerine Bir Özet (Çev: Yağız Gemicioğlu (2019)). Ankara: Gece Kitaplığı.
- Akyüz, T. (2020). Aklın Özgürlüğü Ve Tutarlılığı. (İçinde: Akıl Kitabı 2). (Ed. Turgut Akyüz). İstanbul: Ravza Yayınları.
- ALICI, Mustafa; Post-Religio Et Ratio: Postmodern Din Bilimlerinde Akıl-Din İlişkisi, *Akra Kültür Sanat Ve Edebiyat Dergisi*, 2020, 20(8), 15-44.
- Aristoteles (1956). Ruh Üzerine (Çev: Lale Levin Basut Ve Saffet Babür (2020)). 2. Baskı. Ankara: Bilgesu Yayıncılık.
- Barry, M. M. (2013). Promoting Positive Mental Health And Well-Being Practice And Policy. In CLM. (Ed), *Mental Well-Being International Contributions To The Study Of Positive Mental Health* (Pp. 355-384). New York Springer.
- Bostancı, N.; *Psikiyatri Ve Psikiyatri Dışı Kliniklerde Çalışan Hemşirelerin Ruh Sağlığı Bozuk Olan Bireylere Karşı Tutum Ve Davranışlarının Değerlendirilmesi*, Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 2000.
- Boz, E. (2017). Risaletü'n-Nushiyye: Öğüt Kitabı (Fatih Nüshası). 2. Baskı. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Çubukçu, İ. A. (1964). Gazzali Ve Şüphecilik: Vol. 1. Bs. Hiperlink.
- Doğan, Ö. V.; "1980 Sonrası Türk Sinemasında Delilik Okumaları", *İletişim Kuram Ve Araştırma Dergisi*, 2013, 1(37), 69-86.
- Doğan, T. (2020). Psikolojiye Giriş (Ed. Şerife Işık). (İçinde: Stres, Bşa Çıkma Ve Sağlık). Ankara: Pegem Akademi.
- El-Kindi. (2003). Akıl Üzerine. (Çev. Mahmut Kaya). İslam Filozoflarından Felsefe Metinler, İstanbul.
- Erkızan, H.N. Ve Çüçen, A. K. (2013). Antik Çağ Ve Orta Çağ Felsefesi Tarihi. (Ed. A.Kadir Çüçen). Bursa :Sentez Yayıncılık.
- Esen M (2011) Kuranda İman Akıl İlişkisi. Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi,52: 85-96.
- Esen Muammer; "Kuranda İman Akıl İlişkisi", *Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 52, 2011, 85-96.
- Günenc, M. (2021) Akıl Ve Eylem. İstanbul Üniversitesi Açık Ve Uzaktan Eğitim Fakültesi
- Hayes, S.C. (2021). "I'm Normal" And Other Lies We Tell Ourselves. <https://www.psychologytoday.com/us/blog/get-out-your-mind/202103/i-m-normal-and-other-lies-we-tell-ourselves> (02.04.2021).
- [Http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/felsefe_Ao/Akilveeylem.Pdf](http://auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/felsefe_Ao/Akilveeylem.Pdf) (18.04.2021)

- <https://www.bilgiustam.com/beyin-zeka-ve-mantik-arasindaki-iliski/>
İlyas Altuner. (2020). (Ed. Alaaddin Yanardağ). Descartes Felsefesine Giriş. İstanbul.
- Karabey Bilal; *İbn Sînâ'nın Akıl Teorisi*, Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2021.
- Karlıkaya, G., Gökçe N.; "Modern Türk Psikiyatri Biliminin Kurucusu Mazhar Osman Uzman", *Trakya Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 2001, 18(2),149-157.
- Kavşut Muhammet Sait; "İslam Felsefesinde Aklın Mahiyeti Ve Sınıflandırılmasına Genel Bir Bakış", *International Journal Of Economics Politics Humanities And Social Sciences*, 1/3,2018, 163-170.
- Ketenci Taşkiner; Descartes Ve Hume'un Akıl Anlayışlarının Karşılaştırılması, 2014, 161-77, <http://www.temasa.org/wp-content/uploads/>
- Keyes C. L.M. (2013). Promoting And Protecting Positive Mental Health: Early And Often Throughout The Lifespan. In Keyes C.L.M. (Ed.), *Mental Well-Being International Contributions To The Study Of Positive Mental Health* (Pp.3-28). New York. Springer.
- Keyes C.L.M. (2014). Mental Health As A Complete State: How The Salutogenic Perspective Completes The Picture. In G.E. Bauer, And O. Hamming (Eds), *Bridging Occupational, Organizational And Public Health* (Pp:179-192). Dordrecht: Springer.
- Kolçak, M. (2018). Tüm Alanlar İçin Meslek Etiği. 4. Baskı. Bursa: Ekin Yayınevi.
- Korkut Şenol, "İskender Afrodisi'nin Faal Akıl Teorisi", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 5(9), 2018, 2/240.
- Korkut Şenol; "Themistius'un Faal Akıl Teorisi", *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(10),Mart 2019, 163.
- Köksal Cüneyd; Hanefî Fıkıh Düşüncesinde Akıl Kavramı Ve Dört Mertebeli Akıl Anlayışı, *M.Ü. İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 40, 2011, 5-44
- Köle Bekir; "Tasavvufa Göre İlahî Hakikatlerin İdrâkinde Aklın Konumu", *İğdir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3, 2013, 81-96.
- Kuzgun, Y. (1972). "Kendini Gerçekleştirme". Ankara Üniversitesi Dil Ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Felsefe Bölümü Dergisi, 10, 163-178.
- Maslow, A. H. (1970). *Motivation And Personality*. New York: Harper & Row.
- Miller, G., Chen, E. And Parker, K. (2011). Psychological Stress In Childhood And Susceptibility To The Chronic Diseases Of Aging: Moving Toward A Model Of Behavioral And Biological Mechanisms. *Psychological Bulletin*, 137, 959-997.
- Müftüoğlu, A. (2003). Liberal Kamusal Alan: Rawls'un Uzlaşımçı Liberal Kültürü. *Sivil Toplum Dergisi*, 1(2), 31-43.

- Myers, D. G. And Dewall, C.N. (2016). Psikoloji. (Çev. Ed. Ayşegül Durak Batıgün). Ankara: Palme Yayıncılık.
- Nevid, J.S., Rathus, S.A. & Greene, B. (2020). Değişen Dünyada Anormal Psikolojisi. (Çev. Ed. A. Durak Batıgün). Ankara: Palme Yayınları.
- Oktay Ayşe Sıdika, BENLİ Şeyma; "John Locke' Da Akıl Ve Vahiy İlişkisi", *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(23) 2016.
- Öner Ebru; *Kant'ta Aklın Eleştirisi*, Yüksek Lisans Tezi, Rize Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, 2009.
- Özdemir, O. (2017). Psikiyatrik Açından Akıl Ve Aklın Terbiyesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches İn Psychiatry*. 9(1):115-121
Doi:10.18863/Pgy.281131
- Özdemir, Osman; "Psikiyatrik Açından Akıl Ve Aklın Terbiyesi", *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches İn Psychiatry*, 2017;9(1):115-12. Doi:10.18863/Pgy.281131
- Özen, Y. (2010). Kişisel Sorumluluk Bağlamında Özel Ve Psikolojik İyi Oluş Sosyal Psikolojik Bir Değerlendirme. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (4), 46-58.
- Özen, Y. (2015). Sorumluluk Eğitimi. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Özköse, K. (2017). Mevlânâ'nın Akıl Eleştirisi Ve Aklın İşlevselliğine Yönelik Yaklaşımları. *Bozok Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi [BOZİF-DER]*, 11(11). Ss. 13-34.
- Özpilavcı, F. (2020). Ebü'l Berekat El-Bağdadî'nin "Sahihi Ediletti'n_Nakl Fi Mahiyyeti'l-Akl" Adlı Risalesi. (İçinde: Akıl Kitabı 2). (Ed. Turgut Ak-yüz). İstanbul: Ravza Yayınları.
- Öztürk, O. Ve Uluşahin, A. (2020). Ruh Sağlığı Ve Bozuklukları. 16. Baskı. Ankara
- Psikiyatri Biliminin Kısa Bir Tarihi – Hipokampus Akademi
- Rawls, J. (2007). Politik Liberalizm, Çev. Mehmet Fevzi Bilgin, İstanbul, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Rose, T. (2016). The End Of Average. How We Succeed İn A World That Values Sameness Hardcover. ABD: Harperone
- Rytf, C. (1995). The Structure Of Psychological Well-Being Revisited. *Journal Of Personality And Social Psychology*, 69(4), 719-727.
- Selye, H. (1997) The Stress Of Life. London. Teach Yourself Books.
- Tan, Aysel; 'Bir Bilgi Kaynağı Olarak Duygu-Akıl İlişkisi', *Atlas Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi*, 2021, 5(6).
- Tarakçı, Muhammet; 'Hıristiyanlıkta Logos Doktrini', *İnanç, Kültür Ve Mitoloji Araştırmaları Dergisi*, 2011, , 8 (1), 201-224.
- Topçu, S. (2010). İnsan Ve Psikiyatri. Ankara. Phoenix Yayınevi.

- Topdemir, H.G. (2016). Felsefe. Ankara: Pegem Akademi.
- Türk Dil Kurumu <https://sozluk.gov.tr/> (09.03.2021).
- Üngüren, E.; 'Beynin Nöroanatomik Ve Nörokimyasal Yapısının Kişilik Ve Davranış Üzerindeki Etkisi', *Uluslararası Alanya İşletme Fakültesi Dergisi*, 2015, 7(1), 193-219.
- Who (1948) Constitution Of The World Health Organization. <https://apps.who.int/gb/bd/pdf/bd47/en/constitution-en.pdf?ua=1> (09.03.2021).
- Who (2001) <https://www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/data-and-resources/key-terms-and-definitions-in-mental-health#health> (09.03.2021).
- Who (2012) Risks To Mental Health <https://www.euro.who.int/en/health-topics/noncommunicable-diseases/mental-health/data-and-resources/fact-sheet-mental-health-2019> (09.03.2021).
- Yalın S (2015) Ahmet Hamdi Akseki'de Ahlaki Sorumluluk. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi Sayı, 38:209-225.
- Yıldırım, Ö.A. (2020). Kavram Atlası: Felsefe I (Ed. Bülent Akot). Ankara: Gazi Kitabevi.
- Yıldız, Y. (2019) Epiktetos'un Özgürlük Ve İrade Felsefesi. *Beytulhikme Int J Phil.* 9 (4). 1123-1138 Doi: 10.18491/Beytulhikme.1547
- Yusuf Has Hacip (2011) Kutadgu Bilig. (Ed. E. Çakıcıoğlu). İstanbul: Akvaryum Yayınevi.

Ortaokul Öğretmenlerinin Örgütsel Yalnızlık Algıları: Demografik Değişkenlerin Rolünün İncelenmesi¹

Nurten Önçirak²

Gökhan Kahveci³

Özet

Örgütsel yalnızlık, okullar ve öğretmenler için ele alınması gereken önemli bir konudur. Eğitim ortamında, örgütsel yalnızlık tükenmişliğe, motivasyonun azalmasına ve işten ayrılma olasılığının artmasına neden olabilir. Kendilerini izole edilmiş ve desteksiz hisseden öğretmenler de öğrencilerine mümkün olan en iyi eğitimi vermekte zorlanabilir. Okullarda, işin doğası gereği örgütsel yalnızlık özellikle belirgin olabilir. Öğretmenler ve personel genellikle uzun saatler çalışmakta, sosyal etkileşim için sınırlı fırsatlara sahip olmakta ve farklı programlar veya roller nedeniyle meslektaşlarından kopuk hissedebilmektedir. Buna ek olarak, birçok okulun hiyerarşik yapısı, öğretmenlerin ve personelin farklı rollerdeki veya kişilerle bağlantı kurmasını zorlaştırabilir. Bu araştırmanın amacı, ortaokullardaki öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarını belirlemek ve bazı demografik değişkenlere göre farklılaşmış farklılaşmadıklarını incelemektir. Örneklem türü basit seçkisiz örneklem kullanılarak 253 öğretmen üzerinde çalışılmıştır. İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği kullanılarak veri toplanmıştır. Araştırma sonuçları, öğretmenlerin genellikle düşük örgütsel yalnızlık algısına sahip olduğunu göstermiştir. Ancak, yaş ve okul türü değişkenleri için farklılaşma tespit edilmiştir. Diğer değişkenlerde farklılaşma gözlemlenmemiştir. Araştırma sonuçlarına dayanarak, çeşitli öneriler geliştirilmiştir.

GİRİŞ

Yalnızlık, insanlar için zaman zaman kaçınılmaz bir durum olmakla birlikte herkesin hayatında belirli dönemlerde yaşadığı bir şeydir. Yalnızlık, insanların

- 1 Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlanmış olduğu bitirme projesinden yararlanılarak üretilmiştir.
- 2 Öğretmen, Mesut Karaoğlu İlkokulu, Ardeşen, e-mail: nurten_oncirak22@erdogan.edu.tr, Orcid: 0009-0008-8589-8740,
- 3 Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, e-mail: gokhan.kahveci@erdogan.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6753-3395.

kendilerini fiziksel veya duygusal olarak bağımsız hissetmelerini ve kendilerine zaman ayırmalarını sağlayabilir. Ancak, aşırı yalnızlık insanlar için stres, depresyon veya uzaklaşma gibi olumsuz etkilere neden olabilir. Yalnızlığı anlamak söz konusu olduğunda, bunun hem kişisel hem de evrensel bir duygu olduğunu kabul etmek gerekmektedir. Bu bağlamda, yalnızlığın sunabileceği potansiyel fırsatlara dikkat etmek ve aynı zamanda potansiyel olarak olumsuz etkilerinin farkında olmak önem taşımaktadır.

Yalnızlık üzerine farklı alanlarda son yıllarda çeşitli çalışmalar yapılmış ve alan yazında kavrama ilişkin birçok tanım sunulmuştur. Yalnızlık, her geçen gün etkililiğini arttıran sorunlardan biridir. İster kendi kişisel deneyimlerimizden ister saf bir meraktan olsun, birçok sosyal bilimci yalnızlık bilmesini anlamak ve açıklamak istemektedir (Peplau ve Perlman, 1982). Yaşamın önemli bir bölümü haline gelen yalnızlık, tarifi zor bir durumdur (Yaşar,2007). Yalnızlık, kişinin istediği sosyal ilişki düzeyine erişememesi nedeniyle etkilendiği, kişiye rahatsızlık veren, gerçek ve arzulanmış sosyal ilişkileri arasındaki uyumsuzluktan kaynaklanan rahatsız edici psikolojik bir durum olarak da ifade edilebilir (de Jong-Gierveld, 1998; Demirbaş ve Haşit, 2016; Fox, 2019; Wright, Burt ve Strongman, 2006). Yalnızlık, bedensel olarak bir yalnız kalma halinden oluşan bir his değildir. Kişi kalabalık içinde bile yalnızlığı yaşayabilir. Yalnızlık deneyiminin temel yönü, sosyal bağlantıların eksikliği ve bu bağlantılardan elde edilen sınırlı memnuniyet düzeyidir (Buluş, 1997). Bunun yanında, mahrem ve toplumsal gereksinimlerin olmayışına verilen reaksiyonu içeren karmaşık bir duygular serisi yalnızlık olarak ifade edilmektedir (Ernst ve Cacioppo, 1998). Ayrıca yalnızlık, ilişkilerin daha küçük veya daha az olduğunda algılanan bir durum olarak söylenebilir (Jones, Freeman ve Goswick 1981). Yalnızlık genel olarak; bedensel olarak bir başına yaşayan, diğer bireylerle arkadaşlık veya dostluk kuramama sonucu ortaya çıkan hoş gitmeyen ve can sıkıcı durum olarak ifade edilebilir (Karaduman, 2013).

Yalnızlık, iletişim engelleri, çatışan hedefler, arzular ve değerlerin yanı sıra teknolojideki gelişmeler de dâhil olmak üzere bir dizi faktöre atfedilebilecek karmaşık bir olgudur (Bozgeyik, 2019). Yalnızlık genellikle olumsuz ve zorlayıcı bir durum olarak görülse de yalnızlığın yoğunluğu ve sıklığı bireyler arasında farklılık gösterebilir. Sanılanın aksine, bir kişi etrafı başkalarıyla çevrili olmasına rağmen yalnızlık yaşayabilir ve bu olgu gözlem yolu ile tespit edilemeyebilir. Yalnızlık duygusunu yaşamak, bireylerin hayatlarının bir noktasında yaşadıkları ortak bir deneyim olsa da araştırmalar gençlerin yalnızlığa daha yakın olabileceğini göstermektedir (Akkaya ve Karaman Kepenekçi, 2021; Geçtan, 1999; Tuğral, 2020; Yaşar, 2007).

Yalnızlık, sosyal bağlar kuramama ya da bu bağları güçlendirememenin neden olduğu kötü ve zor bir duygusal durumdur. Yalnız insanlar çekingenlik, utangaçlık, gerginlik, umutsuzluk, uyum sorunları ve özgüven eksikliği gibi özellikler gösterme eğilimindedir. Bu durum zamanla psikolojik sorunlara neden olabilir (Akduman, 2020; De Jong-Gierveld, 1987; Erözkan, 2009). Yalnızlık, tek bir öge olarak tanımlanmasını zorlaştıran uyumlu bir yapı oluşturmak için bir araya gelen öznel ve duygusal tepkiler topluluğudur (Wright, 2015a). Weis (1973) yalnızlığın duygusal ve sosyal olmak üzere iki boyutta sınıflandırılabilirliğini öne sürmüştür. Derin ve anlamlı bağlantıların yokluğu duygusal yalnızlıkla sonuçlanırken, sosyal yalnızlık sosyal anlamda bütünleşme eksikliği ile ilişkilidir. Sagan ve Miller (2019), insanlar temelde ait olma arzusu duyan sosyal varlıklar olduğunu belirtmekte ve bu ihtiyacın karşılanmadığı durumlarda yalnızlığın ortaya çıktığını ifade etmektedirler. Öte yandan bu durumun tedavi edilmediği takdirde ciddi zihinsel ve fiziksel sağlık sorunlarına yola açabileceğini vurgulamaktadırlar.

İnsanlar, her zaman yalnız ve ayrı bir varlık olarak tanımlanmıştır ve bu durumun kabul edilmesi, insanlık tarihi boyunca kaçma mücadelesine sebep olmuştur. İnsan ırkının oluşmasında birçok insanın varlığı söz konusudur. İnsanlar arasından dil, kültür, dini inançlar ve sosyoekonomik düzeyler gibi birçok ayırıştırıcı gücün yanı sıra benzerlikler de bulunmaktadır. Bunlar sevgi, kabul ve anlayış ihtiyacıdır. Ancak, hayatın her zaman arzularımıza göre gitmemesi sonucu, hayal kırıklığı, huzursuzluk ve yalnızlık deneyimi yaşanabilmektedir. Yalnızlık, acı duyulan bir deneyimdir ve bu acının ifadesi ve kalitesi, farklı olaylar ve durumlar tarafından şekillendirilmektedir (Rokach, 2004).

Yalnızlık, sebebine ve belirtilerine göre değişik adlarla tarif edilir. Derin yalnızlık, bunalımla ilgiliyken; toplumsal yalnızlık kişinin bir örgüte, gruba veya ekibe kendini ait hissetmemesi ve içinde bulunduğu toplulukta yetim kalmış hissetmesi olarak ifade edilmektedir (Yaşar,2007). Bireyler iş yaşamlarına kendi ihtiyaç ve isteklerine uygun kuruluşlarda başlarlar. İçinde buldukları ortamda sosyal bir çevre oluştururlar. Kişilerin çalışma gruplarındaki olumsuzlukları, çevrelerindeki diğer kişiler üzerinde zararlı bir etki yaratabilir. Bireyler kişilik özellikleri nedeniyle bazı durumlarda yalnızlığı tercih edebilir ve sosyal ortamlardan uzaklaşmayı tercih edebilirler. İnsanların zihinsel olarak mutlu, sakin ve huzurlu olması gerekirken, yalnızlıkla ilişkili huzursuzluk ve olaylara yaklaşırken endişe gibi hoş olmayan duygular olabilir. Olumsuz duygular öncelikle bireyi ve çevresini etkiler, ancak aynı zamanda grupları veya örgütsel yapıları terk etme, kaçma, kendini çevresinden ayırma, olaylardan ve koşullardan uzaklaşma ve hatta istifa etme veya iş değiştirme

gibi yansımaları da olabilir (Erdoğan,2022). Bu bağlamda yalnızlık, örgütlerde üzerinde durulması gereken önemli bir kavramdır.

Örgütler, kişiler arası etkileşim potansiyeli olan sosyal bir yapı olarak görülebilse de bunun sonucunda arkadaşlıkların ve anlamlı iletişimin oluşacağı varsayılmaz. Yalnızlık, tıpkı bir sınıf ortamında olabileceği gibi, görünüşte samimi bir durumda da kendini gösterebilir. Bireyler tarafından deneyimlenen sosyal ilişkiler işlerinin veya kurumlarının özelliklerine bağlıdır. Bu nedenle, beklenen sosyalleşme süreci engellenebilir ve işle ilgili ilişkilerin amaçlanan ve gerçek gelişimi arasında eşitsizliklere yol açabilir. Sonuç olarak, çalışanlar arasında kaliteli ve etkili ilişkilerin olmaması, çalışma ortamında bir sıkıntı ve yalnızlık kaynağı olarak ortaya çıkabilir. (Wright, 2005). Örgütsel yalnızlık, bireylerin örgüt içerisinde tek başına kalması şeklinde ifade edilmektedir (Akkaya ve Karaman Kepenekçi, 2021). Sıradan yalnızlıktan farklı olarak, örgütsel yalnızlık sadece iş yerinde etkili olabilir. Başka bir deyişle, özel hayatında doyurucu ve sağlıklı ilişkilere sahip olan ve yalnızlık hissiyle karşılaşmayan bir birey, iş ortamında sosyal bağlantılar kurmakta ve destek almakta zorluklarla karşılaşabilir. Sonuç olarak, kişi isteyken izolasyon ve yalnızlık duyguları yaşayabilir (Doğan, Çetin ve Sungur, 2009).

Çalışanların iş ortamında yaşadığı izolasyon veya kopukluk hissi örgütsel yalnızlık olarak ifade edilebilir. Bir çalışan kendini iş arkadaşlarından veya örgütün kültüründen ayrı hissettiğinde ortaya çıkabilir. Bununla birlikte örgütsel yalnızlık, bireylerin çalışma arkadaşlarından ve yöneticilerinden beledikleri ilişkiler ile gerçekleşen durum arasındaki farklılıklardan kaynaklanmaktadır. Bu farklılıkların olumsuz yönde olması örgütlerde yalnızlığı beraberinde getirmekte ve çalışanlarda dışlanma, yok sayılma ve göz ardı edilme gibi duyguları ortaya çıkarabilmektedir (Wright, Burt ve Strongman, 2006). Wright'ın (2005a) sınıflandırmasına göre, iş yerinde yalnızlık çevresel, örgütsel ve bireysel faktörlere bağlanabilir. *Çevresel faktörler* arasında kültürel yetiştirilme tarzı ve aile desteği yer alırken, *örgütsel faktörler* örgüt iklimi, denetim, örgütsel iletişim, yöneticilerden alınan destek ve çalışma arkadaşlarından alınan desteği kapsamaktadır. Son olarak, *bireysel faktörler* kaygı, utangaçlık ve karamsarlık gibi kişilik özelliklerini içerir. Bu sınıflandırma, işyerinde yalnızlığın karmaşık doğasını anlamak için bir çerçeve sunmakta ve bu sorunu ele almaya çalışırken birden fazla faktörü göz önünde bulundurmanın önemini vurgulamaktadır.

Örgütsel yalnızlık literatürde iki açıdan incelenmiştir: sosyal arkadaşlık/yalnızlık ve duygusal yoksunluk. Sosyal arkadaşlık, bireylerin iş ortamlarında kopukluk, dışlanma veya yetersiz sosyal bağlantılar hissetmeleri durumunu ifade eder. Bu olgu çalışanların iş arkadaşlarıyla olan ilişkilerinin kalitesi ve

iş yerinde başkaları tarafından ne derece bağlı ve desteklenmiş hissettikleriyle ilgilidir. Bunun yanında örgütsel yalnızlığın sosyal arkadaşlık boyutu, işyerinde kaliteli sosyal ilişkilere ve desteğe duyulan ihtiyaçla yakından bağlantılıdır ve bu da çalışanların örgütsel bağlılığını etkileyebilir. Bireyler arasında sosyal bağlantıların olmaması veya bireye kabul duygusu sağlamayan bir topluluk da sosyal yalnızlıkla ilişkilidir. Sosyal yalnızlık yaşayan bireyler kendilerini sıkılmış, arkadaşları tarafından reddedilmiş ya da dışlanmış hissedebilirler. Ancak sosyal etkileşim bu olumsuz duyguları hafifletebilir *Duygusal yoksunluk* ise, işyerindeki diğer kişilerden duygusal destek, empati ve anlayış görmeme hissini ifade etmektedir. Çalışanlar işyerinde duygusal yoksunluk yaşadıklarında, sanki kimse onların duygusal ihtiyaçlarını gerçekten anlamıyor veya umursamıyormuş gibi kendilerini izole edilmiş ve yalnız hissederler. Bunun yanında duygusal yoksunluk, sosyal ilişkilerdeki iletişim hataları, karşılanmayan beklentiler, yanlış anlamalar ve etkileşim eksikliğinden kaynaklanabilmektedir. Bu zorlukları yaşayan bireyler kendilerine yönelik olumsuz bir bakış açısı geliştirebilir ve sosyal gruplardan çekilebilirler. Bu durum, yalnızlığa önemli katkıda bulunan yoğun mutsuzluk, huzursuzluk ve kalp kırıklığı duygularına yol açabilir (Kaplan, 2011; Şişman ve Turan, 2004; Wright, 2005a; Wright, 2005b; Wright, Burt ve Strongman, 2006).

Kişinin akranlarından ve kurumundan izole olma ve kopma hissi olarak tanımlanan örgütsel yalnızlık, üretkenliğin azalması, işten ayrılma, tükenmişlik, iş performansının düşmesi ve iş-aile çatışması gibi olumsuz sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Firoz, ve Chaudhary, 2022; Özçelik ve Barsade, 2018). Örgütsel yalnızlık üzerine yapılan araştırmaların çoğu kurumsal dünyaya odaklanmış olsa da eğitim ortamlarındaki etkisini de göz önünde bulundurmak önemlidir. Öğretmenler ve okul personeli, ağır iş yükü, sosyal etkileşim fırsatlarının eksikliği ve meslektaşları ile amirlerinden destek görememe gibi faktörler nedeniyle örgütsel yalnızlık yaşayabilir. Bu durum, iş tatmininin azalması, stresin artması ve tükenmişlik gibi olumsuz sonuçlara yol açabilir ve nihayetinde öğrencilerin eğitim kalitesini etkileyebilir (Silard ve Wright, 2022). Okulların gelecek nesilleri şekillendirmede oynadığı kritik rol göz önüne alındığında, eğitim ortamlarında örgütsel yalnızlığa katkıda bulunan faktörleri araştırmak önemlidir. Nitekim okullarda örgütsel yalnızlığın etkisinin anlaşılması, öğretmenler ve personel için destekleyici ve bağlantılı bir çalışma ortamını teşvik eden müdahalelerin ve politikaların geliştirilmesini sağlayabilir.

Öğretmenlerin, öğrencilerin yaşamlarını şekillendirmede ve olumlu toplumsal sonuçları teşvik etmede önemli bir rolü bulunmaktadır. Bununla birlikte, genellikle tek başına çalışmayı gerektiren öğretmenlik mesleğinin

doğası, öğretmenler arasında yalnızlık hissine yol açabilir (Berry, Daughtrey ve Wieder, 2010; Hüsrevşahi ve Şahan, 2021). Bu yalnızlık hissi, öğretmenlerin etkili ekip çalışmasını kolaylaştıran ve okul içinde bir topluluk duygusunu teşvik eden destekleyici bir örgütsel yapıdan yoksun olduğunda özellikle yoğun olabilir (Nyathi ve Bhebhe, 2019). Bu bağlamda öğretmenler açısından örgütsel yalnızlık sorununun ele alınması önem taşımaktadır. Çünkü bu durum yüksek düzeyde strese, tükenmişliğe yol açabilir ve nihayetinde öğrencilerin akademik performansını olumsuz etkileyebilir (Gao, 2022). Bu nedenle, okulların ve eğitim kurumlarının bu sorunu hafifletmek için sağlam iletişim kanalları kurmak, ekip çalışmasını ve iş birliğini teşvik etmek ve mesleki gelişim için fırsatlar sağlamak da dahil olmak üzere kapsamlı stratejiler benimsemeleri gerekmektedir (Hüsrevşahi ve Şahan, 2021). Örgütsel yalnızlık, okullar ve öğretmenler için ele alınması gereken önemli bir konudur. Eğitim ortamında, örgütsel yalnızlık tükenmişliğe, motivasyonun azalmasına ve işten ayrılma olasılığının artmasına neden olabilir. Kendilerini izole edilmiş ve desteksiz hisseden öğretmenler de öğrencilerine mümkün olan en iyi eğitimi vermekte zorlanabilir. Bu nedenle, okullarda öğretmenler arasındaki bağları güçlendiren ve yalnızlık yaşayanlar için destekleyici bir ortamın olması çok önemlidir. Bu çalışmanın, öğretmenlerin algılarına odaklanarak ve demografik değişkenlerin rolünü inceleyerek örgütsel yalnızlık literatürüne değerli bir katkı yapması beklenmektedir. Yukarıdaki bilgiler ışığında, ortaokulda görev yapan öğretmenlerin algıları doğrultusunda örgütsel yalnızlık düzeylerini belirlemek ve örgütsel yalnızlık algılarının bazı demografik değişkenler açısından farklılaşıp farklılaşmadığını incelemek araştırmanın amacını oluşturmaktadır.

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, yöntem olarak betimsel tarama modelini kullanan nicel bir araştırmadır. Betimsel tarama modeli, belirli bir grubun veya durumun özellikleri, tutumları, görüşleri veya algıları hakkında fikir edinmek amacıyla anket veya ölçekler kullanılarak bilgi toplanmasını içerir. Bu araştırma yaklaşımının temel amacı, toplanan veriler hakkında yorum yapmadan veya varsayımlarda bulunmadan çalışılan grubun bir tanımını sunmaktır. Bu metodoloji, mevcut veya geçmiş durumları olgusal ve nesnel bir şekilde tanımlamak için kullanışlıdır (Creswell, 2013; Karasar, 2008).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı Rize il merkezi ve ilçelerindeki resmi ortaokul ve imam hatip ortaokullarında görev yapan öğretmenler oluşturmaktadır. Araştırmada basit seçkisiz örnekleme türü kullanılmış olup araştırmanın örneklemini 253 öğretmenden meydana gelmektedir. Örneklemin özelliklerine ilişkin bilgilere bakıldığında; öğretmenlerin 134'ü [%53,0] kadın, 119'u [%47] erkek; 49'u [%19,4] 21-30 yaş, 141'i [%55,7] 31-40 yaş ve 63'ü [%24,9] 41 yaş ve üzerindedir. Bunun yanında öğretmenlerin 222'si [%87,7] lisans, 31'i [%12,3] lisansüstü mezunu olup 35'i [%13,8] 1-5 yıl, 105'i [%41,5] 6-10 yıl ve 113'ü [%44,7] 11 yıl ve üzeri hizmet süresine sahiptir. Ayrıca öğretmenlerin 196'sı [%77,5] ortaokul, 57'si [%22,5] imam hatip ortaokulunda görev yapmaktadır. Son olarak çalıştıkları okuldaki hizmet sürelerine bakıldığında 106'sı [%41,9] 1-5 yıl, 116'sı [%45,8] 6-10 yıl ve 31'i [%12,3] 11 ve üzeri yıl hizmet süresine sahip olduğu belirlenmiştir.

Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak; öğretmenlerin bazı demografik bilgilerini belirlemek için Kişisel Bilgi Formu ve Wright, Burt ve Strongman (2006) tarafından geliştirilmiş olan Türkçe'ye uyarlamasını Doğan, Çetin ve Sungur'un (2009) yaptığı *İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği* kullanılmıştır. Ölçek iki alt boyut [*Sosyal Arkadaşlık ve Duygusal Yoksunluk*] olmak üzere toplam 16 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan bazı maddeler [5, 6, 10, 11, 12, 14, 15 ve 16] tersten puanlanmaktadır. Türkçe'ye uyarlanmasının yapıldığı araştırma kapsamında ölçeğe ilişkin geçerlik ve güvenilirlik analizleri gerçekleştirilmiştir. Bu araştırma için de ölçeğin güvenilirliği hesaplanmıştır. Ölçeğin alt boyutlarının ve toplamının güvenilirlik [*Cronbach Alpha*] katsayıları; *Duygusal Yoksunluk* boyutu 0.86, *Sosyal Arkadaşlık* boyutu 0.83 ve *Ölçeğin Toplamı* 0.90 şeklindedir. Buna göre ölçeğin alt boyutlarının ve toplamının güvenilirlik düzeyinin yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerinin analizinde SPSS 23 programından yararlanılmıştır. Öğretmenlere ait demografik veriler değerlendirilmiş, frekans ve yüzde değerleri hesaplanarak örneklemin nitelikleri belirlenmiştir. *İş Yaşamında Yalnızlık Ölçeği*'nin alt boyutlarından ve toplamından alınan puanların demografik değişkenlerine göre istatistiksel anlamda farklılığın belirlenmesi amacıyla kullanılacak olan analiz yönteminin seçilmesi için verilerin normal dağılımlı olup olmadığı test edilmiştir. Normal dağılım için çarpıklık ve basıklık değerleri hesaplanmıştır. Buna göre çarpıklık değerlerinin *Duygusal*

Yöksunluk boyutu için 1.10; *Sosyal Arkadaşlık* boyutu için 1.07 ve *Ölçeğin Toplamı* için 0.92; basıklık değerlerinin ise *Duygusal Yöksunluk* boyutu için 1.02; *Sosyal Arkadaşlık* boyutu için 1.41 ve *Ölçeğin Toplamı* için 0.70 olduğu görülmüştür. Literatürde çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 arasında olduğunda verilerin normal dağılım gösterdiği belirtilmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013). Bu bağlamda *Duygusal Yöksunluk*, *Sosyal Arkadaşlık* ve *Ölçeğin Toplamı* için verilerin normal dağılım gösterdiği anlaşılmıştır. Bu sonuçlara göre verilerin analizinde; *Cinsiyet*, *Öğrenim Durumu* ve *Okul Türü* değişkenleri için t-Testi; *Mesleki Hizmet Süresi*, *Okuldaki Çalışma Süresi* ve *Yaş*, değişkenleri için Tek Yönlü Varyans Analizi [ANOVA] gerçekleştirilmiştir. Ayrıca ölçeğin boyutları ve toplamı için öğretmenlerin algı düzeylerini belirlemek için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmıştır.

BULGULAR

Bu bölümde, öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarını belirlemeye ilişkin hem boyut bazında hem de ölçeğin toplamı için ortalama ve standart sapma değerleri verilmiştir. Ayrıca öğretmen algılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini tespit etmek için analizler gerçekleştirilmiş olup elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. Öğretmenlerin örgütsel yalnızlık düzeyleri boyut ve ölçeğin toplamı için incelenmiş elde edilen bulgular Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1. Öğretmenlerin Örgütsel Yalnızlık Algılarının Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Ölçek	N	\bar{X}	Ss
Duygusal Yöksunluk	253	1.63	0.61
Sosyal Arkadaşlık	253	1.61	0.57
Ölçeğin Toplamı	253	1.62	0.53

Tablo 1'e göre öğretmenlerin *Duygusal Yöksunluk* boyutu için puan ortalaması 1.63, standart sapma değeri 0.61; *Sosyal Arkadaşlık* boyutu için puan ortalaması 1.61, standart sapma değeri 0.57 ve *Ölçeğin Toplamı* için puan ortalaması 1.62, standart sapma değeri 0.53'tür. Bu sonuca göre, öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algıları *Hiç Katılmıyorum* düzeyinde gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarına ilişkin *Cinsiyet* değişkeni açısından t-testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2. Cinsiyet Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
Duygusal Yoksunluk	Kadın	134	1.62	0.61	-.363	251	.722
	Erkek	119	1.64	0.61			
Sosyal Arkadaşlık	Kadın	134	1.56	0.54	-1.500	251	.135
	Erkek	119	1.67	0.60			
Ölçeğin Toplamı	Kadın	134	1.59	0.53	-1.009	251	.314
	Erkek	119	1.66	0.54			

Tablo 2'ye göre öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algıları, cinsiyet değişkeni açısından Duygusal Yoksunluk [$t_{(1-251)} = -.363; p > .05$], Sosyal Arkadaşlık [$t_{(1-251)} = -1.500; p > .05$] ve Ölçeğin Toplamında [$t_{(1-251)} = -1.009; p > .05$] istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarına ilişkin *Öğrenim Durumu* değişkeni açısından t-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3. Öğrenim Durumu Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Ölçek	Öğrenim Durumu	N	\bar{X}	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
Duygusal Yoksunluk	Lisans	222	1.64	0.61	.781	251	.436
	Lisansüstü	31	1.54	0.59			
Sosyal Arkadaşlık	Lisans	222	1.62	0.56	.445	251	.657
	Lisansüstü	31	1.57	0.60			
Ölçeğin Toplamı	Lisans	222	1.63	0.53	.688	251	.492
	Lisansüstü	31	1.56	0.52			

Tablo 3'e göre öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algıları, öğrenim durumu değişkeni açısından Duygusal Yoksunluk [$t_{(1-251)} = .781; p > .05$], Sosyal Arkadaşlık [$t_{(1-251)} = .445; p > .05$] ve Ölçeğin Toplamında [$t_{(1-251)} = .688; p > .05$] istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarına ilişkin *Okul Türü* değişkeni açısından t-Testi yapılmış ve sonuçlar Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4. Okul Türü Değişkeni Açısından t-Testi Sonuçları

Ölçek	Okul Türü	N	\bar{X}	Ss	t-Testi		
					t	Sd	p
Duygusal Yoksunluk	Ortaokul	196	1.67	.64	2.381*	251	.018
	İmam-Hatip Ortaokulu	57	1.46	.48			
Sosyal Arkadaşlık	Ortaokul	196	1.61	.57	-.303	251	.762
	İmam-Hatip Ortaokulu	57	1.63	.57			
Ölçeğin Toplamı	Ortaokul	196	1.64	.54	1.197	251	.232
	İmam-Hatip Ortaokulu	57	1.54	.48			

*p<.05

Tablo 4'e göre öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algıları, okul türü değişkeni açısından Sosyal Arkadaşlık boyutunda [$t_{(1-251)} = -.303$; $p > .05$] ve Ölçeğin Toplamında [$t_{(1-251)} = 1.197$; $p > .05$] istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermezken; Duygusal Yoksunluk boyutunda [$t_{(1-251)} = 2.381$; $p < .05$] istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığa bakıldığında ortaokulda görev yapan öğretmenlerin yalnızlık algılarının, imam-hatip ortaokulunda görev yapan öğretmenlere göre daha yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarına ilişkin *Mesleki Hizmet Süresi* değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi [ANOVA] yapılmış ve sonuçlar Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5. Mesleki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları

Ölçek	Hizmet Süresi	N	\bar{X}	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi [ANOVA]					
					Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Yoksunluk	1-5 yıl	35	1.66	0.52	Gruplar Arası	.087	2	.043	.114	.893
	6-10 yıl	105	1.63	0.57	Grup İçi	95.425	250	.382		
	11 üstü yıl	113	1.61	0.67	Toplam	95.512	252			
	Toplam	253	1.62	0.61						

Ölçek	Hizmet Süresi	N	\bar{X}	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi [ANOVA]					
					Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal Arkadaşlık	1-5 yıl	35	1.69	0.48	Gruplar Arası	.247	2	.123	.377	.687
	6-10 yıl	105	1.61	0.53	Grup İçi	81.959	250	.328		
	11 üstü yıl	113	1.59	0.62	Toplam	82.206	252			
	Toplam	253	1.61	0.57						
Ölçeğin Toplamı	1-5 yıl	35	1.68	0.44	Gruplar Arası	.155	2	.077	.269	.764
	6-10 yıl	105	1.62	0.50	Grup İçi	71.816	250	.287		
	11 üstü yıl	113	1.60	0.59	Toplam	71.971	252			
	Toplam	253	1.62	0.53						

Tablo 5'e göre öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algıları, mesleki hizmet süresi değişkeni açısından Duygusal Yoksunluk [$F_{(2,250)} = .114; p > .05$], Sosyal Arkadaşlık [$F_{(2,250)} = .377; p > .05$] ve Ölçeğin Toplamında [$F_{(2,250)} = .269; p > .05$] istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarına ilişkin *Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresi* değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi [ANOVA] yapılmış ve sonuçlar Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6. Çalıştığı Okuldaki Hizmet Süresi Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları

Ölçek	Hizmet Süresi	N	\bar{X}	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi [ANOVA]					
					Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Duygusal Yoksunluk	1-5 yıl	106	1.60	0.52	Gruplar Arası	.574	2	.287	.755	.471
	6-10 yıl	116	1.61	0.63	Grup İçi	94.938	250	.380		
	11 üstü yıl	31	1.75	0.79	Toplam	95.512	252			
	Toplam	253	1.62	0.61						

Ölçek	Hizmet Süresi	N	\bar{X}	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi [ANOVA]					
					Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ortalaması	F	p
Sosyal Arkadaşlık	1-5 yıl	106	1.62	0.49	Gruplar Arası	.119	2	.060	.182	.834
	6-10 yıl	116	1.63	0.58	Grup İçi	82.087	250	.328		
	11 üstü yıl	31	1.56	0.74	Toplam	82.206	252			
	Toplam	253	1.61	0.57						
Ölçeğin Toplamı	1-5 yıl	106	1.61	0.45	Gruplar Arası	.049	2	.024	.085	.919
	6-10 yıl	116	1.62	0.55	Grup İçi	71.922	250	.288		
	11 üstü yıl	31	1.65	0.70	Toplam	71.971	252			
	Toplam	253	1.62	0.53						

Tablo 6'ya göre öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algıları, çalıştığı okuldaki hizmet süresi değişkeni açısından Duygusal Yoksunluk [$F_{(2-250)} = .755$; $p > .05$], Sosyal Arkadaşlık [$F_{(2-250)} = .182$; $p > .05$] ve Ölçeğin Toplamında [$F_{(2-250)} = .085$; $p > .05$] istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermemektedir. Öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarına ilişkin Yaş değişkeni açısından Tek Yönlü Varyans Analizi [ANOVA] yapılmış ve sonuçlar Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7. Yaş Değişkeni Açısından ANOVA Sonuçları

Ölçek	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi [ANOVA]						
					Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD Testi
Duygusal Yoksunluk	21-30(1)	49	1.78	0.54	Gruplar A.	2.211	2	1.105	2.962*	.044	1 > 2
	31-40(2)	141	1.55	0.58	Grup İçi	93.301	250	.373			
	41 ve üstü	63	1.68	0.71	Toplam	95.512	252				
	Toplam	253	1.62	0.61							

Ölçek	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Tek Yönlü Varyans Analizi [ANOVA]						
					Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	SD	Kareler Ort.	F	p	LSD Testi
Sosyal Arkadaşlık	21-30(1)	49	1.76	0.55	Gruplar A.	3.409	2	1.705	5.408*	.005	1 > 2
	31-40(2)	141	1.51	0.47	Grup İçi	78.797	250	.315			
	41 ve üst	63	1.73	0.71	Toplam	82.206	252				
	Toplam	253	1.61	0.57							
Ölçeğin Toplamı	21-30(1)	49	1.77	0.51	Gruplar A.	2.720	2	1.360	4.909*	.008	1 > 2
	31-40(2)	141	1.53	0.47	Grup İçi	69.251	250	.277			
	41 ve üst	63	1.70	0.64	Toplam	71.971	252				
	Toplam	253	1.62	0.53							

*p<.05

Tablo 7'ye göre öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algıları, yaş değişkeni açısından Duygusal Yoksunluk [$F_{(2-250)}=2.962$; $p<.05$], Sosyal Arkadaşlık [$F_{(2-250)}=5.408$; $p<.05$] ve Ölçeğin Toplamında [$F_{(2-250)}=4.909$; $p<.05$] istatistiksel olarak anlamlı farklılık göstermektedir. Bu farklılığın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek için yapılan LSD testi sonucuna göre Duygusal Yoksunluk, Sosyal Arkadaşlık ve Ölçeğin Toplamında 21-30 yaş grubunda bulunan öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algıları, 31-40 grubunda bulunan öğretmenlerin algılarından daha yüksektir.

TARTIŞMA, SONUÇ ve ÖNERİLER

Örgütsel yalnızlık, son yıllarda özellikle iş yerlerinde dikkat çeken bir kavramdır. Bununla birlikte, okullarda, özellikle öğretmenler ve personel arasında da görülebilen durumdur. Örgütsel yalnızlık, bireylerin bir kuruluş içindeki akranlarından ve meslektaşlarından kopuk hissettiklerinde ortaya çıkabilecek izolasyon ve kopukluk hissini ifade eder. Okullarda, işin doğası gereği örgütsel yalnızlık özellikle belirgin olabilir. Öğretmenler ve personel genellikle uzun saatler çalışmakta, sosyal etkileşim için sınırlı fırsatlara sahip olmakta ve farklı programlar veya roller nedeniyle meslektaşlarından kopuk hissedebilmektedir. Buna ek olarak, birçok okulun hiyerarşik yapısı, öğretmenlerin ve personelin farklı rollerdeki veya kişilerle bağlantı kurmasını zorlaştırabilir. Örgütsel yalnızlığın bireyler ve bir bütün olarak kurum üzerinde bir dizi olumsuz etkisi olabilir. Öğretmenler ve personel için iş memnuniyetinin azalmasına, tükenmişliğe ve hatta depresyon ve anksiyete gibi ruh sağlığı sorunlarına yol açabilir. Yalnız ve bağlantısız hisseden öğretmenler

işlerine daha az bağlı ve motive olabileceğinden, sağlanan eğitimin kalitesini de etkileyebilir.

Bu çalışmanın amacı, ortaokul öğretmenleri arasında yalnızlık algısının düzeyini araştırmak ve bazı değişkenlere göre farklılık olup olmadığını belirlemektir. Araştırma bulguları, öğretmenlerin genel olarak düşük düzeyde örgütsel yalnızlık algısına sahip olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonucu destekleyen çalışmalar literatürde yer almaktadır (Ağiroğlu Bakır ve Aslan, 2017; Arslan ve Polatcan, 2021; Doğan, Yıldızbaş, Abdurrezzak ve Özkul, 2021; Kayaalp ve Özdemir, 2020; Nartgün ve Demirel, 2016; Özdemir, 2021). Yukarıdaki bulgulardan farklı olarak Özkan ve Memişoğlu (2021) çalışmalarında öğretmenler arasında örgütsel yalnızlık algısının orta düzeyde olduğunu gözlemlemiştir. Yapılan araştırmaların büyük bir kısmında örgütsel yalnızlık algılarının düşük düzeyde olduğu söylenebilir. Bu durum, öğretmenlerin genel olarak örgütsel yalnızlık yaşamadıkları ve duygusal yoksunluk ve sosyal arkadaşlık ile ilgili ifadelerle kesinlikle katılmadıkları şeklinde yorumlanabilir. Bu da öğretmenlerin kendilerini duygusal olarak desteklenmiş ve meslektaşları ve çalıştıkları kurumla bağlantılı hissettiklerini göstermektedir.

Araştırma sonucunda kadın ve erkek öğretmenler arasında boyutlar ve ölçeğin toplamı açısından örgütsel yalnızlık algılarının benzer olduğu görülmüştür. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Akgül, 2020; Arslan, 2021; Doğan, Yıldızbaş, Abdurrezzak ve Özkul, 2021; Kaya, 2021; Omuz, 2020). Bununla birlikte Nartgün ve Demirel'in (2016) yaptığı araştırmada erkek öğretmenlerin daha yüksek yalnızlık algısına sahip olduğu görülmüştür. Özkan ve Memişoğlu'nun (2021) gerçekleştirdiği çalışmada ise kadın öğretmenlerin yalnızlık algılarının daha yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Literatürde cinsiyet değişkeni açısından farklı sonuçlar olmakla birlikte genel olarak yalnızlık algısının cinsiyete göre farklılık göstermediği söylenebilir. Bu bulgu hem erkek hem de kadın öğretmenlerin çalıştıkları kurumda benzer yalnızlık düzeylerine sahip oldukları anlamına gelmektedir. Dolayısıyla, bu çalışmada cinsiyet, öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarında önemli bir faktör olarak görünmemektedir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuca göre farklı eğitim geçmişlerine sahip öğretmenler arasında boyutlar ve ölçeğin toplamı için anlamlı farklılıklar bulunmamıştır. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Ağiroğlu Bakır ve Aslan, 2017; Arslan, 2021; Doğan, Yıldızbaş, Abdurrezzak ve Özkul, 2021; Kaya, 2021; Omuz, 2020; Özkan ve Memişoğlu, 2021). Bulgular, öğretmenlerin eğitim durumları açısından örgütsel yalnızlık algılarında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olmadığını

göstermektedir. Bu bulgu, çalışma ortamı, sosyal destek veya iş yükü gibi diğer faktörlerin, öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algıları üzerinde eğitim niteliklerinden daha büyük bir etkiye sahip olabileceğini düşündürülebilir.

Araştırmada ulaşılan bulgular, ortaokullarda ve imam-hatip ortaokullarında çalışan öğretmenler arasında sosyal arkadaşlık boyutunda ve ölçeğin toplamında yalnızlık algıları açısından farklılaşmadığını göstermektedir. Öte yandan, duygusal yoksunluk boyutunda anlamlı bir fark bulunmaktadır. Bu farklılığa bakıldığında, ortaokullarda çalışan öğretmenler imam-hatip ortaokullarında çalışanlara göre daha yüksek düzeyde yalnızlık algısına sahiptir. Literatürde bu araştırma sonucu ile benzerlik veya farklılık gösteren herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Örgütsel yalnızlığın sosyal arkadaşlık boyutu, çalışanların iş arkadaşlarından sosyal destek alabilme algılarını yansıtırken, duygusal yoksunluk boyutu ise çalışanların duygusal destek ve anlayış alabilme algılarını yansıtmaktadır. Ortaokullardaki öğretmenlerin imam-hatip ortaokullarındaki meslektaşlarına kıyasla duygusal yoksunluk boyutunda daha yüksek düzeyde yalnızlık yaşadıkları bulgusu, ortaokul öğretmenlerinin meslektaşlarından veya okul yönetiminden duygusal destek ve anlayış eksikliği hissettiklerini gösterebilir. Bu durum, yüksek iş yükü, kaynak eksikliği veya olumsuz okul kültürü gibi faktörlerden kaynaklanıyor olabilir. Öte yandan, imam-hatip ortaokullarındaki öğretmenler, muhtemelen daha işbirlikçi ve destekleyici bir okul kültürü nedeniyle duygusal olarak daha fazla desteklenmiş hissediyor olabilir. Okulların, olumlu bir çalışma ortamını teşvik etmek ve nihayetinde öğrenci çıktılarını iyileştirmek için öğretmenler arasındaki örgütsel yalnızlığı ele alması önemlidir.

Araştırmada elde edilen diğer bir sonuca göre öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algıları, boyutlar ve ölçeğin toplamı için mesleki hizmet süreleri açısından farklılık olmadığıdır. Literatürde bu bulguyu destekleyen çalışmalar bulunmaktadır (Ağiroğlu Bakır ve Aslan, 2017; Akgül, 2020; Arslan, 2021; Doğan, Yıldızbaşı, Abdurrezzak ve Özkul, 2021). Bunun yanında Nartgün ve Demirer'in (2021) yaptığı araştırmada duygusal yoksunluk ve ölçeğin toplamı için mesleki kıdeme göre farklılık bulunmazken; sosyal arkadaşlık boyutunda öğretmenlerin algıları farklılık göstermektedir. Bu boyutta 1-10 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin algıları diğer öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Özkan ve Memişoğlu tarafından 2021 yılında yapılan araştırmaya göre 1-10 yıl ve 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin duygusal yoksunluk algılarının daha yüksek olduğu, 11-15 yıl kıdeme sahip öğretmenlerin ise sosyal arkadaşlık algılarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Literatürde farklı sonuçlar olmakla birlikte genel olarak yalnızlık algısının mesleki kıdeme göre farklılık göstermediği ifade edilebilir. Bu sonucun olası bir nedeni,

örgütsel yalnızlığın öğretmenler tarafından mesleki hizmet sürelerinden bağımsız olarak deneyimleniyor olması olabilir. Yüksek talepleri ve iş yüküyle öğretmenlik mesleğinin doğası, bireyin meslekte ne kadar süredir çalıştığından bağımsız olarak yalnızlık ve izolasyon duyguları oluşturabilir. Buna ek olarak, öğretmenler yüksek baskı ortamında çalışmak, okul politikalarını yönlendirmek ve zorlayıcı öğrenci ve velilerle etkileşimde bulunmak gibi ortak deneyimler nedeniyle benzer bir örgütsel yalnızlık yaşayabilir.

Araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, okuldaki hizmet süresinin öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarını boyutlar ve ölçeğin toplamı açısından anlamlı bir şekilde etkilemediğini göstermektedir. Bu sonucu destekler nitelikte Nartgün ve Demirel (2016) araştırmalarında okuldaki görev süresinin öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarında farklılık oluşturmadığını belirtmişlerdir. Okuldaki hizmet süreleri farklı olan öğretmenler arasında örgütsel yalnızlığın bu boyutlarında anlamlı farklılıklar olmaması, okulun kültürünün ve çalışma ortamının zaman içinde önemli ölçüde değişmediği; başka bir ifadeyle, okulun kültürünün ve çalışma ortamının, hizmet sürelerine bakılmaksızın tüm öğretmenleri benzer şekilde etkilediği söylenebilir.

Yapılan araştırmaya göre, öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algısı hem toplam ölçek hem de bireysel boyutlar için yaş grupları açısından anlamlı bir farklılık sergilemiştir. Özellikle, 21-30 yaş aralığındaki öğretmenlerin algılanan yalnızlık düzeyleri 31-40 yaş aralığındaki öğretmenlere kıyasla daha yüksektir. Arslan'ın (2021) yaptığı araştırmada sosyal arkadaşlık ve ölçeğin toplamında yaş değişkeni için farklılık bulunmazken; duygusal yoksunluk boyutunda 25-35 yaş aralığında bulunan öğretmenlerin algılarının 56 ve üzerinde yaşa sahip öğretmenlerin algılarından daha yüksek olduğu saptanmıştır. Öte yandan Akgül (2020) ve Doğan, Yıldızbaş, Abdurrezzak ve Özkul (2021) araştırmalarında yaş değişkeninin öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarında farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Araştırma sonucunda elde edilen bu bulgunun arkasında çeşitli nedenler olabilir. Bu nedenlerden biri, genç yaş grubundaki öğretmenlerin çalışma ortamları dışında nispeten daha az sosyal bağlantıları ve destek sistemleri olabileceği ve bunun da onları işyerlerinde yalnızlık ve duygusal yoksunluk duygularına daha duyarlı hale getirebileceğidir. Buna ek olarak, genç öğretmenler öğretmenliğin gerektirdiklerini yerine getirme konusunda daha az deneyimli olabilir ve kendilerini daha stresli ve bunalmış hissederek örgütsel yalnızlık hissine kapılabilirler. Bir başka nedeni de daha yaşlı öğretmenlerin işle ilgili stres ve yalnızlıklarını yönetmek için başa çıkma mekanizmaları veya stratejileri geliştirmiş olabilecekleri ve bu nedenle daha düşük düzeyde örgütsel yalnızlık algılayabilecekleri olabilir. Ayrıca, yalnızlık veya duygusal yoksun-

luk duygularıyla başa çıkmalarına yardımcı olabilecek hem işyeri içinde hem de dışında daha güçlü sosyal ağlara ve destek sistemlerine sahip olabilirler. Bununla birlikte genç öğretmenler meslekte daha yeni oldukları ve henüz meslektaşlarıyla güçlü ilişkiler geliştirmedikleri için yalnızlık duyguları yaşama olasılıkları daha yüksek olabilir. Alternatif olarak, genç öğretmenlerin iş yerlerinden beklentileri veya ihtiyaçları yaşlı öğretmenlerden farklı olabilir ve bu da daha fazla yalnızlık ve kopukluk hissine yol açabilir.

Araştırma sonuçları göz önünde alındığında, öğretmenler arasında örgütsel yalnızlık düzeyi düşük olduğundan, öğretmenler arasında sosyal etkileşimi ve arkadaşlığı teşvik ederek bu olumlu eğilimi sürdürmek için çaba gösterilebilir. Erkek ve kadın öğretmenler ile farklı eğitim geçmişlerine sahip öğretmenler arasında anlamlı bir fark bulunmadığından, müdahalelerin odak noktası tüm demografik gruplarda sosyal desteği artırmak ve duygusal yoksunluğu azaltmak olabilir. Bunun yanında ortaokullarda ve imam-hatip ortaokullarında çalışan öğretmenler arasında duygusal yoksunluk boyutunda anlamlı bir fark bulunduğundan, çalışma ortamı ve iş yükü gibi bu farka katkıda bulunan faktörlerin ele alınması için çaba gösterilebilir. Ayrıca, yaşın öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algıları üzerinde önemli bir etkisi olduğu göz önünde bulundurulduğunda, farklı yaş gruplarındaki öğretmenlerin ihtiyaçlarına yönelik müdahaleler tasarlanabilir. Örneğin, daha genç öğretmenler sosyal ağlar kurma ve mesleki ilişkiler kurma konusunda daha fazla desteğe ihtiyaç duyabilirken, daha yaşlı öğretmenler duygusal yoksunluk duygularını azaltmayı amaçlayan müdahalelerden faydalanabilir. Son olarak hizmet süresi, öğretmenlerin örgütsel yalnızlık algılarında önemli bir faktör olarak görünmediğinden, müdahaleler hizmet sürelerine bakılmaksızın tüm öğretmenlerin ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde tasarlanabilir. Örneğin, mentorluk programları, sosyal etkinlikler ve ekip kurma faaliyetleri, sosyal bağlantıları teşvik etmeye ve öğretmenler arasındaki izolasyon duygularını azaltmaya yardımcı olabilir.

KAYNAKÇA

- Akduman, G. (2020). *21. yüzyılda örgütsel davranışta 21 güncel yaklaşım*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Akgül, R. (2020). *Öğretmenlerin algusal mobbing düzeylerinin örgütsel sosyalleşme, örgütsel bağlılık ve örgütsel yalnızlık düzeyleri ile ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Fırat Üniversitesi, Elâzığ.
- Akkaya, B. ve Karaman Kepenekçi, Y. (2021). Örgütsel yalnızlık kavramına genel bir bakış, M. Uysal, A. Yıldız, E. Bağcı ve N. Korkmaz, *içinde Mehmet Bilir'e armağan* (s. 153-172). Ankara: Ankara Üniversitesi Yayınları.
- Arslan, S. (2021). *Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeyleri ile örgütsel yalnızlık alguları arasındaki ilişki* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karabük Üniversitesi, Karabük.
- Arslan, S. ve Polatcan, M. (2021). Öğretmenlerin duygusal zekâ düzeylerinin örgütsel yalnızlık algıları üzerindeki etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research*, 8(2), 182-197.
- Bakır, A. A. ve Aslan, M. (2017). Examining the relationship between principals'organizational loneliness and job satisfaction levels. *European Journal of Education Studies*, 3(6), 50-71.
- Berry, B., Daughtrey, A. ve Wieder, A. (2010). *Teacher leadership: Leading the way to effective teaching and learning*. Carrboro, NC: Center for Teaching Quality.
- Bozgeyik, B. (2019). *Öğretmenlerin erken dönem uyumsuz şemalarının, kişiler-arası ilişki tarzları ve yalnızlıkları arasındaki ilişkilerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Gaziantep Üniversitesi, Gaziantep.
- Buluş, M. (1997). Üniversite öğrencilerinde yalnızlık. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(3), 82-90.
- Creswell. J.W. (2013) *Research design: qualitative. quantitative. and mixed methods approaches* (4th Edition). SAGE Publications. London.
- de Jong-Gierveld, J. (1987). Developing and testing a model of loneliness. *Journal of personality and social psychology*, 53(1), 119-128.
- de Jong-Gierveld, J. (1998). A review of loneliness: Concepts and definitions, determinants and consequences. *Reviews in Clinical Gerontology*, (8), 73-80
- Demirbaş, B. ve Haşit, G. (2016). İş yerinde yalnızlık ve işten ayrılma niyetine etkisi: Akademisyenler üzerine bir uygulama. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(1), 137-158.
- Doğan, T., Çetin, B. ve Sungur, M. Z. (2009). İş yaşamında yalnızlık ölçeği Türkçe formunun geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 10(6), 271-277.

- Doğan, Ü., Yıldızbaş, Y. V., Abdurrezzak, S. ve Özkul, R. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde öğretmenlerin örgütsel muhalefet ve örgütsel yalnızlık algı düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(3), 1086-1099.
- Erdoğan, H. H. (2022) *Öğretmen ve Yönetici Görüşlerine Göre İş Yerinde Yalnızlık*. Tezsiz Yüksek Lisans Projesi. Pamukkale Üniversitesi, Denizli.
- Ernst, J. ve Cacioppo, J. (1998). Lonely hearts: psychological perspectives on loneliness. *Applied & Preventative Psychology*, 8, 1-22.
- Erozkan, A. (2009). Ergenlerde yalnızlığın yordayıcıları. *İlköğretim Online*, 8(3), 1-11.
- Firoz, M. ve Chaudhary, R. (2022). The impact of workplace loneliness on employee outcomes: what role does psychological capital play?. *Personnel Review*, 51(4), 1221-1247.
- Fox, B. (2019). *Emotions and loneliness in a networked society*. London: Palgrave Macmillan.
- Gao, Y. (2022). An investigation into the role of english as a foreign language teachers' self-efficacy in their organizational commitment. *Frontiers in Psychology*, 13, 1-6.
- Geçtan, E. (1999). *İnsan olmak* (20. Baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Hüsrevşahi, S. P. ve Şahan, B. (2021). Organizational loneliness of school administrators. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 9(2), 41-51.
- Jones, W. H., Freemon, J. E. ve Goswick, R. A. (1981). The persistence of loneliness: Self and other determinants. *Journal of personality*, 49(1), 27-48.
- Kaplan, M.S. (2011). *Öğretmenlerin işyerinde yalnızlık duygularının okullardaki örgütsel güven düzeyi ve bazı değişkenler açısından incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Selçuk Üniversitesi, Konya.
- Karaduman, M. (2013). *İş yaşamında yalnızlık algısının örgütsel vatandaşlık davranışı ile ilişkisi ve öğretmenler üzerine bir uygulama* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Uludağ Üniversitesi, Bursa.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık. Ankara.
- Kaya, A. (2021). *Esenyurt belediyesi gençlik ve spor hizmetleri müdürlüğü personelinin mükemmeliyetçilik, esenlik ve örgütsel yalnızlık düzeylerinin incelenmesi* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Kayaalp, E. ve Özdemir, T. Y. (2020). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik, örgütsel yalnızlık ve örgütsel yabancılaşma algılarının örgütsel sinizm düzeyleriyle ilişkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(38), 101-113.

- Nartgün, Ş. S. ve Demirer, S. (2016). Öğretmenlerin örgütsel sessizlik ile iş yaşamında yalnızlık düzeylerine ilişkin görüşleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(2), 139-156.
- Nyathi, W. ve Bhebhe, S. (2019). The organizational structure and teachers' performance in high schools: Perceptions from head teachers and teachers. *International Open Journal of Educational Research*, 2(5), 1-3.
- Omuz, B. (2020). *Örgütsel yalnızlık algısı ile örgütsel bağlılık ilişkisi ve bir araştırma* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, İstanbul.
- Özçelik, H. ve Barsade, S. G. (2018). No employee an island: Workplace loneliness and job performance. *Academy of Management Journal*, 61(6), 2343-2366.
- Özdemir, B. (2021). İşyerinde yalnızlığın örgütsel sinizm üzerindeki etkisinde tükenmişliğin aracı rolünün incelenmesi. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(5), 1421-1439.
- Özkan, Z. ve Memişoğlu, S. P. (2019). Türkçe ve Türk kültürü dersi öğretmenlerinin örgütsel sosyalleşme ve iş yaşamında yalnızlık düzeyleri arasındaki ilişki. *International Journal of Social Sciences and Education Research*, 7(4), 302-320.
- Perlman, D. ve Peplau, L.A. (1982). *Theoretical approaches to loneliness*. New York: Wiley.
- Rokach, A. (2004). Loneliness then and now: reflections on social and emotional alienation in everyday life. *Current Psychology*, 23(1) 24-40.
- Sagan, O. ve Miller, E. (2019). *Narratives of loneliness: Multidisciplinary perspectives from the 21st century*. New York: Routledge Taylor.
- Silard, A. ve Wright, S. (2022). Distinctly lonely: how loneliness at work varies by status in organizations. *Management Research Review*, 45(7), 913-928.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2004). Bazı örgütsel değişkenler açısından çalışanların iş doyumu ve sosyal-duygusal yalnızlık düzeyleri. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 117-128.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston. Pearson
- Tuğral, R. (2020). *Ergenlerde yalnızlık, psikolojik sağlamlık, algılanan sosyal destek ve sosyal görünüş kaygısı* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Nişantaşı Üniversitesi, İstanbul.
- Weiss, R. S. (1973). *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. The MIT Press.
- Wright, S. L. (2005a). *Loneliness in the workplace* (Unpublished doctoral dissertation). Christchurch (New Zealand) University of Canterbury.
- Wright, S. L. (2005b). Organizational climate, social support and loneliness in the workplace. *Research on Emotion in Organizations*, 1(1), 123-142.

- Wright, S. L., Burt, C.D.B. ve Strongman, K. T. (2006). Loneliness in the workplace: Construct definition and scale development. *New Zealand Journal of Psychology*, 35, 59-68.
- Yaşar, M.R. (2007). Yalnızlık. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(1), 237- 260.

Aile Eğitimi Programının Okulöncesi Dönemde Çocuğu Olan Aile ve Çocuk Kavramlarına İlişkin Farkındalıklarına Etkisi

Dilek Erol¹

G. Şule Tepetaş Cengiz²

Özet

Çocuklar doğdukları andan itibaren öğrenmeye başlarlar, bu öğrenmelere kaynaklık eden en önemli çevresel unsur ailedir (Kılıç, 2010; Özbey, 2010). Yaşamın kritik yılları sayılan erken çocukluk yıllarında çocukların gelişimlerini en üst düzeyde gerçekleştirebilecekleri nitelikli çevreler, çocuk-egitimci(okul)-aile-toplum dörtlüsünün birbiriyle karşılıklı etkileşimli ve geçişli olarak ele alınması ile oluşturulabilmektedir. Bu çalışma anne-babalara yönelik uygulanan anne-baba üniversitesi uygulamasının aileler üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Klasik eylem araştırması olarak planlanmış olan bu çalışma eylem araştırması modellerinden Mills Modeli'ne göre tasarlanmıştır. Araştırmada veri toplama aşamasında görüşme formlarından yararlanılmıştır. Katılımcılar ile yüz yüze gerçekleştirilen ön görüşmeler ve eğitim programının ardından ise son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aile Eğitimi Programının çerçevesi ve uygulanma sürecinin düzenlenmesi araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. 10 hafta süre ile uygulanan Aile Eğitim Programına okul öncesi dönemde çocuğu olan 14 ebeveyn gönüllü olarak katılmıştır. Katılımcılar ile yapılan ön ve son görüşmelerden elde edilen veriler döküm hale getirilmiş ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi MAXQDA programı kullanılarak yapılmış ve ön görüşme ile son görüşmeden elde edilen görüşme sonuçlarının içerik analizlerinden elde edilen verilerin sunumu şekiller ve grafikler kullanılarak MAXQDA yardımıyla tasarlanmıştır. Anne Baba Eğitimi Programı sonrasında anne-babaların iletişim konusunda kendilerini güçlendirdiği saptanmıştır. Ayrıca AEP'in ailelerin güçlenmesini sağladığı ve

1 Dr. Öğr.Üyesi, Uşak Üniversitesi Eğitim Fakültesi Okul Öncesi Öğretmenliği, dilek.erol@usak.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5565-586X

2 Doç.Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Mehmet Tanrıku Sağlık hizmetleri MYO Çocuk Gelişimi Bölümü, suletepetas@ibu.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5565-586X

önceden ailelerin kendilerini yalnızca birkaç alanda yeterli ve güçlü hissederken eğitim sonrasında bu alanın genişlediği görülmüştür.

1. Giriş

Anne-baba eğitimleri, ailede bulunan bireylerin desteklenmesi ve aile içindeki yaşantıların iyileştirilmesine yönelik gerçekleştirilen eğitim programlarını kapsayan; sistematik, kavramsal ve dinamik bir süreçtir (Cavkaytar, 1998; Koç, Koçtürk ve Zencir, 2022; Üstünoğlu, 1991). Sanayi devrimi yıllarında geniş ailelerden çekirdek aile yapısına geçişte ihtiyaç duyulan aile eğitimleri, ilk olarak Amerika Birleşik Devletleri'nde uygulanmaya başlanmıştır. Ülkemizdeki uygulamalar Cumhuriyet'in ilk yılları ile başlamış fakat ülkenin ihtiyaçları kapsamında daha çok okuma yazma üzerine odaklanmıştır. 1950'lerde artan sanayileşme ile aile yapısı değişime uğramış ve ailelerin uzman desteğine ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Alanda 1970'lerde akademik çalışmalar başlasa da kapsamlı aile eğitim programları 2000'li yılların başında tasarlanmaya ve uygulanmaya başlamıştır (Sağır, 2020).

İnsanlar temel ihtiyaçlarının büyük bir bölümünü ailede karşılamaktadırlar (Yıldırım, 2020). Yaşam Memnuniyeti Araştırması 2021 sonuçlarına göre bireylerin % 67,6'sı kendilerini en çok ailelerinin mutlu ettiği belirtilmektedir (TÜİK, 2022). Dolayısıyla aile, bireyin psikolojik sağlamlığında önemli bir etken olarak yer aldığı söylenebilir. Eğitim açısından değerlendirildiğinde de çocuğun gelişimi ve eğitiminden öncelikle anne-babası sorumludur. Eğitim, informal olarak ailede başlayan daha sonra eğitim kurumlarında devam eden bir süreçtir. Aile içinde çocukların olumlu gelişim göstermesi anne-babaların çocuk gelişimi ve eğitimi üzerine sahip oldukları bilgi ve becerilere bağlıdır (Bolat, Gürsoy ve Strom, 2016). Anne-baba olmanın herhangi bir ehliyet zorunluluğu olmadığından, çocuklarına sağlıklı destek olabilmesi için anne babaların, çocuk gelişimi ve eğitimi konusunda eğitime ihtiyaçları bulunmaktadır (Johnston ve Halocha, 2010). Bir diğer deyişle anne-babalık becerileri içgüdüsel değildir ve bu beceriler daha sonra öğrenilebilir becerilerdir (Arslan ve Ulaş, 2022; Collins ve diğerleri, 2012). Araştırmalar bu bilgiyi destekleyerek, anne babaların anne-babalık becerileri konusunda kendilerini yetersiz hissettiğini ve nasıl davranmaları gerektiği konusunda desteğe ihtiyaç duyduğunu belirtmektedir (Tezel-Şahin ve Özbey, 2007). Dahası bu ihtiyaç toplumsal değişimler beraberinde değişen rolleri ve geleneksel destek sistemlerinin yıkılmasıyla daha da arttığı bilinmektedir (Kılıç, 2010). Özetle aile algısı, yapısı ve formatı; günün koşullarına ve insanın ihtiyaçlarına göre değişse de her zaman ailenin çocuğun hayatının merkezinde, çocuğun hayatına yön veren etkin ve başat bir rolü olduğu söylenebilir (Şahin ve Özbey, 2007; Yıldırım, 2020).

Çocuklar doğdukları andan itibaren öğrenmeye başlarlar, bu öğrenmelere kaynaklık eden en önemli çevresel unsur ailedir (Kılıç, 2010; Özbey, 2010). Yaşamın kritik yılları sayılan erken çocukluk yıllarında çocukların gelişimlerini en üst düzeyde gerçekleştirebilecekleri nitelikli çevreler, çocuk-egitimci(okul)-aile-toplum dörtlüsünün birbiriyle karşılıklı etkileşimli ve geçişli olarak ele alınması ile oluşturulabilmektedir. Bronfenbrenner (1977), ekolojik sistemler kuramı ile çocuğun yaşantısında çocuğu etkileyen sistemleri; mikrosistem, mezosistem, ekosistem, makrosistem ve koronosistem olarak tanımlamakta, çocuğun potansiyelini en üst düzeye çıkabilmesi sistemlerin niteliğini ve arasındaki bağın önemini altını çizmektedir. Dolayısıyla okul ve aile sistemi uygulamalarının bağlantılı ve tamamlayıcı olabilmesi için anne-baba eğitimleri iyi tasarlanmalıdır. Programların uygulayıcısı olarak da okul öncesi öğretmenleri, sınıf öğretmenleri ve okul psikolojik danışmanlara önemli roller düşmektedir. Çünkü okul öncesi ve ilkokula devam eden öğrencilerin aileleri ve öğretmenleri arasında daha yakın bağları vardır (Epstein, 1995) ve anne-babalar ihtiyaç duydukları desteği en çok sınıf öğretmenleri, okul psikolojik danışmanları ve okul öncesi öğretmenlerinden aldıklarını belirtmektedir (Abdülhakimoğulları ve Samancı, 2022; Koç, Koçtürk ve Zencir, 2022). Ayrıca okul öncesi dönemden itibaren kurulan sağlıklı aile içi ilişkiler çocuğun akademik, sosyal, bilişsel olmak üzere birçok gelişim alanında olumlu katkı sağlar (Kandır ve Alpan, 2008, Grindal ve diğerleri, 2016, Kumpfer, Magalhaes, ve Ahearn Greene, 2016). Bu dönemdeki eğitimler; ana-babaya konuya özgü becerilerin öğretilmesi, sosyal ve duygusal olarak destek verilmesi, anne-baba ve profesyoneller arasında bilgi alışverişi, anne-babanın bir gruba katılması, uygun anne-baba ve çocuk ilişkilerinin geliştirilmesi ve anne-babaya toplumsal kaynaklara ulaşmalarında yardımcı olmak gibi pek çok değişik biçimlerde tanımlanmıştır (Bekman, 2000). Anne-baba eğitimleri ile anne-babalar çocukların ihtiyaçlarının farkında ve çocuklarının iyi oluşlarında daha sorumlu olabilmektedir (Yuen, 2017). Bu eğitimler sayesinde anne-babalar uzmanlardan destek ve bilgi alırken, anne babalık becerilerini de geliştirebilirler (Arslan ve Ulaş, 2022). Anne-baba eğitimi programlarının, çocuklardaki davranış sorunlarını azalttığı (Chorpita ve diğerleri, 2002; Kazdin, 1999), aile içi etkili iletişimi desteklediği (Döpfner ve Lehmkuhl, 2005; Petermann ve diğerleri, 2010), anne-babalık becerilerini arttırdığını (Sanders, Markie-Dadds ve Turner, 2003), olumsuz tutumları engellediği (Heinrichs ve diğerleri, 2002) ve önleyici bir rolü olduğu (Gordon, 2002) görülmektedir. Anne-baba eğitimlerinin olumlu etkisi çocukların iyi oluş hallerine katkı ile sınırlı olmayıp anne-babalar üzerinde de olumlu değişikliklere neden olmaktadır. Yapılan çalışmalar eğitimlere katılan anne-babaların kaygılarının (Schrott ve diğerleri, 2019) ve tepkisel davranış-

larının azaldığını (Jenkins ve diğerleri, 2018), empati duygusunun geliştiğini (Lau ve diğerleri, 2017; Rizo ve diğerleri, 2011) eşler arası iletişiminin kuvvetlendiğini (Afrouz ve diğerleri, 2015), anne-babalık konusunda daha az zorlandıklarını (Arslan ve Ulaş), özgüvenlerinin arttığını (Mendel, ve diğerleri, 2012; Myers, 1996) belirtmektedir. Hem bireysel hem toplumsal önemli çıktıları olan bu eğitimlerin yaygınlaştırılması, sıklıkla güncellenmesi ve kalitesinin artırılması önemlidir.

Ülkemizde 2009 yılında Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü de aile eğitim ihtiyacı analizi yaparak geniş uzman katılımı ile Aile Eğitim Programı (AEP) geliştirmiştir. 2010 yılından bugüne 5 alanda (aile içi iletişim, sağlık, iktisat, hukuk ve medya) ve 23 modülden oluşan Aile Eğitim Programı (AEP) Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından ailelere ulaştırılmaktadır (<https://aep.gov.tr/tr/aep-hakkında/aep-in-tarihcesi/>). Ülkemizde gerçekleştirilen Aile ve Sosyal Çalışmalar Genel Müdürlüğü 5. Şurasında ve 19. Milli Eğitim Şurası'nda okul rehberlik servisi tarafından "0-18 Yaş Aile Eğitim Semineri"ne katılımın özendirilmesi belirtile de 0-8 yaş arası çocuklara yönelik aile içi şiddet araştırmasında anne-babaların sadece %7'si anne babalık becerilerine yönelik herhangi bir eğitim veya danışmanlık hizmetinden yararlandığını belirtmektedir (Müderrişoğlu, 2014). Oysaki anne-babaların, anne-baba olmadan önce ve olduktan sonra ihtiyaç duydukları her dönem, çocuklarının eğitimi ve bakımı konularında bilgilendirilmeleri hem devletin hem sivil toplum kuruluşlarının üstlenmesi gereken önemli bir sorumluluk olarak karşımıza çıkmaktadır (Kılıç, 2010).

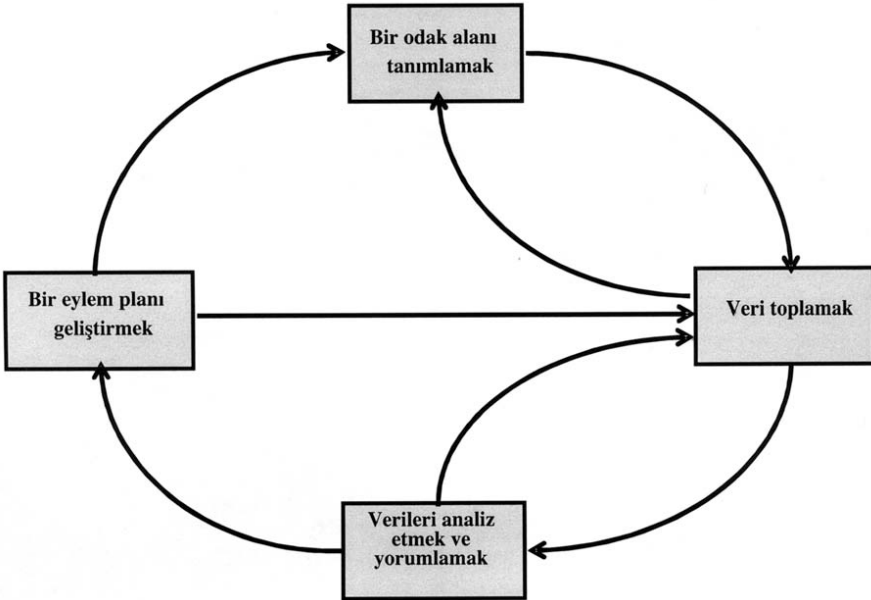
Bu çalışma anne-babalara yönelik uygulanan anne-baba üniversitesi uygulamasının aileler üzerindeki etkisini ortaya koymak amacıyla gerçekleştirilmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmaktadır.

1. Anne-baba üniversitesi eğitimi öncesinde ve sonrasında anne-babaların kendilerini güçlü hissettikleri alanlar nelerdir?
2. Anne-baba üniversitesi eğitimi öncesinde ve sonrasında anne-babaların kendilerini yetersiz hissettikleri alanlar nelerdir?
3. Anne-baba üniversitesi eğitimi öncesinde ve sonrasında anne-babaların çocuk gelişiminde zorlandıkları alanlar nelerdir?
4. Anne-baba üniversitesi eğitimi öncesinde ve sonrasında anne-babaların aile içinde iletişim kurmak amacıyla seçtiği yollar nelerdir?
5. Anne-baba üniversitesi eğitimi öncesinde ve sonrasında anne-babaların aile içindeki rolleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden eylem araştırması kullanılmıştır. Eylem araştırması; “yaparak öğrenme” çerçevesinde gerçekleşen bir araştırma yöntemidir. Eylem araştırmalarında süreç; planlama, eylemde bulunma, veri toplama ve yansıtma aşamalarından oluşur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021). Eylem araştırması bir problemin farkına varılıp tanımlanması ile başlar. Problemin tanımlanmasının ardından çözümler yani eylemler geliştirilir ve gerekli durumda dış destek alınır. Bir sonraki aşamada eylemler uygulanır ve sonuçların değerlendirilmesi yapılır. Ancak bu çözümlerin hemen sorunları çözmesi beklenmez. Burada amaç uygulama sürecinde deneyimler kazanmak ve daha geçerli çözümler yani eylemler geliştirmektir. Bu süreç istenen düzeyde etkin ve kalıcı çözümler bulunana kadar devam eder. Araştırma sona erdiğinde kazanılan deneyimler ve sonuçlar paylaşılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021). Klasik eylem araştırması olarak planlanmış olan bu çalışma eylem araştırması modellerinden Mills Modeli'ne göre tasarlanmıştır. Mills eylem araştırması sürecini döngüsel olarak modellemekte ve Şekil 1'de belirtilen modeli araştırmacılara sunmaktadır (Mills, 2001).

Şekil 1. Mills (2011) döngüsel eylem araştırması modeli



Eylem araştırmasının temel adımları

Adım 1: Konunun/Sorunun Belirlenmesi ve Sınırlandırılması

Eylem araştırmasının başlangıç noktası olarak bilinen bu adımda konu, araştırmacının amacı ve problemleri belirlenmiştir. Söz konusu bu araştırmaya başlamadan önce araştırmanın gerçekleştirildiği akademisyenlere anne ve babalar tarafından gelen anne-baba üniversitesi istekleri değerlendirilmiştir. Bu hususta Aile Danışma Merkezi'ne yapılmış başvurular incelenmiş ve ardından telefon görüşmeleri yapılarak almak istedikleri eğitim içeriği katılımcılar ile birlikte başlıklar halinde oluşturulmuştur. Ailelerden iletilen konu başlıkları ve akademisyenlerin olması gerektiğini belirttikleri konu başlıkları, alan yazından alınan başlıklar ve benzer eğitim içeriklerinde yer alan başlıklardan oluşturulan bir dijital ihtiyaç belirleme formu 60 aileye gönderilmiştir. Ailelerin ihtiyaç formundaki konulardan seçim yapmaları ve eğitimin gerçekleştirilmesini istedikleri tarihlere dair önerilerde bulunmaları istenmiştir. Ailelerin önerilerinin alınması ile birlikte eylem araştırmasının ikinci adımına geçilmiştir.

2. Adım: Bilgi Toplanması

Ailelerden gelen ihtiyaç belirleme formları araştırma ekibi tarafından gözden geçirilmiştir. Ailelerin sıklıkla iletişim, çocuk gelişimi, aile içi roller, çocuk yetiştirme tutumları gibi konuları işaretledikleri belirlenmiştir. Eğitime katılma başvurusunda bulunan ailelerin özellikleri incelenmiş ve değerlendirilmiştir.

3. Adım: İlgili Alanyazının Taranması

Araştırmacılar tarafından bu hususta yapılmış tüm anne-baba eğitim programları konu başlıklarına göre taranmış ve tasarlanacak olan anne-baba eğitime ilişkin alanyazın taraması yapılmıştır. Gerçekleştirilecek olan anne-baba eğitiminin hangi kuram ve kuramcılara dayanması gerektiği, günümüzün ihtiyaçları ve ailelerin edinilen ihtiyaç belirleme formları birlikte değerlendirilerek Aile ve Sosyal Hizmetler Bakanlığı tarafından 2010 yılında geliştirilmiş olan Aile Eğitim Programı uygun eğitim içeriğini karşılaması nedeniyle tercih edilmiştir. Aile Eğitim Programı (AEP) ailelerin, aile eğitim ile ilgili temel ihtiyaçları dikkate alınarak geliştirilmiş, 5 alanda toplam 28 modülden oluşmaktadır (<https://aep.gov.tr/tr/aep-hakkinda/aep-in-tarihcesi/>).

4. Adım: Araştırma Planının Geliştirilmesi

Bu adımda katılımcıların ve alanyazın araştırmalarının incelenmesinin ardından katılımcıların ihtiyaçlarından yola çıkarak araştırma soruları belir-

lenmiştir. Araştırma sorularının ardından Aile Eğitim Programı'nın belirlenen konulara ilişkin modülleri ve üniteleri saptanmıştır. Aile Eğitim Programı'ndan, "çocuk gelişimi ve eğitimi", "evlilik ve aile hayatı" "aile yaşam becerileri", "okul ve aile", "değerlerin edinilmesinde ailenin rolü", "hukuk okuryazarlığı", "sağlık okuryazarlığı", "ailede bilinçli medya kullanımı", "aile bütçesi ve kaynak yönetimi", "aile ve din ahlak eğitimi" modülleri dahil edilmiştir. Elde edilen konular araştırma sorularına göre sınıflandırılmış ve eğitim programı bu yolla oluşturulmuştur.

Araştırmada veri toplama aşamasında görüşme formlarından yararlanılmıştır. Katılımcılar ile yüz yüze gerçekleştirilen ön görüşmeler ve eğitim programının ardından ise son görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Beş sorudan oluşan bu görüşmeler araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Her bir katılımcı ile ortalama 20 dakika sürmesi planlanmıştır. Sorular öncelikle araştırmacılar tarafından hazırlanmış ardından uzman görüşüne sunulmuştur. 3 ayrı alan uzmanı tarafından görüş alınan sorular son haline getirilmiştir. Katılımcılardan gönüllü bir katılımcı ile ön görüşme yapılmıştır.

Aile Eğitimi Programının çerçevesi ve uygulanma sürecinin düzenlenmesi araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Eğitim programının sunulması için ise uzmanlık alanlarına göre on uzman belirlenmiş ve eğitimler bu uzmanlar tarafından gerçekleştirilmiştir. Araştırmacılar süreçte eğitim içeriğini düzenleyici, eğitim sürecini gözleyen ve süreci kolaylaştırıcı olarak görev almıştır.

Aile Eğitim Programının uygulanma süresi 10 hafta olarak belirlenmiştir. Belirlenen on hafta öncesinde ön toplantı gerçekleştirilmiştir. Ön toplantıda eğitime katılmak isteyen gönüllü katılımcılar ile haberleşilerek eğitimin gerçekleştirileceği gün, saat ve mekânın belirlenmesi sağlanmıştır. Ayrıca eğitime katılacak olan 14 okul öncesi dönemde çocuğu olan katılımcı ile tanışma gerçekleştirilmiştir. Katılımcılar ile yapılan görüşmelerde çalışmaya ilişkin etik ilkelere bahsedilmiş ve onam formları eğitim başlamadan evvel alınmış ve ön görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Aile Eğitimi Programı'nın içeriği Tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1. Aile Eğitim Programı Haftalık Programı

Hafta	Hayatın ilk çeyreği
Hafta	Evlilik ve Aile Hayatı
Hafta	Aile Yaşam Becerileri
Hafta	Okul ve Aile
Hafta	Değerlerin Edinilmesinde Ailenin Rolü
Hafta	Hukuk Okuryazarlığı
Hafta	Sağlık Okuryazarlığı
Hafta	Medya Okuryazarlığı
Hafta	Ailede Bilinçli Medya Kullanımı
Hafta	Ailede Din ve Ahlak

10 hafta sonunda katılımcılarla son görüşme yapılmış ve sertifikaları paylaşılmıştır.

5. Adım: Verilerin Analizi:

Katılımcılar ile yapılan ön ve son görüşmelerden elde edilen veriler dö-küm hale getirilmiş ve içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, belirli kurallara dayalı oluşturulmuş kodlamalarla metnin bazı sözcüklerini daha küçük içerik kategorileri ile özetleyen sistematik, yinelenen bir tekniktir (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021). İçerik analizi; amaçları belirleme, kavramları tanımlama, analiz birimlerini belirleme, konu ile ilgili verilerin yerini belirleme, mantıksal bir yapıyı geliştirme, kodlama kategorilerini belirleme, sayma, yorumlama ve sonuçları yazma aşamalarından oluşur (Büyüköztürk ve diğerleri, 2021). İçerik analizi MAXQDA programı kullanılarak yapılmış ve ön görüşme ile son görüşmeden elde edilen görüşme sonuçlarının içerik analizlerinden elde edilen verilerin sunumu şekiller ve grafikler kullanılarak MAXQDA yardımıyla tasarlanmıştır.

3. Bulgular ve Tartışma

Çalışmaya katılan katılımcıların aile eğitimi konusundaki ifadelerine ilişkin bir kelime bulutu oluşturulduğunda Şekil 2'de yer alan kelime bulutu oluşmuştur.

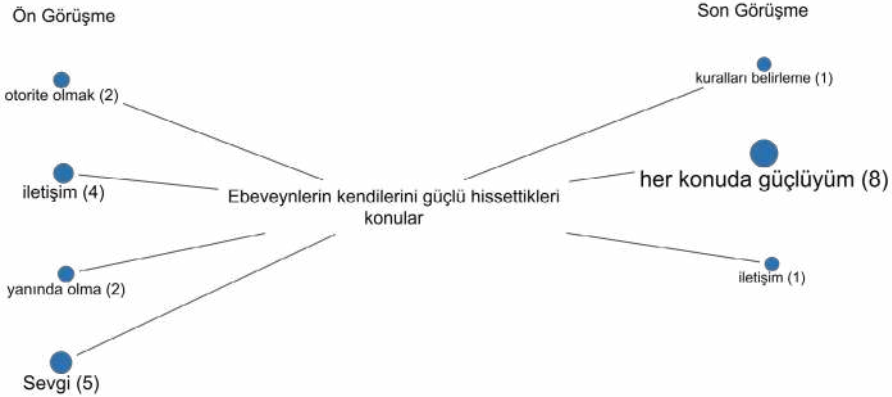
Şekil 2. Aile Eğitimi Programına ilişkin katılımcı görüşleri kelime bulutu



Şekil 2 incelendiğinde öne çıkan kelimenin “iletişim” olduğu görülmektedir. Benzer şekilde alanda uygulanan anne-baba eğitim programlarında da eğitimlerin aile içi iletişimi olumlu yönde etkilendiği bilinmektedir (Landy ve Menna 2006; Mendel, ve diğerleri., 2012, Nicholson ve diğerleri, 2002; Tuijl ve Leseman, 2004; Tönbul, 2019; Özel ve Zelyurt, 2016).

Aile Eğitim programına katılan ailelerin kendilerini güçlü hissettikleri konulara ilişkin ön ve son görüşmelerin temaları Şekil 3’te yer almaktadır.

Şekil 3. Aile Eğitim Programına katılan anne-babaların kendilerini güçlü hissettikleri hususlar

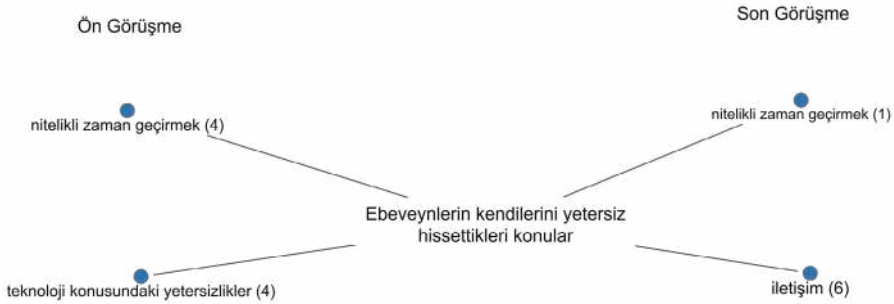


Şekil 3 incelendiğinde anne-babaların kendilerini güçlü hissettikleri hususlar konusunda aile eğitim programı öncesinde gerçekleştirilen ön görüşmede otorite olmak (2), iletişim (4), yanında olma (2), sevgi (5) dile getirdikleri belirlenmiştir. Ailelerle eğitim programının sonunda yapılan görüşme

ise aynı soruya ilişkin kuralları belirleme (1), her konuda güçlüyüm (8), iletişim (1) yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Şekil 3'te yer alan bulgulardan yola çıkarak verilen aile eğitim programının ön görüşmedeki sonuçlarına göre ailelerin güçlenmesini sağladığı ve önceden ailelerin kendilerini yalnızca birkaç alanda yeterli ve güçlü hissederken ardından bunu genişletmeye başladığı söylenebilir. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde Pherson ve Robinson (1990)'un , çalışmalarında uyguladıkları 11 haftalık anne-baba eğitim programı sonunda da çalışmaya paralel bir şekilde eğitime katılan anne-babaların kendilerine güven, çocuklarının davranışlarına dair kabul ve anlayışın arttığı ortaya koymuştur. Benzer şekilde Kimmet'in (2003) çalışmasında ailelere gerçekleştirilen eğitim ve destek programlarının bu ailelerin zorluklarla başa çıkma, aile içindeki ilişkileri güçlendirme, çevresel faktörler ile baş etme boyutlarında ailelere katkı sağladığını belirtmektedir. Yine Popkin (1999) de anne-baba eğitim çalışma grubuna katılan annelerin aile eğitimi süresince değer yargılarını incelemiş ve sosyal desteğin buna etkisini değerlendirmeye çalışmıştır. Grup içerisindeki annelerin eğitim grubunun sosyal desteğinden etkilenecek kendilerini bir çok konuda daha güçlü hissetmeye başladığını ortaya koymuştur. Landy ve Menna (2006) ise yürüttükleri çalışmada anne eğitim programı sonrasında annelerin öz yeterlilik becerilerinde ve bilgi düzeyinde artış olduğunu belirtmişlerdir. Bu bağlamda alanyazın incelendiğinde bu çalışmada elde edilen bulgular ile benzerlikler olduğu söylenebilir.

Aile Eğitim programına katılan ailelerin kendilerini yetersiz hissettikleri konulara ilişkin ön ve son görüşmelerin temaları Şekil 4'te yer almaktadır.

Şekil 4. Aile Eğitim Programına katılan anne-babaların kendilerini yetersiz hissettikleri hususlar

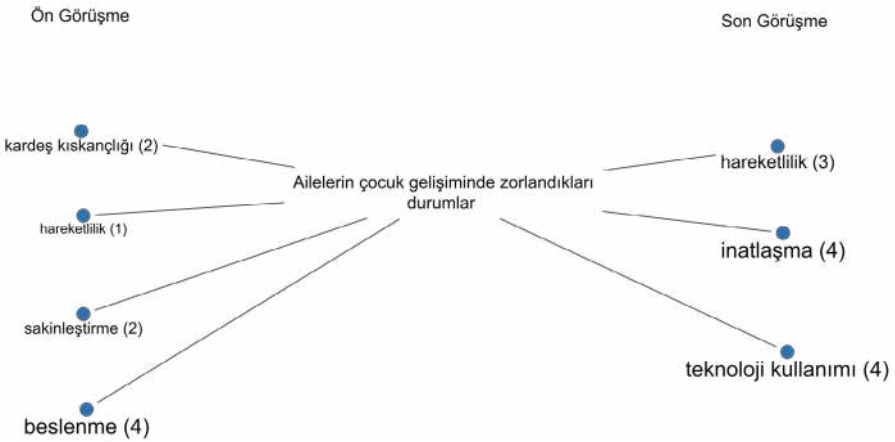


Şekil 4 incelendiğinde anne-babaların kendilerini yetersiz hissettikleri hususları aile eğitim programı öncesinde gerçekleştirilen ön görüşmede nitelikli zaman geçirmek (4), teknoloji konusunda yetersizlikler (4) şeklinde dile getirdikleri belirlenmiştir. Ailelerle eğitim programının sonunda yapılan görüş-

me ise aynı soruya ilişkin nitelikli zaman geçirmek (1), iletişim (6) yanıtlarını verdikleri görülmektedir. Buna göre ailelerin eğitim öncesinde kendilerini nitelikli zaman geçirmek ve teknoloji konusunda yetersizliklerinin daha önemli olduğunu düşünürlerken eğitim sonrasında aile içi iletişimin önemini kavramaları ve çocuklarına bu yolla destek olmanın da aslında iletişimden geçtiğini fark etmeleri sebebiyle ebeveynlerin iletişim (6) konusunda kendilerini daha güçsüz hissettikleri söylenebilir. Bu bulgulardan yola çıkarak alanyazın incelendiğinde Tezel-Şahin ve Özbey (2007)'inde yaptıkları çalışmalarında da bilginin artmasının yanında hızla değişen sosyal değerler karşısında anne-babaların çocuk gelişimi ve eğitim hakkında kendilerini yetersiz görmekte olduğunu ve nasıl davranmaları gerektiği konusunda karmaşaya düştüğünü savunmuşlardır. Tönbül (2019) yürüttüğü çalışmasında anne-baba eğitim programına katılan annelerin yazdıkları incelendiğinde, verilen aile eğitimi programının aile hayatına olumlu yansıdığı, çocuklarıyla iletişim kurmaya yoğunlaştıklarını belirtmiştir.

Aile Eğitim programına katılan ailelerin çocuk gelişiminde zorlandıkları hususlara ilişkin ön ve son görüşmelerin temaları Şekil 5'te yer almaktadır.

Şekil 5. Aile Eğitim programına katılan anne-babaların çocuk gelişiminde zorlandıkları hususlar

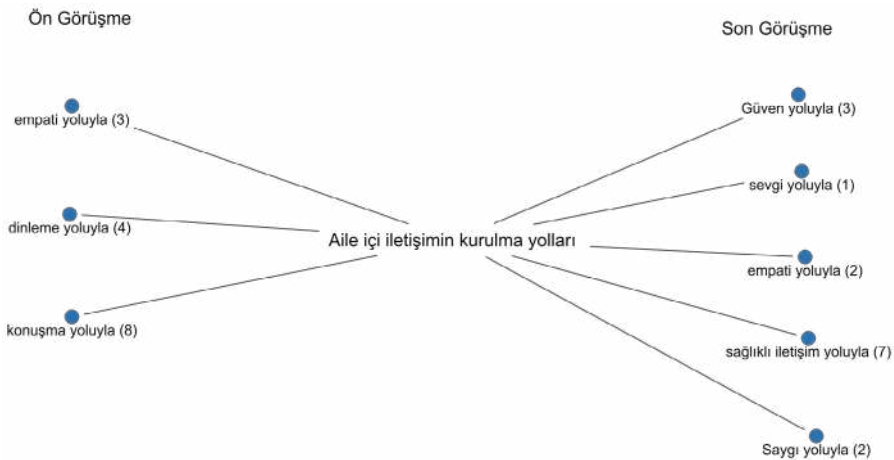


Şekil 5 incelendiğinde anne-babaların çocuk gelişiminde zorlandıkları durumlara ilişkin aile eğitimi programı öncesinde geliştirilen görüşmede ailelerin kardeş kıskançlığı (2), hareketlilik (1), sakinleştirme (2), beslenme (4) şeklinde dile getirdikleri belirlenmiştir. Eğitim programı sonrasında aileler ile yapılan görüşmede ise hareketlilik (3), inatlaşma (4), teknoloji kullanımı (4) şeklinde zorlandıkları durumları açıkladıkları saptanmıştır. Ön görüşme ve son görüşme sonuçları incelendiğinde ailelerin dile getirdikleri konuların

farklılaştığı göze çarpmaktadır. Bu değişimin verilen aile eğitimi programı içeriğinin ailelerin zorlandıkları konuları isimlendirmelerinde yol gösterici olmasından kaynaklı olduğu söylenebilir. Alanyazında anne babalara yönelik yürütülen eğitim programları sonrasında, anne-babaların aile ilişkilerini anlamlandırma düzeylerinin değiştiğini belirtmektedir (Temel, 2003). Wind ve Brown'un (1987) uyguladıkları anne-baba eğitiminden önce anne-babaların çocuk gelişimi ve eğitim konusunda yetersiz olduklarını ve bu sebeple çocuklarından beklentilerinin çok yüksek olduğunu fakat eğitim sonunda daha gerçekçi beklentilere ulaşmış beklentilerin değiştiğini belirtmektedir.

Aile Eğitim programına katılan anne-babaların aile içinde iletişim kurma amacıyla seçtiği yollara ilişkin ön ve son görüşmelerin temaları Şekil 6'da yer almaktadır.

Şekil 6. Aile Eğitim Programına katılan anne-babaların aile içi iletişim kurmada yararlandıkları yollar



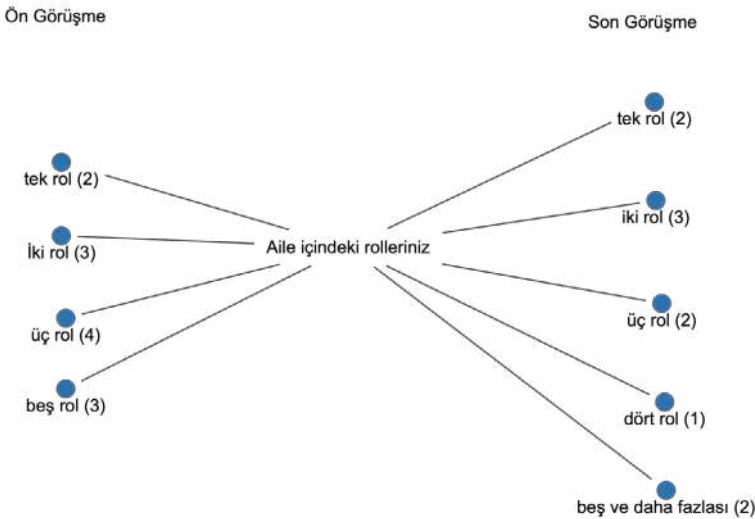
Şekil 6 incelendiğinde aile eğitim programına katılan anne-babaların aile içi iletişim kurma yollarına ilişkin ön görüşme sonuçlarına ilişkin üç ayrı temada görüşlerini belirttikleri söylenebilir. Anne-babaların empati yoluyla (3), dinleme yoluyla (4) ve konuşma yoluyla (8) aile içi iletişimi kurmaya çalıştıkları saptanmıştır. Ailelerin ile içi iletişimi kurmada kullandıkları yollara ilişkin son görüşme sonuçlarına ilişkin beş ayrı temada görüşlerini belirttikleri saptanmıştır. Anne-babaların güven yoluyla (3), sevgi yoluyla (1), empati yoluyla (2), sağlıklı iletişim kurma basamaklarını kullanarak (7) ve saygı yoluyla (2) aile içi iletişimi kurmaya çalıştıkları ortaya konulmuştur.

Ön ve son görüşmede ortaya çıkan temalar incelendiğinde anne-babaların aile içi iletişim kurma yollarında ailelerin kullandıkları yolları çeşitlen-

dirdikleri söylenebilir. Ailelerin önceleri yalnızca dinleme, konuşma empati gibi yolları kullanırken eğitim sonrasında ise sevgi, güven, saygı empati gibi yolları söyledikleri ayrıca büyük bir çoğunluğunda sağlıklı iletişim basamaklarını takip etmek yoluyla iletişimi sağlamaya çalıştıkları söylenebilir. Bu da ailelerin AEP sonrasında iletişim basamaklarını tanıdıklarının, incelediklerinin ve bu konuda ilerleme kaydettiklerinin bir göstergesi olarak görülebilir. AÇEV'in (2008) yürüttüğü anne-baba eğitim programı sonrasında da anne-babaların iletişim kanallarının değiştiğini çocuklarına sevgi gösterme düzeyinin arttığı görülmüştür. AÇEV'in (2009) yürüttüğü bir diğer anne-baba eğitim programı sonrasında da ailelerin otoriter tutumlarını azaltıp, demokratik konuşarak iletişim yoluyla problemleri çözmeye odaklandıkları belirtilmiştir. Riley (2020) anne-baba eğitim programlarının anne-babaların otoriter tutumlarında değişiklik yarattığını, geleneksel anne-baba tutumlarından uzaklaştıklarını belirtmektedir. İnanılmaz Yıllar adlı anne-baba eğitim programı da benzer bir etkiyle kısa dönemde anne-baba-çocuk ilişkilerinin güçlendirmekte, anne-baba sosyal desteğini arttırmaktadır (Webster-Stratton, 2016). Bir diğer araştırmanın bulgularına göre de verilen anne-baba eğitimlerinin anne-babalarının çocuklarıyla olan iletişimlerini güçlendirdiğini göstermektedir (Özel ve Zelyurt, 2016).

Aile Eğitim Programına katılan anne-babaların aile içindeki rollerine ilişkin ön ve son görüşmelerden elde edilen temalarının dağılımı Şekil 7'de yer almaktadır.

Şekil 7. Aile Eğitim Programına katılan anne-babaların aile içi rollere ilişkin görüşleri



Şekil 7 incelendiğinde Aile Eğitim Programına katılan anne-babaların aile içi rollere ilişkin ön görüşmede tek rol (2), iki rol (3), üç rol (4) ve beş rol (3) şeklinde dört ayrı temada rollerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Bu rollerin sıklıkla anne, baba, eş, evlat, mesleki rol şeklinde olduğu saptanmıştır. Anne-babaların son görüşmede ise beş ayrı temada görüşlerini belirttikleri ve bu temaların tek rol (2), iki rol (3), üç rol (2), dört rol (1) ve beş ve daha fazlası (2) şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu rollerin son görüşmede sıklıkla anne, baba, eş, evlat, mesleki roller ve toplumsal roller şeklinde olduğu saptanmıştır.

Ön ve son görüşme karşılaştırıldığında anne-babaların kendi rollerini AEP sonrasında daha derinleştirdikleri ve toplumsal rollerinin de farkına vararak rolleri üzerinde daha fazla düşünmeye başladıkları düşünülebilir. Aile eğitim programlarının genel amaçlarında biri de anne ve babalara rollerini benimsemeleri için yardımcı olmak, evliliğin rol ve sorumluluklarına ilişkin destek olmak, anne baba olmakla ilgili farkındalık yaratmak ve aile içi iletişim kalitesini artırmak olarak sıralanabilir (Ersay, 2013). Dolayısıyla eğitime katılan anne-babalar önceleri en fazla beş rol ifade ederken bazı anne-babaların beş ve daha fazla rolünü açıklayabildikleri söylenebilir. Bu da AEP'in anne-babaların rollerini tanımasına yardımcı olduğunun göstergesi olduğu söylenebilir. Benzer şekilde "Benim Ailem Eğitim Programı"na katılan ve katılmayan aileler arasında anne ve babaların aile ilişkilerini algılamada anlamlı değişiklikler yarattığı ortaya çıkmıştır (Temel, 2003). Yalman (2014) ise aile eğitimi ile yetkin anne babalıklarının ve aile işlevlerinin geliştiğini tespit etmiştir. Sayın (2014) tarafından yapılan çalışmada aile işlevleri üzerinde olumlu etkiler gözlenmiştir. Alanda yapılan bir diğer çalışmada ise anne-baba eğitim programı sonrasında babaların çocuk yetiştirmeye ilişkin tutumlarının değiştiği ve sorumluluk aldıkları ve rollerin geliştiği görülmektedir (Pruet ve diğerleri, 2016).

4. Sonuç ve Öneriler

10 hafta boyunca alanında uzman kişilerce yürütölen Anne Baba Eğitimi Programı sonrasında anne-babaların iletişim konusunda kendilerini güçlendirdiği saptanmıştır. Ayrıca AEP'in ailelerin güçlenmesini sağladığı ve önceden ailelerin kendilerini yalnızca birkaç alanda yeterli ve güçlü hissederken eğitim sonrasında bu alanın genişlediği görölmüştür. Eğitime katılan anne-babaların aile içi iletişimin önemini kavradıkları ve çocuklarına bu yolla destek olmanın da aslında iletişimden geçtiğini fark ettikleri belirlenmiştir. Ayrıca AEP sonrasında anne-babaların aile eğitimi programı içeriği sayesinde aile içi ilişkilerinde zorlandıkları konuları isimlendirmelerine destek

olduğu anlaşılmıştır. AEP sonrasında eğitime katılan anne-babaların aile içi iletişim kurma yollarında ailelerin kullandıkları yolları çeşitlendirdikleri, anne-babaların kendi rollerini tanımlamada daha derinleştirdikleri ve toplumsal rollerinin de farkına vararak rolleri üzerinde daha fazla düşünmeye başladıkları tespit edilmiştir.

Bu sonuçlar AEP'in ailenin iletişim, rol dağılımı, psikolojik sağlamlık konularında ailelere olumlu katkı sağladığını göstermektedir. Bu nedenle daha büyük örneklemede, kontrol ve deney gruplu ve kalıcı değişikliklerin incelendiği yeni çalışmaların planlanması, AEP'in diğer programlarla karşılaştırılması ve programın yaygınlaştırılması önerilmektedir.

Kaynakça

- Abdulahakimoğulları, S., & Samancı, O. (2022). Aile eğitimi veren rehber öğretmenlerin kurslarda karşılaştıkları sorunların incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1343-1356.
- AÇEV. (2008). *Güneydoğu Anadolu Anne Destek Programı Değerlendirme Araştırması Raporu*. İstanbul: AÇEV.
- AÇEV. (2009). *Aile Eğitim Programları. Çocuk İstismarını ve İhmalini Önleme Kongresi*. Ankara: AÇEV.
- Afrouz, G. A., Ahouri, M. Arjmand-nia, A. A., Gohabari-Bonab, Bagher., & Pourmohammadrıza-Tajrishi, M. (2015). The Effectiveness of positive parenting program (Triple-P) training on interaction of mother-child with intellectual disability. *Journal of Rehabilitation*, 16(2), 128-137.
- Arslan, A. & Ulaş, A. H. (2022). Değer odaklı aile eğitim programının anne babalık becerilerine, aile iklimine ve değer odaklı yaşama etkisi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 6(1), 88- 109. <https://doi.org/110.38015/sbyy.1097582>.
- Bekman, S. (2000). *Eşit Fırsat Anne-Çocuk Eğitim Programının Değerlendirilmesi*. İstanbul: AÇEV Yayınları, No: 12. s. 11, 25-26.
- Bolat, E. Y., Gürsoy, F., & Strom, R. (2016). Öğretmen olarak anne baba envanteri: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(3), 961-970.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2021). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cavkaytar, A. (1998). Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretimi El Kitabı. *Özbakım ve Ev İçi Becerilerinin Öğretimine Yönelik Bir Aile Eğitimi Programının Etkililiği Yayınlanmamış Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü*, 199, 91-160.
- Chorpita, B. F., Yim, L. M., Donkervoet, J. C., Arensdorf, A., Amundsen, M. J., McGee, C., Serrano, A., Yates, A. Burns, J. A. & Morelli, P. (2002). Toward large-scale implementation of empirically supported treatments for children: A review and observations by the Hawaii empirical basis to services task force. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 9(2), 165-190.
- Collins, D., Jordan, C., & Coleman, H. (2012). *An introduction to family social work (fourth edition)*. Brooks/Cole.
- Döpfner, M. & Lehmkuhl, G. (2002). Evidenzbasierte therapie von kindern und jugendlichen mit aufmerksamkeitsdefizit-/hyperaktivitätsstörung(ADHS). *Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie*, 51, 419-440.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. *Phi Delta Kappan*, 76(9): 701-712.

- Ersay, E. (2013). *Aile Eğitimi Programlarının Planlanması, Uygulanması ve Değerlendirilmesi*. Z. F. Temel içinde, Aile eğitimi ve erken çocukluk eğitimi aile katılım çalışmaları. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Gordon, T. (2002). *Etkili Anababa Eğitimi: Aile İletişim Dili*. Sistem.
- Grindal, T., Bonnes Brown, J., Yoshikawa, H., Schindler, H. C., Duncan, G. J., Magnuson, K., & Shonkoff, J. P. (2016). The added impact of parenting education in early childhood education programs: A metaanalysis. *Children and Youth Services Review*, 70, 238-249. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2016.09.018>.
- Heinrichs, N., Hahlweg, K., Bertram, H., Kuschel, A., Naumann, S. & Harstick, S. (2006a). Die langfristige wirksamkeit eines elterntrainings zur universellen prävention kindlicher verhaltensstörungen. *Zeitschrift für Klinische Psychologie und Psychotherapie*, 35 (2), 82-96.
- Jenkins, M., Mazzucchelli, T.G., & Sofronoff, K. (2018). Building Bridges Triple P: Pilot study of a behavioural family intervention for adolescents with autism spectrum disorder. *Research in Developmental Disabilities*, 76, 46-55.
- Johnston, J., & Halocha, J. (2010). *Early Childhood and Primary Education: Readings & Reflections*. New York: McGraw-Hill Education.
- Kandır, A. ve Alpan, Y. (2008). Okul öncesi dönemde sosyal duygusal gelişime anne-baba davranışlarının etkisi. *T.C. Başbakanlık Aile ve Sosyal Araştırmalar Genel Müdürlüğü Yayınları*. Yıl:10, Cilt:4, Sayı: 14. s.35.
- Kazdin, A. E. (1999). Parent management training:Evidence, outcomes and issues. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(9), 1165-1172.
- Kılıç, C. (2010). Aile eğitim programları ve Türkiye'deki örnekleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 10(1), 100-111. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aibuefd/issue/1498/18128>.
- Kimmet, E. (2003). *Baba Destek Programı. Gelişim ve Eğitimde Yeni Yaklaşımlar*. Morpa Kültür Yayınları. İstanbul.
- Koç, M., Koçtürk, N. ve Zencir, T. (2022). Anne-baba eğitimi: ebeveynlerin eğitim deneyimleri ve gereksinimleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 32, 1(111-120).
- Kumpfer, K. L., Magalhaes, C., & Ahearn Greene, J. (2016). *Strengthening Families Program*. In J. James & J. Ponzetti, Evidence-based parenting education: A global perspective (pp. 277-292). London: Routledge.
- Landy, S. & Menna, R. (2006). An evaluation of a group intervention for parents with aggressive young children: improvements in child functioning, maternal confidence, parenting knowledge and attitudes. *Early Child Development and Care*, 176 (6); pp. 605-620.

- Lau, Y., Htun, T. P., Wong, S. N., Tam, W. S. W., & Klainin-Yobas, P. (2017). Therapist-supported internetbased cognitive behavior therapy for stress, anxiety, and depressive symptoms among postpartum women: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Medical Internet research*, 19(4), e6712. <https://doi.org/10.2196/jmir.6712>.
- MEB, (2013). *Aile Eğitimi Programlarının (0-18 Yaş) Değerlendirilmesi Araştırması*. Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü, Ankara.
- Mendel, W., Tomasello, N., & Nochajski, T. (2012). Building evidence for a prevention focused education program targeting parents of infants and toddlers. *Journal of Family Social Work* (15), 272-287.
- Mendel, W., Tomasello, N., & Nochajski, T. (2012). Building evidence for a prevention focused education program targeting parents of infants and toddlers. *Journal of Family Social Work* (15), 272-287.
- Milli Eğitim Şûrası. (2014). *Geçmişten Günümüze Millî Eğitim Şûraları*. <http://ttkb.meb.gov.tr/www/gecmisten-gunumuz-mill-egitim-sralari/icerik/328>.
- Müderrişoğlu, S. (2014). *Türkiye’de 0-8 Yaş Arası Çocuklara Yönelik Aile İçi Şiddet Araştırması*. Bernard van Leer Vakfı.
- Myers, R. (1996). *Hayatta Kalan On İki*. (A. Bakay ve E. Ünlü, çev.). Ankara: AÇEV.
- Nicholson, B., Anderson, M., Fox, R. & Brenner, V. (2002). One family at a time: a prevention program for at-risk parents. *Journal of Counseling & Development*. 80(3); pp. 362-371.
- Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile ve Toplum Dergisi*, 6(21): 9-16.
- Özel, E. & Zelyurt, H. (2016). Anne baba eğitiminin aile çocuk ilişkilerine etkisi. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 0 (36). DOI: 10.21560/spcd.60151.
- Pehrson, K, L & Robinson, C. C. (1990). Parent education: does it make a difference? *Child Study Journal*, 20(4), 221-236.
- Petermann, E., Helmsen, J. & Koglin, U. (2010). *Expansive verhaltensstörungen*. *Monatsschrift Kinderheilkunde*, 158, 22-27.
- Popkin, M.H. (1993). *Active Parenting Today for Parents of 2 to 12-Year-Olds*. Atlanta, GA: Active Parenting.
- Pruett, K., Pruett, M. K., Pape Cowan, C., & Cowan, P. (2016). *Supporting Father Involvement Project- A Value-added Co-parenting Program*. J. James, ve J. Ponzetti içinde, Evidence-based parenting education- a global perspective (s. 176-191). New York and London: Routledge.
- Riley, D. (2020). *Some Principles for Designing Effective Parenting Education/ Support Programs*. Wisconsin Family Impact Seminars: <http://wisfami>

- lyimpact.org/wpcontent/uploads/2014/10/s_wifis03c02.pdf adresinden alındı.
- Rizo, C. F., Macy, R. J., Ermentrout, D. M. & Özmen, S. K. (2013). Anne-baba eğitimi programının çocuklardaki davranış sorunları ve anne-babaların depresyon düzeylerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 38(167).
- Sağır, M. (2020). *Aile Eğitiminin Önemi, Hedefleri ve İlkeleri içinde Aile Eğitimi*. Editör: Durdağı Akan, Atatürk Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi Yayını.
- Sanders, M. R., Markie-Dadds, C., & Turner, K. M. T. (2003). Theoretical, scientific and clinical foundations of the triple p-positive parenting program: A population approach to the promotion of parenting competence. *Parenting Research and Practice Monograph*, 1; 1-21.
- Sayın, U. (2014). *48-72 aylık çocuklardaki saldırganlık davranışlarına müdahale yöntemi olarak ebeveyn eğitim programı geliştirilmesi ve etkililiğinin incelenmesi* [Doktora Tezi]. Hacettepe Üniversitesi, Ankara, Türkiye.
- Schrott, B., Kasperzack, D., Weber, L., Becker, K., Burghardt, R., & Kamp-Becker, I. (2019). Effectiveness of the stepping stones triple p group parenting program as an additional intervention in the treatment of autism spectrum disorders: Effects on parenting variables. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(3), 913-923. <https://doi.org/10.1007/s10803-018-3764-x>.
- Şahin-Tezel, Ş., & Özbey, S. (2007). Aile eğitim programlarına niçin gereksinim duyulmuştur? aile eğitim programları neden önemlidir? *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 12(12), 7-12.
- Temel, Z. F. (2003). *Aile Eğitimi Modeli- Dünya'da ve Türkiye'deki Uygulamalar*. İstanbul: AÇEV Yayınları.
- Tönbul, Ö. (2019). Aile danışmanlığı sürecinde ve kuramlarında amaç oluşturma. *Aile Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 2 (1), 76-95.
- Tuijl, C. V. & Leseman, P. M. (2004). Improving mother-child interaction in low-income turkish-dutch families: a study of mechanisms mediating improvements resulting from participating in a home-based preschool intervention program. *Infant and Child Development*, 13; pp. 323-340.
- TÜİK. (2022). <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Istatistiklerle-Aile-2021-45632>
- Üstünoğlu, Ü. (1991). *Aile Eğitimi Paneli* (İ. Çayboylu, ed.). Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Başkanlığı Genel Yayın No: 22, 80-89.
- Webster-Stratton, C. (2016). The Incredible Years Parent Programs- methods and principles that support program fidelity. J. James, & J. Ponzetti içinde, *Evidence-based parent education: A global perspective* (s. 143-160). New York and London: Routledge.

- Yalman, D. (2014). *MEB aile eğitim programına katılan ve katılmayan okul öncesi eğitim çağında çocuğu olan annelerin aile eğitim programlarından beklentileri ve görüşleri* [Doktora Tezi]. Marmara Üniversitesi, İstanbul, Türkiye.
- Yıldırım, B. (2020). Sosyal hizmet uygulamasında Bowen'ın aile sistemleri yaklaşımı. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 20(47), 287-312. DOI: 10.21560/spcd.vi.508699.
- Yuen, L. H. (2017). Personal growth and development of parent leaders through a group parent education program. *Teacher Development*, 21(4), 547-560.

Yükseköğretim ile İlgili Hazırlanan Araştırmalar

Fatma Hümeysra Yücel¹

Özet

Eğitim sistemlerinin temel yapı taşlarından biri olan yükseköğretim bir ülkedeki insan gücü yetiştirme gücünü göstermekte, toplumsal refahı artırmakta ve kalkınma unsuru olarak betimlenmektedir. Aynı zamanda üniversiteler bilimsel bilgi üretiminin en üst seviyede gerçekleştirildiği kurumlar olarak özümsemektedir. Yükseköğretim ile ilgili akademik faaliyet ve araştırmaların ivme kazanmasından hareketle bir eğitim kademesi olarak yükseköğretim ile ilgili araştırmalar beş bölüm halinde düzenlenmiştir. Birinci bölümde yükseköğretimin tarihsel gelişimi, ikinci bölümde yükseköğretimin işlevsel gelişimi, üçüncü bölümde yükseköğretimde akademik performansın gelişimi ele alınmıştır. Dördüncü bölümde yükseköğretim ile ilgili hazırlanan araştırmalar sunulmuştur. Bu bölümde yükseköğretimin tarihi, yapısal gelişimi, yönetimi, ekonomisi, yükseköğretimde küreselleşme, uluslararasılaşma, insan kaynakları, örgütsel davranış, kalite hizmetleri, akredite, eğitim bilimleri, alan eğitimi, uzaktan eğitim, pandemi dönemi, öğretmenler, öğretmen adayları ile ilgili araştırma konuları belirtilmiştir. Araştırmanın beşinci ve son bölümünde ise yükseköğretim ile ilgili araştırmalarda kullanılan araştırma yöntemleri açıklanmıştır. Hazırlanan bu çalışma ile yükseköğretim ile ilgili araştırma konularının araştırmacılar için özendirici olması ve yükseköğretim alanyazınına katkı getirmesi beklenmektedir.

YÜKSEKÖĞRETİM İLE İLGİLİ HAZIRLANAN ARAŞTIRMALAR

1. Yükseköğretimin Tarihsel Gelişimi

Yükseköğretim, bir ülke için ihtiyaç duyulan nitelikli insan gücünün yetiştirilmesi, bilginin ortaya çıkarılması ve topluma hizmetin gerçekleştirildiği önemli üretim merkezlerinden birisidir. Yükseköğretimin kökenleri tarihî

1 Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi, fhyucel@ahievran.edu.tr, Orcid: 0000-0002-5991-6502

olarak oldukça eskilere uzanmakta ve Eflatun tarafından kurulan Academia (MÖ 400), Aristo'nun açtığı Lyceum (MÖ 387), Roma'nın özellikle retorik ve tartışma yöntem ve temellerini öğretene okulları, araştırma kurumu niteliğini göstermesi bakımından ise İskenderiye Müzesine (MÖ 330-200) kadar dayanmaktadır (Gürüz, 2001; Versan, 1988). Yükseköğretim kurumları günümüzde üniversiteler aracılığıyla kendini göstermekte ve akademik faaliyetlerini yürütmektedir. Üniversitelerin bilimsel olarak kuruluşu ilk defa on birinci yüzyılın son zamanları ile on ikinci yüzyıl orta çağ Avrupa'sında meydana gelmiştir. Etimolojik kullanımı "üniversite" olan sözcük kökenini "universitates" kavramının evrilmesi ile oluşan Latince "universitas" sözcüğünden almaktadır. Genellikle öğrencilerin veya öğretmenlerin bir loncası anlamında kullanılan kavram yaygın bir şekilde "corporation" (dernek, kurum) anlamında kullanılmaya başlanmış ve kentleşme sürecinin sonunda evrensel hale gelmiştir (Erdem, 2016). Orta çağ Avrupa'sında kurulan ilk üniversiteler Bologna Üniversitesi (1088), Oxford Üniversitesi (1096), Paris Üniversitesi (1150) olarak kabul edilmiş ve esasında lonca tipi örgütlenme özellikleri göstermiştir (Akyüz, 2011).

Türkiye'de oluşturulan ve kurulan ilk üniversite yapıları Mühendisane-i Bahri-i Hümayun (1773), Mühendishane-i Berrî-i Hümayûn (1795), Tıbbiye (1827) ve Harbiye (1834) olarak ortaya çıkmıştır (Baskan, 2001). Modern anlamda açılan ve "özerklik ve tüzel kişilik" özellikleri bulunan ilk üniversiteler ise İstanbul Üniversitesi (1933), İstanbul Teknik Üniversitesi (1944), Ankara Üniversitesi (1946) olarak ifade edilmektedir (Yükseköğretim Kurulu [YÖK], 2021). Bu bağlamda yükseköğretimin tarihsel seyri ve gelişiminde pek çok yasal düzenleme etkili olmuştur. 31 Mayıs 1933 tarih ve 2252 sayılı "Üniversite Kanunu", 13 Haziran 1946 tarih ve 4936 sayılı "Üniversiteler Kanunu", 27 Ekim 1960 tarih ve 115 sayılı "4936 sayılı Kanunun Bazı Maddelerini Değiştiren Kanun", 20 Haziran 1973 tarih ve 1750 Sayılı "Üniversiteler Kanunu" ve 4 Kasım 1981 tarih ve 2547 sayılı "Yükseköğretim Kanunu" bu alandaki önemli yasal düzenlemeler olarak kabul edilmektedir ve özellikle 1933, 1946 ve 1981 düzenlemeleri önemli üniversite reformları olarak nitelendirilmektedir (Ataünel, 1993). Bu üç reformun ortak özelliği ise genelde üniversitenin ara-üst organları, üniversite ve fakülte organlarının oluşturulması, bu organlara ait görevlerinin üniversitenin demokratikliği ve özerkliğinin esas kriterleri olarak görülmesi, ayrıca üniversite yönetim organlarının oluşum biçimleri ve görevlerinin karşılaştırmalı biçimde ele alınmasıdır (Arslan, 2005).

2.Yükseköğretimin İşlevsel Gelişimi

Yirmi birinci yüzyıl itibarıyla üniversitelerin tarihî süreç boyunca köklü değişikliklere uğraması, merkezinde yalnızca bilim ve tek disiplin olan eğitim kurumlarının yapılarının dönüşüme uğramasına neden olmuştur. Bu durum üniversitelerde farklı kuşaklara göre yeni kuşak üniversite yapılarının gelişimine yol açmıştır. Aşağıda belirtilen Şekil 1.'de üniversitelerin kuşaklara göre sınıflandırılması belirtilmektedir (Wissema, 2009).

Şekil 1. Üniversitelerin kuşaklara göre sınıflandırılması

Üniversitelerin kuşaklara göre sınıflandırılması				
	Hedef	Rol	Yöntem	Yönelim
Birinci kuşak üniversite	Eğitim	Gerçeği savunma	Skolastik	Evrensel
İkinci kuşak üniversite	Eğitim, araştırma	Doğayı keşfetme	Modern bilim (Tek bilim dalı)	Ulusal
Üçüncü kuşak üniversite	Eğitim, araştırma, bilginin kullanılması	Değer yaratma	Modern bilim (Disiplinlerarası)	Küresel

Şekil 1.'de üniversitelerin birinci kuşaktan üçüncü kuşağa doğru sınıflandırılmasında yükseköğretim sisteminin hedef, rol, yöntem ve yönelimlerinin uğradığı değişimlere yer verilmiştir. Eğitim hedefinden araştırma ve bilginin üretilmesine yönelme, değer yaratmanın öncelenmesi, disiplinlerarası yaklaşımların ön plana çıkması, evrensel bir anlayıştan global bir yaklaşıma doğru yol alınması bu değişimlerin en belirgin özelliklerindedir. Yükseköğretimde yaşanan işlevsel gelişmelerin ivme kazanmasından sonra belirli alanlarda yoğunlaşan, disiplinlerarası ve toplumsal dönüşüm özellikleri taşıyan “tematik dönüştürücü üniversite” modeli ise dördüncü kuşak üniversite biçiminde nitelendirilmiştir (Zuti ve Lukovics, 2015). Üretilen bilginin ticari hale gelmesi ve ekonomik gelişme sağlamasına bağlı olarak “girişimci üniversite”, bölgesel bilgi altyapısının üniversitelerle bütünleştirilmesi ve interaktif inovasyon işlemleri ile ön plana çıkması nedeniyle “RIS 3 (Bölgesel İnovasyon Sistemi)”, disiplinlerarası ve heterojen bir yapı oluşturan “Mode 2”, yerel gelişmelerin üniversitelere entegrasyonunu önceleyen “katılımcılı bağlantılı” biçiminde ifade edilen farklı üniversite modelleri geliştirilmiş ve üniversitelerin işlevsel gelişimine büyük ölçüde katkı sağlanmıştır (YÖK, 2020).

Global ölçekte meydana gelen değişimler Türkiye’de yer alan üniversiteleri yakından etkilemiş ve yükseköğretimin işlevlerini şekillendirmiştir. Yükseköğretimin işlevleri (a) eğitim öğretim fonksiyonu, üretilen bilginin yaygınlaştırılmasını sağlayarak çağın yeterliklerine sahip insan gücü yetiştirilmesi (b) araştırma- geliştirme fonksiyonu, entelektüel birikim ile insanlığın gelişimi için bilginin yaratılması (c) topluma hizmet fonksiyonu, toplumun farklı kesimlerine, çeşitli kurum ve kuruluşlara yönelik hizmet içi eğitim, sağlık hizmeti, seminer, kurs, konferans ve sanatsal etkinliklerin düzenlenmesi” biçiminde üç kategori biçiminde betimlenmiştir (Ceylan ve Toprakçı, 2015). Özellikle bilimsel düzeydeki araştırmaların yükseköğretimin ayrılmaz bir unsuru olarak görülmesi ve dolayısıyla akademik kalitenin artırılması üniversitelerin araştırma-geliştirme işlevinden beklenen rollere işaret etmektedir. Bu bağlamda uluslararası kriterlere göre araştırma-geliştirme-inovasyon, bilim ve teknoloji üretme, ulusal ve uluslararası ölçekte yayın organlarında yayım yapma üniversitelerin var oluş gereği olan bilginin üretilmesi ve yayılmasını sağlamaktadır (Günay, 2006).

3.Yükseköğretimde Akademik Performansın Gelişimi

Türkiye’de bulunan üniversiteler 2009 yılından itibaren Orta Doğu Teknik Üniversitesi [ODTÜ] Enformatik Enstitüsü Araştırma Laboratuvarında yer alan University Ranking by Academic Performance [URAP] verilerine göre bilimsel ve akademik performanslarına göre değerlendirilmekte ve sıralanmaktadır. Türkiye sıralaması için uluslararası kaynak olarak Web of Science/ InCites, ulusal kaynak olarak Yükseköğretim Kurulu [YÖK]/Türkiye Bilimsel ve Teknolojik Araştırma Kurumu [TÜBİTAK] bünyesinde yer alan Araştırma Destek Programları Başkanlığı [ARDEB] verileri kullanılmaktadır. 2021-2022 tarihi itibarıyla yükseköğretim kurumları makale sayısı, öğretim üyesi başına düşen makale sayısı, atıf sayısı, öğretim üyesi başına düşen atıf sayısı, toplam bilimsel doküman sayısı, öğretim üyesi başına düşen toplam bilimsel doküman sayısı, doktora mezun sayısı, doktora öğrenci oranı, öğretim üyesi başına düşen öğrenci sayısı, uluslararası ortak makale sayısı, öğretim üyesi başına düşen uluslararası ortak makale sayısı, yurtiçi ortak makale sayısı, öğretim üyesi başına düşen yurtiçi ortak makale sayısı, TÜBİTAK’tan alınan proje sayısı, öğretim üyesi başına düşen TÜBİTAK’tan alınan proje sayısı şeklinde 15 temel parametre üzerinden değerlendirilmeye alınmaktadır (URAP, 2022). URAP tarafından yayımlanan bildiride 2021-2022 dönemi dünya sıralamasında 500 ile 1000 derece arasında Hacettepe Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Ankara Üniversitesi, İstanbul Teknik Üniversitesi, ODTÜ, Gazi Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Koç Üniversitesi ve İstanbul Üniversitesi Cerrahpaşanın yer aldığı belirlenmiştir.

Üniversiteler bilim insanı ve araştırmacı yetiştirmede, ulusal inovasyon sistemlerini desteklemede kilit rol oynamaktadır. Bu sebepten dolayı YÖK tarafından 2019 yılında üniversitelerin faaliyet alanlarına ilişkin süreçlerini şeffaflık ve hesap verebilirlik ilkelerine göre yürütülmesine katkı sağlamak ve üniversitelere dönük kanıt temelli değerlendirmeler yapabilmek amacıyla “Üniversite İzleme ve Değerlendirme Çalışması” gerçekleştirilmektedir. Şekil 2.’de Türkiye’de üniversitelerde izleme ve değerlendirme faaliyetlerini belirlemek üzere oluşturulan üniversitelerin araştırma-geliştirme, proje ve yayın faaliyetlerine yönelik parametreler gösterilmiştir (YÖK, 2022).

Şekil 2. Türkiye’de üniversitelerin araştırma-geliştirme, proje ve yayın faaliyetlerine yönelik parametreler

Türkiye’de üniversitelerin araştırma-geliştirme, proje ve yayın faaliyetlerine yönelik parametreler	
1.	Ulusal hakemli dergilerde yayımlanan yayın sayısı
2.	SCI, SCI-Expanded, SSCI ve AHCI endeksli dergilerde yayımlanan yayın sayısı
3.	En yüksek %10’luk dilimde atıf alan yayın sayısı
4.	Kurum adresli bilimsel yayınların açık erişim oranı
5.1.	Başvurulan patent, faydalı model ve tasarım sayısı
5.2.	Olumlu sonuçlanan patent, faydalı model ve tasarım başvurusu sayısı
6.	YÖK, Türkiye Bilimler Akademisi [TÜBA], TÜBİTAK bilim, teşvik ve sanat ödülleri sayısı
7.	YÖK 100/2000 Projesi doktora bursiyeri sayısı
8.	TÜBİTAK ulusal ve uluslararası araştırma bursu sayısı
9.	TÜBİTAK ulusal ve uluslararası destek programı sayısı
10.	Ulusal ve uluslararası kurum ve kuruluşlar tarafından desteklenen Ar-Ge projesi sayısı
11.	Üniversitenin dünya, bölge ve ulusal sıralaması
12.	Teknoloji Geliştirme Bölgelerinde istihdam edilen doktora programlarına kayıtlı öğrenci sayısı
13.1.	Üniversite laboratuvarlarında Ar-Ge, inovasyon ve ürün geliştirme kapsamında sunulan hizmet sayısı
13.2.	Üniversite laboratuvarlarında Ar-Ge, inovasyon ve ürün geliştirme kapsamında sunulan hizmetlerden elde edilen gelir
14.	Merkezi (Özel) bütçe dışı gelir oranı
15.	Sağlık uygulama ve araştırma merkezinin kâr ya da zarar oranı
16.1.	Ar-Ge’ye harcanan bütçe oranı

Türkiye’de üniversitelerin araştırma-geliştirme, proje ve yayın faaliyetlerine yönelik parametreler	
16.2.	Ar-Ge’ye harcanan yatırım bütçesi oranı
17.	Endüstri ile ortak yürütülen proje sayısı ve bütçesi
18.	Yayın alımı harcamasının bütçeye oranı

Şekil 2. incelendiğinde YÖK tarafından izleme ve değerlendirilme faaliyetlerinin yürütülmesi için 18 parametre ve alt parametrelerin belirlendiği görülmektedir. Oluşturulan parametreler üniversitelerin araştırma işlevinin yerine getirildiğinin göstergesi sayılmaktadır. 2022 yılında YÖK (2022) yükseköğretim kurumları araştırma-geliştirme, proje ve yayın faaliyetleri kapsamındaki faaliyetleri gösteren “Üniversite İzleme ve Değerlendirme Genel Raporu”nu yayımlanmıştır. SCI, SCI-Expanded, SSCI ve AHCI endeksli dergilerde yayımlanan yayın sayısında 190 üniversitenin uluslararası hakemli dergilerde kurum adresli yayımlanmış en az bir yayın bulunduğu tespit edilmiştir. Ulusal hakemli dergilerde yayımlanmış kurum adresli yayın sayısının en yüksek olduğu üniversiteler Sağlık Bilimleri Üniversitesi, İstanbul Üniversitesi, Hacettepe Üniversitesi, Ankara Üniversitesi ve Gazi Üniversitesi olarak sıralanmaktadır. Diğer parametrelerle birlikte üniversitelerde görev yapan akademisyenlerin bilimsel yayımlarında artış sağlanarak akademik performanslarının pozitif yönde geliştiği ifade edilebilir.

4. Yükseköğretim ile İlgili Hazırlanan Araştırmalar

Yükseköğretimin alan olarak kabul edilmesiyle ilgili alanyazında farklı görüşler bulunmakta birlikte belirli bir alana yönelik parametrelerin tespit edilmesi, özgün terminolojinin kullanılması, uzlaşa sağlanan ve sıklıkla kullanılan yöntem ve teknikleri içermesi, kümülatif bilgi oluşturması, teoriye dönük geliştirilebilirlik ortaya konması alan kriterlerinin karşılandığını göstermektedir (Wright, 2007). Yükseköğretime ilişkin çalışmalar sosyal bilimler alanından beslenen disiplinlerarası akademik bir alan olarak da tasvir edilmektedir (Altbach, 2014). Bu bilgiler ışığında yükseköğretimi bir “alan” olarak tanımlamak mümkündür. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Ulusal Tez Merkezinde yer verilen yüksek lisans/doktora tezleri ile “google scholar” üzerinden en fazla atıf alan araştırmalar anahtar kelimeler doğrultusunda incelenmiş ve araştırma konuları şeklinde aşağıda başlıklar halinde belirtilmiştir. Yükseköğretim ile ilgili hazırlanan araştırmaların ifade edilmesinde “eğitim yönetimi” ve “eğitim” içerikli çalışmalar göz önünde bulundurulmuştur.

4.1. Yükseköğretimin tarihi ile ilgili araştırmalar: Dünyada yükseköğretimin tarihsel gelişimi, Türkiye’de yükseköğretimin tarihsel gelişimi, üniversite reformları, üniversitelerin kuruluşları, yeni kurulan üniversiteler

4.2. Yükseköğretimin yapısal gelişimi ile ilgili araştırmalar: Üniversitelerin yeniden yapılandırılması, yükseköğretim modelleri, yükseköğretimde çeşitlilik, üniversite özerklikleri, devlet üniversiteleri, vakıf üniversiteleri

4.3. Yükseköğretimin yönetimi ile ilgili hazırlanan araştırmalar: Yükseköğretim sistemlerinin yönetimi, yöneticilik özellik ve liderlik biçimleri, yükseköğretimin sorunları

4.4. Yükseköğretim ekonomisi ilgili araştırmalar: Yükseköğretimde finansal çeşitlilik, yükseköğretimin finansmanı, yükseköğretimde bütçeleme, yükseköğretim ve eğitim harcamaları, eğitim ekonomisi, yükseköğretim ve istihdam, yükseköğretim ve kalkınma

4.5. Yükseköğretimde globalleşme ile ilgili hazırlanan araştırmalar: Yükseköğretimde globalleşme, bilgi toplumu, toplumsal değişmeler

4.6. Yükseköğretimde uluslararasılaşma ile ilgili hazırlanan araştırmalar: Yükseköğretimde uluslararasılaşma politikaları, yükseköğretimde uluslararasılaşma, uluslararası öğrenci hareketlilikleri

4.7. Yükseköğretimde insan kaynakları ile ilgili araştırmalar: Stratejik insan kaynakları yönetimi, sürdürülebilir insan kaynakları yönetimi, insan kaynakları uygulamaları, inovasyon, bilgi teknolojilerinin kullanımı, örgüt çalışanlarının performansları

4.8. Yükseköğretimde örgütsel davranış ile ilgili hazırlanan araştırmalar: Yükseköğretimde örgüt kültürü, örgütsel adalet, örgütsel bağlılık, örgütsel sinizm, örgütsel çatışma, örgüt psikolojisi, örgütsel sessizlik, örgütsel sinizm

4.9. Yükseköğretimde kalite hizmetleri ve akreditasyon ile ilgili hazırlanan araştırmalar: Yükseköğretimde değişim, yükseköğretim hizmetlerinde toplam kalite yönetimi, yükseköğretimde kalite güvence sistemleri, yükseköğretimde hizmet kalitesinin ölçülmesi, öğretim elemanı ve öğrenci memnuniyetleri, yükseköğretimde akreditasyon, yükseköğretimde Bologna süreçleri, program yeterlilikleri, yükseköğretimde öngörülen beceri ve yetkinlikler.

4.10. Yükseköğretimde eğitim bilimleri ile ilgili hazırlanan araştırmalar: Eğitim yönetimi, eğitim ekonomisi ve planlaması, eğitim yönetimi ve planlaması, psikolojik danışmanlık ve rehberlik, eğitim programları ve

öğretimi, ölçme ve değerlendirme, eğitimin felsefi, sosyal ve tarihî temelleri, hayat boyu öğrenme ve yetişkin eğitimi

4.11. Yükseköğretimde alan eğitimi ile ilgili hazırlanan araştırmalar:

Türkçe eğitimi, sosyal bilgiler eğitimi, matematik eğitimi, fen bilgisi eğitimi, sınıf eğitimi, okul öncesi eğitimi, yabancı diller eğitimi, güzel sanatlar eğitimi, bilgisayar ve öğretim teknolojileri eğitimi, beden eğitimi, özel eğitim, coğrafya eğitimi, biyoloji eğitimi, din kültürü ve ahlak bilgisi öğretmenliği, felsefe grubu öğretmenliği, fizik öğretmenliği, tarih öğretmenliği, Türk dili ve edebiyatı öğretmenliği.

4.12. Yükseköğretimde uzaktan eğitim ile ilgili hazırlanan araştırmalar: Yükseköğretimde uzaktan eğitim, yükseköğretimde uzaktan eğitim kalite standartlarının belirlenmesi, yükseköğretim kurumlarında web tabanlı uzaktan eğitim programları, bilgisayar destekli eğitim, uzaktan eğitimin gelişimi, uzaktan eğitim uygulamaları, uzaktan eğitim programları, uzaktan eğitime ilişkin akademisyen ve öğrenci görüşleri, uzaktan eğitimin etkinliği, dijital okuryazarlık

4.13. Yükseköğretimde pandemi (covid-19) dönemi ile ilgili hazırlanan araştırmalar: Pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamaları, pandemi sürecinde uzaktan eğitim uygulamalarına yönelik yönetici, akademisyen, öğretmen adaylarının görüşleri ve hizmet algıları, pandemi sürecindeki alan eğitimleri, pandemi döneminde öğretim stratejileri, pandemi döneminde uzaktan eğitimde yaşanan güçlükler

4.14. Yükseköğretimde öğretmen yetiştirme ile ilgili hazırlanan araştırmalar: Öğretmen yetiştirme, öğretmen yeterlikleri, öğretmen nitelikleri, öğretmenlik liderlik biçimleri, öğretmen davranışları, algı ve tutumları, öğretmen performansları, öğretmen istihdamı, öğretmenlerin sorunları

4.15. Yükseköğretimde öğretmen adayları ile ilgili hazırlanan araştırmalar: Öğretmen adaylarının alan eğitimlerine yönelik araştırmalar, öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine yönelik araştırmalar, öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine karşı düşünce, algı ve tutumları, öğretmen kavramına ilişkin metafor araştırmaları, öğretmenlik uygulamaları ile ilgili araştırmalar

5. Yükseköğretim ile İlgili Hazırlanan Araştırmalarda Kullanılan Yöntemler

Her bilim dalının kendine özgü konuları ve bilimsel bilgi üretebilmek amacıyla ise kullanabileceği araç ve yöntemleri bulunmaktadır. Yükseköğretim disiplin dalı ise pozitif bilimler (deneysel bilimler) biçiminde tanım-

lanmakta ve insan bilimleri (sosyal bilimler, kültür bilimleri) şeklinde nitelendirilmektedir (Kıncal, 2013). Araştırmalar genellikle temel alınan felsefe ve bakış açısına göre sınıflandırılmaktadır. Bu yöntemler (a) nicel yöntem, gerçekliğin araştırmacıdan bağımsız olarak ele alınması, nesnel olarak gözlemlenmesi, ölçümlenme ve analizini içeren pozitivist görüşe dayalı olması (b) nitel yöntem, algılar ile olayların kendi doğal ortamında gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konulması (c) karma yöntem, araştırmada nitel araştırma araştırmacının bir aşamada, nicel araştırmanın ise farklı bir aşamada kullanılması üzerine kurulan yöntemlerdir (Balcı, 2016; Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2017, s. 12; Yıldırım ve Şimşek, 2008, s. 39).

Araştırma deseni araştırmada kullanılan yönteme bağlı olarak belirlenmektedir. İki kategoride desenlenen araştırmalar için (a) ampirik araştırma, yalnızca gözlem ve betimleme değil ayrıca problemin doğasını açıklama ve kestirim yapma, önermelerin parçadan bütüne doğru tümevarımcı mantık aracılığıyla bir deneyden elde edildiği (b) bilimsel araştırma, veri toplama, analiz ve yorumunda belirli işlemlerin gerçekleştirildiği çalışmalardır (McMillan ve Schumacher, 1984 s. 7; Simon ve Burstein, 1985). Anket, ölçek, mülakat, odak grup çalışması, söylem, gözlem, alan araştırması, arşiv kayıtları (istatistiksel kayıtlar, tarama arşivleri, kitle iletişimi) yükseköğretimde genellikle kullanılan veri toplama araçlarıdır (Balcı, 2016). Verilerin analizinde ise genellikle betimsel istatistikler, kestirimsel istatistik (çıkarımsal) istatistik, içerik ve karma analizler sıklıkla tercih edilmektedir.

Yükseköğretim alanı ile ilgili yayımlanan makale ve bildiri çalışmaları ile bütün akademik çalışmaların ve sorumlu kurumların sahada yapılan çalışmaları dikkate alınarak kanıta dayalı veriler oluşturulmakta ve politikalar üretilmektedir (Erdogan, 2014). Aynı zamanda yükseköğretim sistemleri ile çalışmalar, politikalar ve araştırmalar birbirini beslemekte ve alan yazının geliştirilmesine katkıda bulunmaktadır (Choi vd., 2005). Türkiye’de yükseköğretim çalışmaları, öneri ve eğilimlerin incelendiği bir araştırmadan elde edilen bulgulardan hareketle uyarlama yapılmış ve Şekil 3.’te Yükseköğretim ile ilgili hazırlanan araştırmalarda kullanılan yöntemler biçiminde sunulmuştur (Şenay, Şengül ve Seggie, 2020).

Şekil 3. Yükseköğretim ile ilgili hazırlanan araştırmalarda kullanılan yöntemler

Yükseköğretim ile ilgili hazırlanan araştırmalarda kullanılan yöntemler			
Uluslararası ve ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler & Konferanslarda sunulan bildiriler			
Araştırma yöntemi	Araştırma deseni	Veri toplama araçları	Verilerin analizi
Nitel	Ampirik	Ölçek	Betimsel
Nicel	Kavramsal	Doküman analizi	Çıkarımsal
Karma desen		Mülakat	İçerik analizi
Vaka çalışması		Veri	Karma
		Anket	
		Alanyazın taraması	
		Karma	
		Odak grup	
		Gözlem	

Şekil 3.'te Uluslararası ve ulusal hakemli dergilerde yayımlanan makaleler ve konferanslarda sunulan bildiriler başlığı altında kategoriler oluşturulmuş ve farklı bilimsel kaynaklardan elde edilen “yükseköğretim” ile ilgili toplam 1253 çalışmaya yer verildiği belirtilmiştir (Şenay, Şengül ve Seggie, 2020). Yükseköğretim çalışmalarında en fazla nitel araştırma yöntemi seçilmiş ve araştırma deseni olarak ampirik araştırmalar tercih edilmiştir. Veri toplama aracı olarak çoğunlukla doküman analizi ve ölçek kullanılmış, verilerin analizinde ise genellikle betimsel analizin gerçekleştirildiği belirlenmiştir.

Yükseköğretim ile ilgili araştırmalarda politika belirleyici ve uygulayıcılarının, yükseköğretim kurumu yöneticilerinin, araştırmacıların ve konferans düzenleyicilerin etkisi kaçınılmazdır. Bu bağlamda yükseköğretim alanını hedefleyen daha fazla sayıda büyük ölçekli araştırmalar, projeler, alanyazının geliştirilmesini sağlayacak temsil gücü yüksek ampirik ve kuramsal araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Disipliner ve disiplinlerarası çalışmalar çoğaltılmalı, bilimsel iş birlikleri güçlendirilmeli, veri tabanları genişletilmeli, yükseköğretim kurumları bünyesinde “yükseköğretim” konulu araştırmalar için akademisyenler ve araştırmacılar teşvik edilmelidir. Hazırlanan çalışmalar sadece akademik performans ile bağdaştırılmamalı, topluma ve iş dünyasına entegre edilmelidir.

Kaynakça

1. Akyüz, Y. (2011). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem.
2. Altbach, P. G. (2014). Knowledge for the contemporary university: Higher education as a field of study and training. L. E. Rumbley, P. G. Altbach, D. A. Stanfield, Y. Shimmi, A. de Gayardon, and R. Chan (Ed.), *Higher education: A worldwide inventory of research centers, academic programs, and journals and publications* (3. Edition) (pp. 11–21). Bonn: Lemmens Media.
3. Arslan, M. (2005). Cumhuriyet dönemi üniversite reformları bağlamında üniversitelerimizde demokratiklik tartışmaları. *Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(18), 23-49.
4. Ataüinal, A. (1993). *Cumhuriyet döneminde yükseköğretimdeki gelişmeler*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Yükseköğretim Genel Müdürlüğü.
5. Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma. Yöntem, teknik ve ilkeler*. Ankara: Pegem.
6. Başkan, G. A. (2001). Türkiye de yükseköğretimin gelişimi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(1), 21-32.
7. Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. U., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2017). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
8. Ceylan, Ö. Ö., & Toprakçı, E. (2015). Türkiye’de yükseköğretimin yeniden yapılandırılması için öneriler. *Türkbilim Araştırmaları Dizisi*, 4, 205-248.
9. Choi, B. C., Pang, T., Lin, V., Puska, P., Sherman, G., Goddard, M., ... & Clottey, C. (2005). Can scientists and policy makers work together? *Journal of Epidemiology & Community Health*, 59(8), 632-637.
10. Erdem, A. R. (2016). Üniversite anlayışındaki değişim: Birinci nesil üniversiteden dördüncü nesil üniversiteye. *Dil Edebiyat ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(16), 21-52.
11. Erdoğan, A. (2014). Türkiye’de yükseköğretimin gündemi için politika önerisi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(1), 1-17.
12. Günay, D. (2006). Türkiye’nin üniversite sorunu. *Bilimsel Düşünce Dergisi*, 3, 7-20.
13. Gürüz, K. (2001). *Dünyada ve Türkiye’de yükseköğretim (Tarihçe ve bugünkü sevk ve idare sistemleri)*. Ankara: ÖSYM Yayınları 4.
14. Kıncal, R. Y. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Nobel.
15. McMillan, J., & Schumacher, S. (1984). *Research in education. A conceptual introduction*. Boston and Toronto: Little, Brown and Company.
16. Simon, J., & Burstein, P. (1985). *Basic research methods in social sciences*. (3. Edition). New York: Random House.

17. Şenay, H. H., Şengül, M. & Seggie, F. N. (2020). Türkiye’de yükseköğretim çalışmaları: Eğilimler ve öneriler. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 3(1),1-13.
18. University Ranking by Academic Performance (URAP). (2022). <https://newtr.urapcenter.org/Methodology> kaynağından 10.03.2022 tarihinde erişim sağlanmıştır.
19. Versan, V. (1988). *Tarihsel gelişimi içinde üniversite ve yükseköğretim kavramı, yükseköğretimde değişimler*. (Ed. Ö. Demirel & N. Koç). Ankara: TED.
20. Wissema, J. G. (2009). *Towards the third generation university, managing the university in transition*. United Kingdom: Edward Elgar.
21. Wright, D. (2007). Progress in the development of higher education as a field of specialized study. D. Wright, and M. T. Miller (Eds.), *Training Higher Education Policy Makers and Leaders: A Graduate Perspective* (pp. 19–34). Charlotte, NC: Information Age.
22. Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Seçkin.
23. Yükseköğretim Kurulu. (2022). *Üniversite izleme ve değerlendirme genel raporu*. Ankara: *Yükseköğretim Kurulu*.
24. Yükseköğretim Kurulu. (2021). *Türkiye yükseköğretim sistemi*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
25. Yükseköğretim Kurulu. (2020). *Yükseköğretimde yeni YÖK projeleri: Yükseköğretimde ibtisalaşma ve misyon farklılaşması- bölgesel kalkınma odaklı üniversiteler*. Ankara: Yükseköğretim Kurulu.
26. Zuti, B., & Lukovics, M. (2015). *Fourth generation universities and regional development*. No: 77460. Munich: Munich Personal Repec Archive Paper.

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Sistemi

Aysun Bay Dönertaş¹

Özet

Bu çalışmada, Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) eğitim sistemi incelenmiştir. Çalışmada öncelikle KKTC'nin coğrafi, sosyal ve siyasal yapılanmasına ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Eğitim politikaları ve amaçları ilgili yasalara atıfta bulunularak ortaya konulmuştur. Eğitim sisteminin genel yapısı ve süreç boyutu; eğitim-öğretim süreçleri, öğretmenlerin ve okul yöneticilerin yetiştirilmesi, eğitimin denetimi bağlamında incelenmiştir. Bu bağlamda alan yazın, basılı bilimsel ve resmi kaynaklar taranmış, bakanlıkların resmi internet sitelerindeki verilerden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde KKTC eğitim sistemi Türk eğitim sistemiyle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir ve birtakım öneriler geliştirilmiştir.

GİRİŞ

Eğitimin, uygarlık düzeyi ne olursa olsun insanlığın varoluşundan bu yana her toplumda mevcudiyetini devam ettiren bir süreç olduğunu söylemek yanlış olmaz. Kuşkusuz bu süreci; yaş, kültür, sosyo-ekonomik düzey, eğitim politikaları, dünya üzerinde yaşanan değişim ve gelişmeler gibi birçok etmen etkileyebilmektedir. Eğitim sistemleri oluşturulurken ya da geliştirilirken, eğitime etki edebilecek bütün bu faktörlerin göz önünde bulundurulmasının önemli olduğunu ifade etmek yanlış olmaz. Eğitim sistemlerinin iyileştirilmesi ve kalitesinin yükseltilmesi, üzerinde düşünülen ve insanlığın var oluşundan beri geliştirilen konular arasında yer almıştır. İşte tam da bu noktada karşılaştırmalı eğitim çalışmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Çünkü farklı ülkelerdeki toplumları ve eğitim sistemlerini derinlemesine incelemeye olanak tanıyan karşılaştırmalı eğitim çalışmaları; diğer ulusların kültürleri, değerleri, başarı ve başarısızlıklarını irdeleyerek, ulusların kendi eğitim sistemleri için çıkarımlarda bulunabilmesine, eğitim sistemlerinin kalitesini arttırabilmesine ve sistemi güçlendirebilmesine olanak tanımaktadır.

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

Bu çalışmada Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti eğitim sistemi; ülkenin coğrafi, sosyal ve siyasal yapılanması, eğitim politikaları ve amaçları, eğitim sisteminin yapılanması, eğitim sisteminin süreç boyutu ortaya konularak incelenmeye çalışılmış ve çalışmanın son bölümde ülkenin eğitim sistemi Türk eğitim sistemi ile karşılaştırılmıştır.

1. KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ'NİN COĞRAFİ, SOSYAL VE SİYASAL YAPILANMASI

Kıbrıs adasının adını, “kına çiçeği” adı verilen bir çiçekten veya aşk ilahesi Kıpris'ten aldığı rivayet edilmektedir. Ada Doğu Akdeniz’de, 34.33 ve 35.41 kuzey enlemleri ile 32.17 ve 34.35 doğu boylamları arasında yer almaktadır. 9283 kilometrekarelik bir yüzölçümüne sahip olan Kıbrıs adası, Sicilya ve Sardinya adalarından sonra, Akdeniz’deki üçüncü büyük adadır (Alasya, 1977). Kıbrıs’ta yarı kurak bir iklim görülmektedir. Enlem derecesinden dolayı yaz mevsiminde günler ortalama 12 saat güneşli geçer. Bu değer kış aylarında ortalama beş saatin altına düşmektedir. Sahada yıllık ortalama hava sıcaklığı 19,0 C°’dir. Kıbrıs adasının kuzey kesiminde yer alan Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC) 3251 kilometrekarelik alana sahiptir. KKTC’de Doğu Akdeniz yağış rejimi görülmektedir; yazlar kurak ve sıcak, kışlar ılık ve az yağışlıdır. Ancak iç kesimlerde karasallık daha belirgin olduğu için iç kesimlerle kıyı kesimlerin iklim elemanları birbirinden farklılık göstermektedir (Atasoy, 2001).

Kıbrıs, jeopolitik konumu ve doğal zenginlikleri nedeniyle M.Ö. 1450 yılından itibaren birçok medeniyetin hâkimiyetine girmiştir. Ada Asurlular, Mısırlılar, Persler, Romalılar, Araplar, Tapınak Şövalyeleri, Lüzinyanlar, Venedikliler, Osmanlı İmparatorluğu olarak 1571-1878 arasında Türkler ve 1878-1959 arasında İngiltere tarafından yönetilmiştir. Tarih boyunca Ada’da bir önceki medeniyetin kültürel ve tarihi eserlerini koruyarak geliştiren, kendi kültürünü de ada üzerine yerleştiren ve uzun süre hâkimiyetini sürdüren en önemli medeniyet Osmanlı İmparatorluğu olmuştur. 1571 yılında Venedikliler’den alınan ve 307 yıl Osmanlı hâkimiyeti altında kalan Kıbrıs’ın yönetimi 1878 yılında, hükümler hakkı Osmanlı İmparatorluğunda kalmak kaydıyla, İngiltere’ye devredilmiştir. İngiltere 1914 yılında tek taraflı bir kararla adayı egemenliği altına almıştır. Türkiye Lozan Antlaşmasıyla 1923’te Ada üzerindeki İngiliz egemenliğini tanımıştır (Gökel ve Dağlı, 2015; Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı [KKTCMFA], 2023; Türkiye Cumhuriyet Dışişleri Bakanlığı [MFA], 2023).

1931 tarihinde Kıbrıslı Rumlar Ada’daki İngiltere mevcudiyetine karşı ayaklanmış, 15 Ocak 1950 tarihinde Rum Ortodoks Kilisesi, Ada’nın Yunan-

nistan tarafından egemenlik altına alınması hususunda referandum düzenlenmiş ve 1 Nisan 1955'te Kıbrıslı Rumlar Yunanistan ile işbirliği içerisinde bu hedef doğrultusunda silahlı mücadele kampanyası başlatmıştır. Kıbrıs Rum terörist örgütü EOKA şiddet olaylarında bulunarak Kıbrıs'ın Yunanistan'ın egemenliğine girmesi için Kıbrıs'ın Yunanistan ile birleştirilerek tamamen bir "Elen" adası haline getirilmesi (ENOSIS) kampanyasını düzenlemiştir. Kıbrıslı Rumlar'ın ENOSIS isteği Ada'nın Kıbrıs Türkleri tarafından reddedilmiştir. 1959'da Londra ve Zürih Antlaşmalarıyla bir uzlaş sağlanmış ve 1960'da Kıbrıs Cumhuriyeti Kıbrıslı Türkler ve Kıbrıslı Rumların ortaklığı esasında iki uluslu bir devlet olarak kurulmuştur. Bu uzlaşyla Ada bağımsızlığını kazanabilmiş aynı zamanda İngiltere de iki askeri egemen üs elde edebilmiştir. 1960 Cumhuriyeti iki toplumlu bir Ortaklık Devleti olarak Ada'nın siyasi eşitliği olan Kıbrıs Türk ve Kıbrıs Rum halklarını yeni Cumhuriyetin Kurucu Ortakları olarak tanımıştır. 1960 Kıbrıs Cumhuriyeti'nin Anayasası esasen fonksiyonel bir Federasyon için tasarlanmıştır (KKTCMFA, 2023).

Lefkoşa'da imzalanan 1960 Garanti ve İttifak Antlaşmaları, Türkiye'ye Garantör devlet olma hakkını ve Kıbrıs'ta süresiz asker bulundurma hakkını kazandırmıştır. Bu haklar Türkiye'ye Kıbrıs üzerinde söz hakkı ve Kıbrıs'ın geleceğinde belirleyici olma olanağı vermiş, Kıbrıs'ın statüsünün Türkiye ve kurucu ortak Kıbrıs Türk halkı aleyhine değiştirilmesini yasaklamıştır. Bunu da Garanti hakkı ve 1960 Garanti Sistemi sağlamıştır. Kıbrıs sorunu, 1960 antlaşmalarıyla geçici olarak çözüme kavuşmuş, ancak Rumlar sorun çıkarmaya devam etmiştir. Rum lideri Makarios, Kıbrıs Cumhuriyeti'ni ENOSIS'e giden yolda bir basamak olarak görmüş ve bu yönde çalışmalarına başlamıştır. Bu sebeple, 1960 Antlaşmalarını temelinden değiştirmeye yönelik faaliyetlerde bulunmuştur (Vatansever, 2010).

Ortaklık Cumhuriyeti 1963 yılına kadar sürmüştür. Anayasa ve diğer iki toplumlu konulardaki anlaşmazlık birçok Kıbrıslı Türk sivilin hayatını kaybettiği 1963'ün trajik olaylarına neden olmuştur. 21 Aralık 1963 'Kanlı Noel' olaylarının başladığı sırada Rum kesiminde bulunan devlet hastanesinde yatmakta olan beş Kıbrıslı Türk'ün damarlarından tüm kanları çekilmek suretiyle Rum doktorlar tarafından ölüme terk edilmesi bu olaylardan biridir. Bundan başka, 25 Kıbrıslı Türk hasta, Rumların silahlı kontrolüne geçmiş ve devlet hastanesinden kaybolmuştur. 24 Aralık 1963 tarihinde 120 Türk'ün yaşadığı Ayvasıl (Türkeli) köyünde, hunharca öldürülerek kimi oturur durumda, kimi elleri havaya kalkmış ve vücutları halka oluşturacak şekilde bağlanmış olarak yığın halde gömülmüş olarak 21 Türk katledilmiştir. Bir diğer olay ise Kızılay yardımlarının Türk bölgelerine ulaştırılmasının engellenmesidir. Bahsi geçen olaylar ve daha birçoğu Kıbrıs Türklerini, yoğun

saldırıları, katliamlar ve insanlık dışı bir kuşatma altında yaşamak zorunda bırakmıştır (Yılmaz, 2014).

Kıbrıslı Rumlar silah zoruyla 1960 Ortaklık Cumhuriyeti'ni gasp ederek Kıbrıslı Türkleri tüm devlet organlarından dışlamış ve Anayasaya aykırı olarak Anayasanın temel hükümlerini tek taraflı olarak değiştirmiştir. Bunun neticesinde başkent Lefkoşa'da nüfusun fiziki olarak ayrılığı 'Yeşil Hat' ile belirlenmiştir. Hüküm süren iki toplumlu çatışma, Mart 1964 yılında Birleşmiş Milletler'in (BM) Kıbrıs'a barış gücü göndermesini gerektirmiştir. Kıbrıs Rum saldırıları karşısında hayatta kalan Kıbrıslı Türkler ada yüzölçümünün %3'üne tekabül eden küçük yerleşim bölgelerine sığınmak durumunda kalmışlardır (KKTCMFA, 2023).

Rum baskısının yoğunlaştığı ara dönem olarak da adlandırılabilir 1964-1974 dönemi Kıbrıs Türklerinin yönetimden, sosyal hayattan ve ekonomiden dışlandıkları ve çetin yaşam koşullarında varlıklarını devam ettirme mücadelesi verdikleri yıllar olmuştur (Yılmaz, 2014). 15 Temmuz 1974'te ENOSİS'in hemen hayata geçirilmesi hedefiyle Yunanistan'daki cunta Kıbrıslı Rum EOKA unsurlarıyla işbirliği içerisinde Kıbrıs'ta bir darbe gerçekleştirmiştir. Adada daha fazla kan dökülmesi tehlikesi karşısında Türkiye 1960 Garanti Anlaşması'nın dördüncü maddesine (anlaşmanın hükümlerine uygun davranılmaması durumunda, Yunanistan, Türkiye ve İngiltere bu hükümlere uyulmasını sağlamak için gereken girişimler ya da önlemlere ilişkin birbirlerine danışmakla yükümlüdürler, ortak ya da anlaşarak davranmak mümkün olmadığı takdirde garanti veren bu üç devletten her biri düzeni yeniden kurmak amacıyla harekete geçmek hakkını saklı tutar) dayanarak 20 Temmuz 1974'te adaya askeri müdahalede bulunmuştur (KKTCMFA, 2023).

25-30 Temmuz 1974 tarihleri arasında yapılan Birinci Cenevre Konferansı'nda Kıbrıs'ta iki ayrı ve otonom yönetim bulunduğu, diğer yandan anayasal meşruiyete dönüş için müzakerelere öncelik verilmesi gerektiği kayda geçirilmiştir (MFA, 2023). Fakat Yunanistan uğradığı bu askeri mağlubiyeti bir türlü kabul edememiş ve yapılan anlaşmaya uymamıştır. 8 Ağustos 1974 tarihinde ikinci Cenevre Konferansı toplanmıştır. Bu toplantıda Rum ve Yunan delegeleri birinci toplantıda kabul edilen antlaşmayı inkâr etmişlerdir. Görüşmeler 13 Ağustos 1974 tarihinde kesilmiş ve Türkiye, 14 Ağustos 1974 tarihinde ikinci harekâtı başlatmıştır. Belirlenen hedeflerin ele geçirilmesini müteakip Türkiye Güvenlik Konseyi'nin yaptığı barış çağrısına 16 Ağustos 1974 tarihinde olumlu cevap vermiş ve harekât sona ermiştir. Türkiye, adaya yapmış olduğu bu müdahale ile iki milletli, iki bölgeli iki devletli bağımsız Federal Kıbrıs Cumhuriyeti'ne zemin hazırlamıştır. Kıbrıs Barış

Harekâtı sonrası yapılan bir dizi görüşmeden sonuç alınamaması üzerine 13 Şubat 1975 tarihinde Kıbrıs Türk Federe Devleti (KTFD) ilan edilmiştir (Yılmaz, 2014).

2 Ağustos 1975'te Viyana'da gerçekleştirilen toplumlararası görüşmelerde üzerinde mutabık kalınan Nüfus Mübadelesi Anlaşması ile BM'nin yardımıyla güneydeki Kıbrıslı Türkler kuzeye, kuzeydeki Kıbrıslı Rumlar ise güneye transfer edilmiştir. 15 Kasım 1983 tarihinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti (KKTC), Kıbrıs Türk halkının “self-determinasyon” (kendi kaderini tayin etme) hakkına dayanılarak ve siyasi eşitliği vurgulanarak ilan edilmiştir. Bu yola gidilirken federasyon tezi muhafaza edilmiş ve Rum tarafına barış ve çözüm çağrısında bulunulmuştur (MFA, 2023).

1984 ve 2004 yılları arasında BM aracılığıyla Kıbrıs sorununa çözüm arayışları devam etmiştir. 29 Mart 1986 BM Genel Sekreteri Perez De Cuellar'ın Çerçeve Anlaşması Taslağı, Eylül 1988 - Haziran 1989 Rauf Denктаş - Yorgo Vasiliu görüşmeleri, 25 Temmuz 1989 Cuellar Planı, 26 Şubat - 2 Mart 1990 Denктаş- Vasiliu görüşmesi, BM Genel Sekreteri Butros Ghali dönemindeki görüşmeler (1992-1996), 1 Haziran 1993 Güven Artırıcı Önlemler Paketi, BM Genel Sekreteri Kofi Atta Annan dönemindeki görüşmeler (1997-2006) adadaki sorunun çözümünü sağlayamamıştır. 24 Nisan 2004'te yapılan adadaki soruna en kapsamlı çözüm gözüyle bakılan Annan Referandum'u sonucunda KKTC tarafından yüzde 64.9 “evet” oyu; Rum tarafından ise yüzde 75.83 “hayır” oyu çıkmıştır (Yılmaz, 2014). Sonuçta, Rum toplumunun reddi karşısında, BM ve AB dahil tüm uluslararası camianın desteklediği bu kapsamlı çözüm planı geçersiz hale gelmiştir (MFA, 2023).

Güney Kıbrıs Rum Yönetimi (GKRY) 1 Mayıs 2004 tarihinde, “Kıbrıs Cumhuriyeti” adı altında Avrupa Birliği'ne (AB) tam üye olmuştur. Çözümüne büyük bir hevesle çıkan Cumhurbaşkanı Mehmet Ali Talat döneminde de sonuca ulaşamamıştır. Burada GKRY'nin AB'ne katılması ile daha da güçlenmesi ve bu kuruluş aracılığıyla KKTC aleyhine kararlar çıkartmayı başarmasının çözüm sürecini olumsuz etkilediği söylenebilir. KKTC Cumhurbaşkanı Derviş Eroğlu döneminde de (2010-2012) görüşmelere devam edilmiştir. Bu dönemde Talat döneminde kabul edilen “tek egemenlik, tek kimlik” gibi yaklaşımlara sıcak bakılmamış, iki egemenliğin ve iki ayrı halkın varlığı ön plana çıkarılmıştır (Yılmaz, 2014). Eroğlu döneminden sonra Şubat 2013 tarihinde GRYK liderliğine Nikos Anastasiadis'in, 26 Nisan 2015 tarihinde Mustafa Akıncı'nın KKTC Cumhurbaşkanı olarak seçilmesi çözüm sürecinde yeni görüşmeleri başlatmıştır. 2016 yılı Nisan ayı itibarıyla bulunulan aşamada, özlü müzakerelerde ele alınan ana konu başlıklarından

“Yönetim ve Güç Paylaşımı”, “AB” ve “Ekonomi” başlıklarında ilerlemeler, “Mülkiyet” başlığında kısmi ilerlemeler sağlansa da, mülkiyet meselesinde başvurulacak çözüm yolları bakımından belirleyici olacak tanımlar ve kriterler bağlamındaki görüş farklılıkları oluşmuş ve kapsamlı müzakereleri 2017 Temmuz ayında başarısızlıkla sonuçlanmıştır. BM Genel Sekreteri Guterres, Kıbrıs Türk ve Kıbrıs Rum liderlerle 25 Kasım 2019 tarihinde Berlin’de gayri resmi bir görüşme gerçekleştirmiştir. 2020 yılında Ersin Tatar’ın Cumhurbaşkanlığı seçimlerini kazanmasının ardından 27-29 Nisan 2021 tarihinde garantör devletlerin katılımıyla Cenevre’de bir toplantı gerçekleştirilmiştir. KKTC Cumhurbaşkanı Ersin Tatar, sürdürülebilir bir çözüm için öncelikle Kıbrıs Türk halkının egemen eşitliğinin ve eşit uluslararası statüsünün teminat altına alınarak müzakerelere başlayabileceğine işaret etmiş ve altı maddeden oluşan yazılı bir öneri sunmuştur. Kıbrıs Rum tarafı federasyon modelini savunan uzlaşmaz tutumunu sürdürmeye devam etmiştir. Sonrasında; 1 ve 8 Temmuz 2022 tarihli iki mektupla Rum tarafına egemen eşitlik temelinde; hidrokarbon kaynakları, elektrik hatlarının entegre edilmesi, yenilenebilir enerji, su, düzensiz göç ve kara mayınlarının temizlenmesi konularında işbirliği BM üzerinden iletilmiştir. KKTC Cumhurbaşkanı Ersin Tatar, 20 Eylül 2022 günü BM 77. Genel Kurulu’na, Ada’da iki ayrı halk, iki ayrı devlet bulunduğu ve çözümün anahtarının Kıbrıs Türk halkının egemen eşitlik ve eşit uluslararası statü haklarının tescil edilmesi olduğuna işaret ederek, uluslararası topluma bir an önce KKTC’nin tanınması konusunda çağrıda bulunmuştur. Kıbrıs Rum tarafının uzlaşmaz tutumu halen devam etmektedir (MFA, 2023).

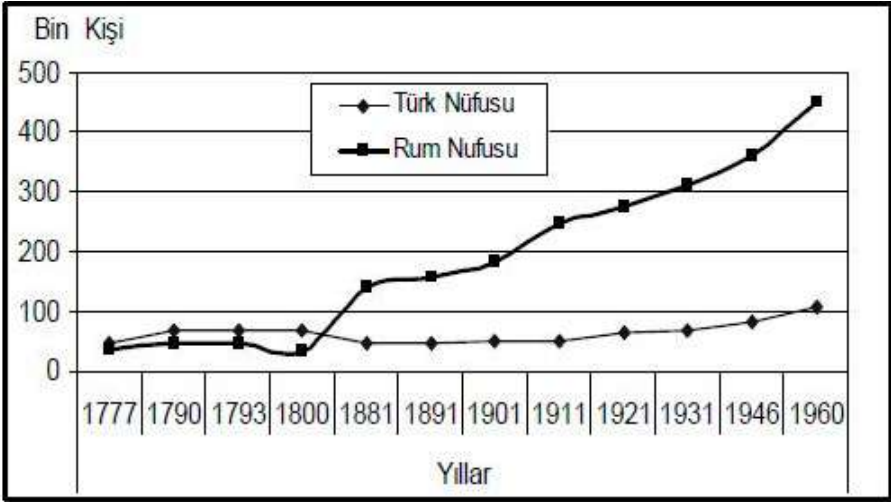
Kıbrıs sorununun bir sonucu olarak KKTC uluslararası toplum tarafından bir devlet olarak kabul edilmemekte ve birçok konuda izolasyona maruz kalmaktadır. KKTC’ye uygulanan izolasyonlar şu şekilde özetlenebilir (Yılmaz, 2014):

- Diğer devletlere direkt ticaretin mümkün olmaması,
- Postaların sadece Türkiye üzerinden gönderilebilmesi ve alınması,
- Dış dünya ile etkileşimin sadece Türkiye aracılığı ile yapılabilmesi,
- Kıbrıs Türklerinin diğer ülkelere sadece Türkiye’den verilen pasaportlarla seyahat edilebilmesi,
- Hiçbir ülkenin KKTC’ye direkt uçuşa izin vermemesi,
- Diğer ülkelerle kültürel ve sportif aktivitelerin yapılamaması.

Kıbrıs, yeraltı ve yerüstü kaynakları bakımından önemli ölçüde yeterli zenginliğe sahip olmadığı halde jeopolitik konumu nedeni ile tarih boyunca sürekli bir çıkar çatışma alanı olmuştur. Bu çatışmada galip gelen devlet adaya hâkim olmuş ve o devletin adada nüfusu yoğunlaşmıştır. Adanın sürekli el değiştirmesi adada etnik çeşitliliğin artmasına neden olmuştur (Atasoy,

2001). Kıbrıs Osmanlı Devleti tarafından fethedildikten sonra Anadolu'da belirlenmiş bölgelerde 10 haneden bir hanenin Kıbrıs'a yerleştirme emri çıkartılmıştır. Adaya yerleşen Türklere iki yıl vergi muafiyeti tanınmıştır. Adaya Aksaray, Beyşehir (Konya), Seydişehir (Konya), Niğde, Bor (Niğde), Develi (Kayseri), Ürgüp (Nevşehir), İshaklı (Afyonkarahisar), Akşehir (Konya), Koçhisar (Ankara) ve İçel yerleşmelerine bağlı kırsal kesimlerden 12 bin hane gönderilmiştir. Gönderilen halkın bir kısmının ada iklimine uyum sağlayamayıp geri dönecekleri ihtimali de düşünülerek 1572–1581 yılları arasında adaya sekiz bin hane daha gönderilmiştir. Gönderilen haneler yaklaşık 40 bin kişilik bir nüfusa karşılık gelmektedir. Kıbrıs'a Türklerin nakli daha sonra da sürmüştür (Ahmetbeyoğlu, 2000; akt. Atasoy, 2001). 1777-1960 yıllarına ait Kıbrıs'taki Türk ve Rum nüfusunun gelişimi Şekil 1'de gösterilmiştir.

Şekil 1. 1777-1960 Yılları Arasında Kıbrıs'taki Türk ve Rum Nüfusunun Gelişimi (Atasoy, 2001).



Şekil 1 incelendiğinde, 1800'lü yılların sonuna kadar Kıbrıs adasında Rum nüfusun Türk nüfustan az olduğu bu tarihten sonra Rum nüfusun adada ciddi bir artış sergilediği görülmektedir. 1878 yılında adanın yönetiminin İngilizlere devredilmesinin bu durumda etkili olduğu söylenebilir. 1881-1960 yılları arasında geçen 79 yıllık sürede Rum nüfusuna yaklaşık 300 bin, Türk nüfusuna ise yaklaşık 60 bin kişi eklendiği; Rum nüfusunun Türk nüfusundan yaklaşık dört kat daha fazla olduğu görülmektedir.

Adadaki Türk nüfusunun tarihi gelişimini kısaca şu şekilde özetlemek mümkündür: 1570'te Kıbrıs Osmanlı Devleti tarafından fethedildikten sonra adaya 50–60 bin Türk yerleştirilmiştir. Bu yıllarda Kıbrıs nüfusu 150

bini Türk, 50 bini Ortadoğulu Hıristiyan olmak üzere toplam 200.000'dir. 1572'de yapılan yabancı sayımlara göre adada 20 bin Rum bulunmaktadır. 1878'de ada yönetimi İngiltere'ye geçince Türklerin bir kısmı Anadolu'ya göç etmiş ve bu göç hareketi 1923'e kadar sürmüştür. 1923 yılında imzalanan Lozan Antlaşması'na göre Türkler iki yıl içinde İngiliz uyruğuna girmeyi kabul edecekler ya da adadan göçeceklerdir. Bu durum 24 bin kişinin daha adadan göç etmesine neden olmuştur. Sonuç olarak; 1878–1923 yılları arasında adadan göç eden Türklerin sayısı 70 bine ulaşmıştır (Tursan, 1978, 63; akt. Atasoy, 2001, 36-37). 1977 yılında 145 bin olan KKTC nüfusu, 2007 yılında 2 kat artış göstererek 256 binlere ulaşmıştır (Atasoy, 2001). KKTC nüfusu 2020 yılında bir önceki yıla göre %1.3 artış göstererek 382.836 olmuştur (KKTC Devlet Planlama Örgütü [DPÖ], 2020).

2. KUZEY KIBRIS TÜRK CUMHURİYETİ EĞİTİM SİSTEMİ

5 Mayıs 1985 tarihinde halk oylamasına sunulularak kabul edilen KKTC Anayasası'nın 59. maddesi öğrenim ve eğitim hakkında ilgili hükümleri içermektedir. Buna göre, öğretim-egitim etkinliklerinin çağdaş bilim ve eğitim ilkeleri ve Atatürk İlkeleri ve Devrimleri doğrultusunda, kız erkek ayrımı yapmaksızın, devlet gözetiminde planlı bir şekilde sürdürüleceği belirtilmektedir (KKTC Anayasası [KKTCA], 1985).

Çalışmanın bu bölümünde; KKTC eğitim politikaları ve amaçları, KKTC eğitim sisteminin yönetsel ve okul yapılanması ile süreç boyutu ilgili başlıklar altında incelenmiştir.

2.1. Eğitim Politikaları ve Amaçları

KKTC Milli Eğitiminin genel amacı, Kıbrıs Türk toplumunun tüm bireylerini, aşağıdaki fıkralarda öngörülen esaslar çerçevesinde yetiştirmektir (KKTC Milli Eğitim Bakanlığı [KKTCEB], 2023a);

- Atatürk milliyetçiliğine, demokrasi, sosyal adalet ve hukukun üstünlüğü ilkelerine bağlı, bunları koruyan ve geliştiren yurttaşlar yetiştirmek,
- Kıbrıs Türk Toplumunun, var olma mücadelesinin özünde yatan gerçekleri bilen, kültürel değerlerini koruyan ve geliştiren, yurdunu ve toplumunu seven, Anayurdu Türkiye'ye, toplumuna ve ailesine güçlü bağlarla bağlı, yurduna, toplumuna, laik devletine karşı görev ve sorumluluklarını bilen barışçı ancak haklarını korumasını bilen yurttaşlar yetiştirmek,

- Beden, zihin, ahlâk ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı biçimde gelişmiş sağlam bir kişiliğe ve karaktere, bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insanı seven, insana ve insan haklarına saygılı girişime değer veren, toplumuna karşı sorumluluk duyan, toplum ekonomisine katkıda bulunan, toplum çıkarlarını kendi çıkarlarının üstünde tutan, toplumun varlığını ve devletini özenle koruyan, onu her türlü tehlikeye karşı savunan ve sonuna kadar direnen, cesur, kişilikli, yapıcı, yaratıcı ve verimli yurttaşlar yetiştirmek,
- Kıbrıs Türk toplumunun tüm bireylerinin ilgi ve yeteneklerini değerlendirerek bir mesleğe sahip olmalarını sağlamak; onları toplumsal birlik ve bütünlük içinde ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınmayı destekleyip hızlandıran; toplumunu ve ulusunu, çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı ve seçkin bir ortağı yapmak isteyen ve bu istek doğrultusunda sürekli çaba gösteren yurttaşlar olarak yetiştirmek.

Yukarıda da bahsedildiği gibi, KKTC Milli Eğitiminin genel amaçları; Atatürk milliyetçiliğine bağlı; Kıbrıs Türklerinin var olma mücadelesini bilen ve bu mücadeleye inançla bağlanan; çağdaş, demokratik, hukukun üstünlüğüne inanan, insan haklarına saygılı, girişimci, cesur, yapıcı, yaratıcı yurttaşlar yetiştirmek amacıyla tüm bireyleri ilgi ve yeteneklerini geliştirecek becerilerle donatarak toplumun kalkınmasına katkıda bulunacak bir meslek sahibi yapmaktır şeklinde özetlenebilir.

KKTC Cumhuriyet Meclisi'nin 23 Mayıs 1986 tarihli birleşiminde kabul olunan Milli Eğitim Yasası'nın İkinci Bölümü'nde yer alan "Milli Eğitim Temel İlkeleri" şu şekildedir (KKTCMEB, 2023b):

1. *Genellik ve eşitlik.* Her yurttaş, hiçbir ayırım gözetilmeksizin öğrenim ve eğitim hakkına sahiptir. Eğitimde, hiçbir kişiye, aileye veya zümreye ayrıcalık tanınmaz.
2. *Toplumun gereksinimleri ve bireyin yetenekleri.* Milli Eğitim hizmeti, bireyin istek ve yeteneklerini gözeterek toplumun sosyal, ekonomik ve kültürel gereksinimlerine uygun olarak ve bireyleri, kalkınma planları hedeflerine ulaşmada etkili olabilecekleri bilgi, yeterlilik ve becerilerle donatacak biçimde düzenlenir.
3. *Yöneltilme, yetiştirme ve başarı.* Bireyler bütün eğitimleri süresince, ilgi ve yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda, çeşitli programlara veya okullara yöneltilerek toplumun yetişmiş insan gücü gereksinimleri gözetilerek yetiştirilirler. Yöneltilmede rehberlik hizmetlerinden; başarının belirlenmesinde ise, objektif ölçme ve değerlendirme yöntemlerinden yararlanılır.

4. *Zorunlu eğitim ve öğretim hakkı.* On beş yaşına kadar süren eğitim, kız erkek ayırımı yapılmaksızın, her yurttaş için bir hak ve ödev olup zorunludur. Her yurttaş zorunlu olmayan eğitim veren öğretim kurumlarında, ilgi ve yetenekleri ölçüsünde, isteğe bağlı ve ücretsiz öğrenim hakkını kullanarak yararlanır.
5. *Fırsat ve olanak eşitliği.* Maddi olanaklardan yoksun başarılı öğrencilerin en yüksek eğitim basamaklarına kadar öğrenim görmelerini sağlamak amacıyla, devletin mali olanaklarına göre parasız yatılı, burs, kredi ve benzeri yollarla gerekli yardımlar yapılır. Durumları dolayısıyla özel eğitime gereksinimleri olan çocukları ve gençleri, topluma yararlı kılacak biçimde yetiştirmek ve onlara sağlıklı, dengeli ve güçlü bir kişilik kazandırmak amacıyla, gerek okul içinde gerekse okul dışında gerekli koruyucu, güçlendirici, geliştirici ve yetiştirici önlemler alınır.
6. *Süreklilik.* Bireylerin eğitimlerinin yaşam boyunca sürmesi esastır. Gençlerin eğitimleri yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir biçimde uymalarına yardımcı olacak önlemler ile, yetişkinlerin sürekli eğitimlerini sağlayıcı önlemler almak temel bir eğitim görevidir.
7. *Her yerde eğitim.* Kıbrıs Türk milli eğitimin amaçları yalnız örgün, açık ve yaygın eğitim kurumlarında değil, aynı zamanda evde, çevrede, işyerlerinde, her yerde ve her fırsatta gerçekleştirilmeye çalışılır.
8. *Karma eğitim.* Eğitim kurumlarında, kız ve erkek karma eğitim yapılması esastır. Ancak, eğitimin türüne ve gereksinime göre, bazı meslek okulları yalnızca kız veya yalnızca erkek öğrencilere ayrılabilir.
9. *Bilimsellik ve çevresellik.* Her derece ve türdeki öğretim programları ve eğitim yöntemleri ile ders araç ve gereçleri bilimsel ve teknolojik esaslar ve yeniliklere, çevre ve ülke gereklerine ve koşullarına göre sürekli olarak geliştirilir. Bilimsel ve teknolojik araştırmalarla kültürümüzü geliştirmeye yönelik bilimsel çalışma ve etkinlikler, öğretim kurumlarında ve diğer alanlarda maddi ve manevi bakımdan özendirilir ve desteklenir.
10. *Planlılık.* Kıbrıs Türk milli eğitiminin gelişmesi, ekonomik, sosyal ve kültürel kalkınma hedeflerine uygun olarak ve eğitim-insangücü-istihdam ilişkileri gözetilmek suretiyle, mesleki ve teknik eğitime ağırlık verecek biçimde planlanır ve gerçekleştirilir. Bu kurumlardan çıkanların mesleklerinin ne olacağı bir tüzükle saptanır.

11. *Atatürk ilke ve devrimleri ile Atatürk milliyetçiliği*: Kıbrıs Türk milli eğitim sisteminin her derece ve türü ile ilgili eğitim ve öğretim programlarının hazırlanıp uygulanmasında Atatürk İlke ve Devrimleri ile Atatürk milliyetçiliği temel olarak alınır.
12. *Ulusal ahlak ve kültürün geliştirilmesi*. Eğitimin her basamağında ve her türlü eğitim etkinliğinde, Türk ulusunun ahlak ve kültürünün korunup geliştirilmesine ve benimsenmiş ahlaki, manevi ve kültürel değerlerin öğretilmesine önem verilir.
13. *Türk dili ve yabancı dil öğretimi*. Eğitim ve öğretimin Türk dilinde yapılması esastır. Yabancı dille öğretim yapan okullarda, Türk dili ve Türk kültürüne ilişkin dersler Türkçe okutulur.
14. *Laiklik ve din kültürü eğitimi*. Milli eğitimde laiklik esastır. Bu ilkeye ters düşmemek koşuluyla öğretim kurumlarında din kültürü eğitimi yapılabilir.
15. *Demokrasi bilincinin geliştirilmesi*. Güçlü ve dengeli, özgür ve demokratik bir toplum düzeninin gerçekleşmesi ve sürdürülmesi için yurttaşların sahip olmaları gereken demokrasi bilincinin, yurt yönetimine ait bilgi, anlayış ve davranışlarla sorumluluk duygusunun, Anayasaya, yasalara, manevi ve toplumsal değerlere saygının, her türlü eğitim çalışmalarında öğrencilere kazandırılmasına ve bu yöndeki duygu ve davranışların geliştirilmesine özen gösterilir.
16. *Okul ile ailenin işbirliği*. Eğitim kurumlarında, amaçların gerçekleştirilmesine katkıda bulunmak üzere okul ile aile arasında işbirliği sağlanır ve bu amaçla okul-aile birlikleri kurulur.
17. *Uyumluluk*. Kıbrıs Türk milli eğitim kurumlarında uygulanan öğretim programları ile Türkiye'deki özdeş eğitim kurumlarında uygulanmakta olan öğretim programları arasında Kıbrıs Türk Toplumunun gereksinimleri de gözetilmek ve koşuluyla uyum sağlanır.
18. *Eğitim etkinliklerinin yürütülmesi*. Eğitim ve öğretim etkinlikleri devlet eliyle ya da devletin gözetim ve denetimi altında, gerçek kişiler ve özel hukuk tüzel kişileri eliyle de yürütülebilir. Ancak, gerçek kişiler ve özel hukuk tüzel kişileri eliyle yürütülecek ilk, orta ve yükseköğretimin geçerli bir yabancı dille yapılması esastır.

KKTC eğitim sistemi örgün (okul öncesi, ilköğretim, ortaöğretim, yükseköğretim, özel eğitim) ve yaygın eğitim olmak üzere iki ana bölümden oluşmaktadır. KKTC'de devlet eliyle yürütülmesi esas olan okul öncesi eğitim bir veya iki yıl süreli olup ilköğretim çağına gelmemiş çocukların eği-

timini kapsamaktadır. Okulöncesi eğitimin amaç ve görevleri; çocukların beden, zihin ve duygu yönlerinden gelişmesini, iyi alışkanlıklar ve yararlı beceriler kazanmasını sağlamak; çocukları her yönden ilköğretime hazırlamak; elverişsiz çevre ve aile koşullarından gelen çocuklara, uygun bir yetişme ortamı yaratmak; çocukların Türkçeyi doğru ve güzel konuşmalarını sağlamak olarak belirtilmektedir (KKTCMEB, 2023c).

KKTC ilköğretiminin amaç ve görevleri ise şunlardır (KKTCMEB, 2023c): Öğrencilere Atatürk İlke ve devrimleri ile Atatürk milliyetçiliğini ve KKTC'nin toplumsal mücadelesinin kökeninde yatan gerçekleri öğretmek, çocuklara iyi ve yararlı birer yurttaş olarak yetiştirebilmeleri için gerekli temel bilgi, beceri, davranış ve alışkanlıkları kazandırmak, çocukları ilgi ve yetenekleri yönünde yetiştirerek onları toplumsal yaşama ve üst öğrenime hazırlamak, çocukların estetik duygularını geliştirmek, onlara doğruyu, güzeli ve iyiyi görebilme yeteneğini kazandırarak birlikte hareket etme, işbirliği, yardımlaşma, arkadaşlık, insan sevgisi gibi duyguları kazandırmak.

KKTC'de ortaöğretimin amaç ve görevleri şu şekilde belirtilmektedir (KKTCMEB, 2023c): Atatürk milliyetçiliği doğrultusunda sosyal ve kültürel bütünleşmeyi sağlamak ve korumak, tüm öğrencilere ortaöğretim düzeyinde asgari ortak bir genel kültür vermek, öğrencileri toplum ekonomisinin gereklerini de gözeterek yükseköğretime veya hem mesleğe hem yükseköğretime veya toplumsal yaşama ve iş alanlarına hazırlamak.

KKTC'de özel eğitimin amaç ve görevleri (KKTCMEB, 2023c); Atatürk ilke ve devrimleri ve Atatürk Milliyetçiliği ile belirlenen doğrultuda sosyal ve kültürel bütünleşmeyi sağlamak, özel eğitim gereksiniminde olan her öğrenciye ilgi ve yeteneklerini azami derecede geliştirme fırsat ve olanağı vermek, öğrencileri kendilerine ve topluma yararlı yurttaşlar olarak yetiştirmek, gerektiğinde mesleki rehabilitasyonlarını sağlamak olarak ifade edilmektedir.

KKTC yükseköğretiminin amaç ve görevleri ise şunlardır (KKTCMEB, 2023c): Atatürk milliyetçiliği doğrultusunda sosyal ve kültürel bütünleşmeyi sağlamak ve korumak, öğrencileri ilgi ve yetenekleri ölçüsünde ve doğrultusunda yurdun ve toplumun en üst düzeyde ve çeşitli alanlardaki insan gücü gereksinimlerine göre yetiştirmek, bilimsel öğretim yapmak, sosyal-ekonomik-kültürel konularla, genel ve teknik eğitimle ilgili bilimlere genişletip derinleştirici inceleme ve araştırmalarda bulunmak ve bu konuda kamuoyunu aydınlatıcı yayınlar yapmak, KKTC'nin gelişmesini etkileyen sorunları bilimsel bir yaklaşımla öğretim ve araştırma konusu yaparak araştırma sonuçlarını toplum kesimlerinin yararına sunmak, yaygın eğitim hizmetlerinde bulunmak.

KKTC’de yaygın eğitimin amaçları (KKTCMEB, 2023b); yurttaşlara okuma ve yazma öğretmek ve örgün eğitimden yararlanmamış olanlara eksik eğitimlerini tamamlamaları için sürekli eğitim olanakları hazırlamak; yurttaşlara, çağın gelişmelerine uymalarını sağlayıcı eğitim olanakları hazırlamak; milli benliği ve kültürel değerleri koruyucu, geliştirici, tanıtıcı ve benimsetici nitelikte eğitim yaparak Atatürk Milliyetçiliği doğrultusunda sosyal ve kültürel bütünleşmeye katkıda bulunmak; toplu yaşama, dayanışma, yardımlaşma, birlikte çalışma, örgütlenme ve kendi toplumsal kaynakları koruyup geliştirme anlayışı ve alışkanlıkları kazandırmak; sağlıklı yaşama biçim ve yöntemlerini benimsetmek; boş zamanları iyi ve yararlı bir biçimde değerlendirme beceri ve alışkanlıklarını kazandırmak; kısa süreli ve kademeli eğitim uygulayarak ekonominin gelişimi doğrultusunda, meslekler edinme olanakları hazırlamak; çeşitli mesleklerde çalışmakta olanların hizmet içinde daha iyi yetişmelerine olanak tanımak.

Sonuç olarak KKTC eğitiminin bütün basamaklarında yurttaşlara Atatürk milliyetçiliğini ve KKTC’nin toplumsal mücadele bilincini kazandırmak; bireyleri ilgi, istek ve yetenekleri doğrultusunda bilgi ve becerilerle donatarak meslek edinmelerini sağlamak ve bireylerin her yönden gelişimine katkıda bulunmak ortak amaçlar olarak sıralanabilir.

2.2. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Sisteminin Yapılanması

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti eğitim sisteminin yapılanması; yönetsel yapılanma ve okul sistemi yapılanması olarak aşağıda aktarılmıştır.

2.2.1. Yönetsel Yapılanma

KKTC’de eğitim ve öğretim hizmetlerinin devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden KKTC Milli Eğitim Bakanlığı sorumludur. KKTC Milli Eğitim Yasası’nda (1986) “Eğitim ve öğretim hizmetlerinin devlet adına yürütülmesinden, gözetim ve denetiminden Bakanlık sorumludur. Bakanlık, bu görevlerini bünyesinde yapacağı örgütlenme ve kurumlaşma ile sağlar.” (m.68/1) ifadesi yer almaktadır (KKTCMEB , 2023b). Bakanlığa ait örgüt şeması Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2. KKTC Millî Eğitim Bakanlığı Örgüt Şeması (KKTCMEB, 2023)



Şekil 2 incelendiğinde KKTC Millî Eğitim Bakanlığı teşkilatının bakan, özel kalem müdürü, müsteşar ve bakanlık müdüründen oluştuğu görülmektedir. Ayrıca Bakanlık bünyesinde; Talim ve Terbiye Dairesi, Milli Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu, Yükseköğretim ve Dışişlikler Dairesi, İlköğretim Dairesi, Genel Ortaöğretim Dairesi, Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü, Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi yer almaktadır.

İlköğretim Dairesi Müdürlüğü, bir müdür yönetiminde, bir müdür muavini ile genel hizmetler sınıfı personelleri ve bağlı kuruluşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Dairenin bağlı kuruluşları; anaokulları ve anasınıfları, ilkokullar, dairenin görev alanına giren konularda açılacak veya açık olup da bağlanmasına karar verilen diğer kuruluşlar şeklindedir (KKTCMEB, 1989a).

Genel Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü, bir müdür yönetiminde, bir müdür muavini ile genel hizmetler sınıfı personelleri ve bağlı kuruluşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Dairenin bağlı kuruluşları; genel (akademik)

liseler ve bağlı ortaokullar, lise sınıfları bulunmayan ortaokullar, yabancı dilde öğretim yapan genel liseler (kolejler) ve bağlı ortaokullar, mesleki öğretim yapan bölümleri de içeren akademik liseler, dairenin görev alanına giren konularda bakanlıkça açılmasına karar verilen diğer kuruluşlardır (KKTCMEB, 1989b).

Mesleki ve Teknik Ortaöğretim Dairesi Müdürlüğü, bir müdür yönetiminde, bir müdür muavini ile genel hizmetler sınıfı personelleri ve bağlı kuruluşlardaki öğretmenlerden oluşmaktadır. Dairenin bağlı kuruluşları; teknik liseler, meslek liseleri, endüstri meslek liseleri ve bağlı ortaokullar, ticaret liseleri ve bağlı ortaokullar, pratik kız sanat ve erkek sanat okulları, dil ve ticaret gece enstitüleri, köy kadın kurs merkezleri, dairenin görev alanına giren konularda açılan ve bakanlıkça açılmasına karar verilen diğer kuruluşlardır (KKTCMEB, 1989c).

Yükseköğrenim ve Dışişlişkiler Dairesi Müdürlüğü, bir müdür yönetiminde, bir müdür muavini ile yöneticilik ve genel hizmetler sınıfı personeli ile iki şubeden (Burs ve Yardımlar Şubesi, Yüksek Öğrenim ve Dışişlişkiler Şubesi) oluşur. Daire, hizmet alanına giren konularla ilgili olarak, Bakanlık ve/veya daireler ve yerel yönetimler arasında uyum sağlamakla ve bu kuruluşların görevlerini tam olarak ve etkin bir biçimde yerine getirmelerini sağlamak amacıyla gerekli önlemleri almakla sorumludur. Daire ile diğer kurum ve kuruluşlar arasında yapılacak danışma işlemleri ve koordinasyon çalışmaları müdür aracılığı ile gerçekleştirilir. (KKTCMEB, 1990).

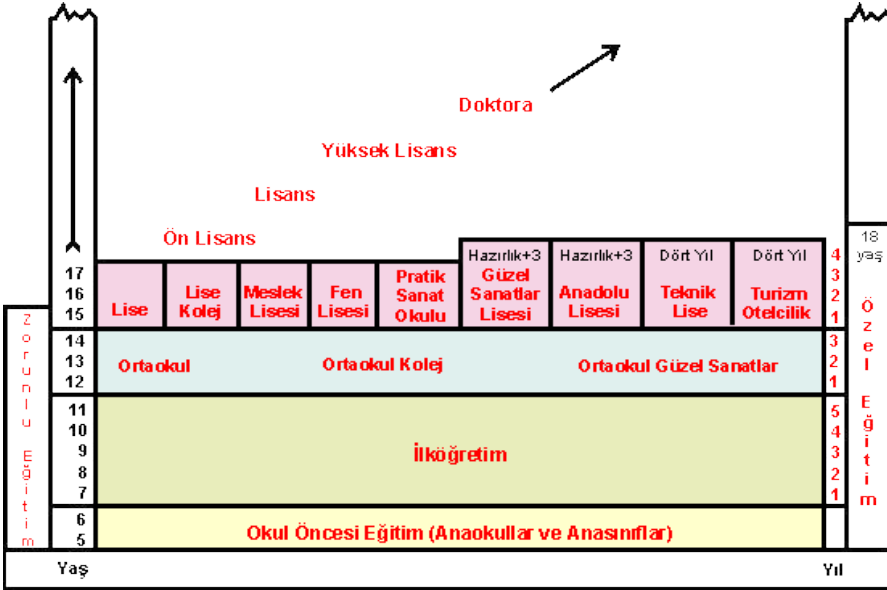
Talim Terbiye Dairesi Müdürlüğü'nün kuruluş amacı, Milli Eğitim Yasası kurallarına uygun olarak, okullarda milli eğitimin genel amaçlarına ve temel ilkelerine uygun bir eğitim ve öğretim sürdürülmesini sağlamak üzere gerekli planlama ve programlamanın yapılmasına ilişkin görevleri yürütmektir. Daire, bir müdür yönetiminde bir müdür muavini, altı talim terbiye kurulu üyesi, kitabet hizmetleri sınıfı personeli ile odacı ve şoför hizmetleri sınıfı personelinden oluşmaktadır (KKTCMEB, 2000).

Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi Müdürlüğü'nün kuruluş amacı, Milli Eğitim Yasası kurallarına uygun olarak, örgün veya yaygın eğitim sistemlerinde öğretim yapan okullarda ve bakanlık merkez örgütündeki personelin hizmet içi eğitimleri ile bakanlık ve bağlı daireleri ve bu dairelere bağlı kuruluşların bilgi-işlem, istatistik ve eğitim ortak hizmetlerini bir plan ve programa dayalı olarak düzenlemek ve yürütmektir. Daire, bir müdür yönetiminde, yeterli sayıda yöneticilik hizmetleri sınıfı ve genel hizmetler sınıfı personelinden oluşmaktadır (KKTCMEB, 1993).

2.2.2. Okul Sistemi Yapılanması

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Milli Eğitim Sistemi örgün eğitim ve yaygın eğitim olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim örgün eğitimi oluştururken; yaygın eğitim örgün eğitim dışında kalan eğitim etkinliklerini kapsamaktadır (KKTCMEB, 2023b). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti okul sistemi yapılanması Şekil 3'de gösterilmiştir.

Şekil 3. KKTC Okul Sistemi Yapılanması (KKTCMEB, 2023e)



Milli Eğitim Yasasına göre; Zorunlu Eğitim onbeş yaşına, Özel Eğitim onsekiz yaşına kadar dır.

Şekil 3'te görüldüğü gibi KKTC'de zorunlu eğitim 15 yaşına kadar devam etmektedir. İlköğretim basamağından önce bir veya iki yıl anaokullarında ya da anasınıflarında süren okul öncesi eğitim ise zorunlu eğitim kapsamında yer almaktadır. İlköğretim beş, ortaokul üç, zorunlu olmayan lise eğitimi ise okul türüne göre değişiklik göstermekte ve en az üç yıl sürmektedir. Lise eğitimi tamamlayan öğrenciler için ön lisans ve lisans programları mevcuttur. Lisans eğitimini tamamlayanlar ise yüksek lisans ve doktora programlarına devam edebilmektedir. Özel gereksinime muhtaç öğrenciler 18 yaşına kadar özel eğitim uygulamalarından yararlanabilmektedir.

KKTC eğitim sistemi okul yapılanması; okul öncesi eğitim, ilköğretim, ortaöğretim, öğrenim zorluğu çeken öğrenciler için özel eğitim, özel okul

uygulamaları, yükseköğretim, yaygın eğitim başlıklarıyla ilişkilendirilerek aşağıda sunulmuştur.

Okul öncesi eğitim. Okul öncesi eğitim; ilköğretim yaşına gelmemiş çocukların eğitimini kapsar. Devlet eliyle yürütülecek okul öncesi eğitim bir veya iki yıl süreli olup okul öncesi eğitim çağı nüfusunun tümünü kapsayacak şekilde bir programa bağlı olarak yaygınlaştırılır. Okulöncesi eğitim kurumları devlet okullarında ilkokullara bağlı anasınıfları halinde veya ilgili diğer öğretim kurumlarına bağlı uygulama sınıfları olarak açılabileceği gibi, ayrı anaokulları olarak da kurulabilirler. Ayrı anaokullarına bağlı anasınıfları ile uygulama sınıflarına o yılın 31 Aralık gününden önce dört veya beş yaşını tamamlayan çocuklar alınır (KKTCMEB, 2023b). Devlet Planlama Örgütü 2020-2021 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre KKTC’de; okul öncesi eğitim veren kurum sayısı 116 (anaokulu ve anasınıfı), öğretmen sayısı 714, öğrenci sayısı 6604 öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise 9.2’dir (DPÖ, 2020).

İlköğretim. İlköğretim o yılın 31 Aralık gününden önce altı yaşını tamamlayan çocukların 11 yaşını tamamlayıncaya kadar süren eğitim ve öğretimlerini kapsar. Zorunlu ilköğretim çağı, çocuğun altı yaşını tamamladığı yılın Ağustos ayının son gününü izleyen öğretim yılı başında başlar. İlkokulun beşinci sınıfı bitirildiğinde, ilkokul diploması verilir (KKTCMEB, 2023b). 2020-2021 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre KKTC’de ilköğretim seviyesinde; ilkokul sayısı 93, öğretmen sayısı 1701, öğrenci sayısı 19897 öğretmen başına düşen öğrenci sayısı ise 12’dir (DPÖ, 2020).

Ortaöğretim. Ortaöğretim, ilköğretime dayalı en az altı yıl süreli eğitimin tümünü kapsar. İlköğretime tamamlayan her öğrenci, ortaöğretime devam etme ve ortaöğretim olanaklarından ilgi ve yetenekleri ölçüsünde yararlanma hakkına sahiptir. Ortaöğretim kurumları, üç yıllık ortaokullar ile ortaokul üstü çeşitli programlar uygulayan ve ağırlık verdikleri program uyarınca adlandırılan genel liseler, meslek liseleri, teknik liseler ve diğer liselerden oluşur. Ortaokullar, ayrı okullar halinde kurulabilecekleri gibi, bir liseye bağlı olarak da kurulabilirler. Ortaöğretim kurumlarının süresi, altı yıldan az olmamak üzere uygulanan programın özelliğine göre bakanlık tarafından saptanır. Ortaokulu bitirenlere ortaokul diploması, liseyi bitirenlere de bitirdikleri lisenin türüne uygun diploma verilir. Yönelme, özellikle ortaokulda başlar, yanılgıları önlemek ve muhtemel gelişmelere göre yeniden yöneltmeyi sağlamak için liselerde de devam eder (KKTCMEB, 2023b). 2020-2021 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre KKTC’de ortaöğretim seviyesinde; ortaokul sayısı 38, öğretmen sayısı 2362, öğrenci sayısı 11.781; genel lise sayısı 27,

öğretmen sayısı 2362, öğrenci sayısı 8452; mesleki teknik lise sayısı 12, öğretmen sayısı 617, öğrenci sayısı 3678'dir (DPÖ, 2020).

Öğrenim zorluğu çeken öğrenciler için özel eğitim. Özel eğitim uygulamaları beden ve zihnen özürli olup özel bir eğitim ve öğrenime gereksinimi olan okul öncesi eğitim yaşına ulaşmış çocukların 18 yaşına kadar olan eğitimlerinin tümünü kapsar. Özel eğitime gereksinim her öğrenci zorunlu eğitim çağında iken ilgi ve yeteneği oranında, zorunlu olarak özel eğitimden parasız veya parasız yatılı olarak yararlanma hakkına sahiptir. Ancak, zorunlu eğitim yaşı dışında da özel eğitim görmek isteyenlere, gerekli eğitim olanı devletçe sağlanır (KKTCMEB, 2023b). 2020-2021 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre KKTC'de özel eğitim okul sayısı 6, öğretmen sayısı 78, öğrenci sayısı 231, öğretmen başına düşen öğrenci sayısı 3'tür (DPÖ, 2020).

Özel okul uygulamaları. Parasız devlet okulları dışında gerçek kişiler veya özel hukuk tüzel kişileri eliyle açılacak özel okulların açılmasında, akredite edilmesinde, etkinliklerinin bakanlığın gözetim ve denetimi altında yürütülmesinde aşağıdaki esaslara uyulur (KKTCMEB, 2023b):

- Özel eğitim ve öğretim kurumu ile özel kurs yeri ve dershanelerin açılışı bakanlığın iznine ve denetimine bağlı olmak koşulu ile serbesttir.
- İzin almak isteyen gerçek veya tüzel kişiler, amaçları, okul binası standartları, araç-gereç ve öğretim elemanlarını da içerecek şekilde hazırlayacakları projelerini bakanlığa sunarak izin talebinde bulunurlar. Bakanlıkça yapılan değerlendirme sonucu okulların çalışma koşulları belirtilerek gereken izin verilebilir.
- Özel okulların öğretim standartları, en az denk kamu okullarında aranan düzeyde ve nitelikte olur.
- Özel okullardaki eğitim ve öğretim Bakanlığın gözetim ve denetimine tabidir.
- Etkinliğine bakanlıkça izin verilen bir okulun programları ve okullara denkliğine ilişkin hususlar, bakanlıkça oluşturulan "Akredite Komisyonları" tarafından verilecek raporlar ve öneriler ışığında bakanlıkça yürütülür. Akredite edilmeyen bir okulun vereceği diplomalar herhangi bir geçerlilik taşımaz.
- İzinsiz okul açanlar, milli eğitimin genel amaçlarına aykırı eğitim-öğretim faaliyetinde bulunanlar veya izni iptal edildiği veya kapatıldığı halde eğitim-öğretim faaliyetine devam edenler hakkında cezai kovuşturma açılır ve mahkemeye sevk edilerek bu gibi faaliyetlere fiilen son verilir.

Yükseköğretim. Yükseköğretim, ortaöğretime dayalı en az iki yıllık yükseköğretim veren eğitimin tümünü kapsar. Liselerden herhangi birini başarı ile tamamlayan öğrenciler, yükseköğrenim kurumlarının koşullarına bağlı olmak kaydıyla, bu kurumlardan yararlanma hakkına sahiptirler. Yükseköğretim kurumlarının kuruluşu, açılışı, özel amaçları, çalışmaları ve öğretim üyeleri ile ilgili esaslar ve yükseköğretim kurumlarına ilişkin diğer hususlar, bu kurumların özel yasalarında belirlenir. Yükseköğretim paralıdır. Ancak, maddi olanakları elverişli olmayan, başarılı öğrenciler ile özürlü öğrencilerin her türlü öğrenim giderleri, olanakları ölçüsünde burs, kredi, parasız yatılı ve benzeri yollarla devletçe karşılanır (KKTCMEB, 2023b). 2020-2021 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre KKTC’de fakülte ve yüksekokul sayısı 22, KKTC’de okuyan öğrenci sayısı 13427, yurtdışında okuyan öğrenci sayısı 3620, toplam KKTC’li öğrenci sayısı 17047’dir (DPÖ, 2020).

Yaygın eğitim. Yaygın eğitim alanında düzenlenecek programlar, amaç ve ilkeler, kurs süresi, kurs sonrası kazandırılacak unvan, yetki ve sorumluluk, çalışma işleriyle görevli bakanlık ve diğer ilgili taraflar ile bakanlık arasında yapılacak işbirliği ve eşgüdüm sonrası bakanlıkça saptanır. Bu işbirliği ve eşgüdüm, ilgili tarafların birer temsilcisinden oluşan bir komisyon eliyle yürütülür. Kurslara ilişkin ayrıntılı bilgi, bakanlık tarafından en az bir ay önceden ilgili bakanlıklara ve taraflara bildirilir. Basın ve yayın yoluyla da duyuru yapılır. Ücretli olarak uygulanacak kursların birim ücreti de kurs öncesi ilgili bakanlıkça açıklanır (KKTCMEB, 2023b). 2020-2021 eğitim-öğretim yılı istatistiklerine göre KKTC’de yaygın eğitim kurum sayısı 62, öğrenci sayısı 1790’dır (DPÖ, 2020).

2.3. Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Eğitim Sisteminin Süreç Boyutu

Bu başlık altında Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti eğitim sisteminin süreç boyutu; eğitim-öğretim süreçleri, öğretmenlerin yetiştirilmesi, okul yönetimi, eğitim denetimi ve eğitim finansmanı başlıklarıyla incelenmiştir.

2.3.1. Eğitim-Öğretim Süreçleri

Zorunlu eğitimin ilk basamağı olan ilkokul birinci sınıfta kayıt için müraaat, çocuk ile birlikte veli veya vasisi tarafından, çocuğun kaymakamlıktan alınan doğum kâğıdını ve gerektiği durumlarda muhtarlıktan alınan ikamet belgesini getirmek suretiyle yapılır. Zorunlu eğitim çağındaki öğrencilerin devam edecekleri okullar bakanlık tarafından hazırlanan kapsam bölgelerini içeren haritalarla, onların ikamet yerleri ve/veya ulaşım olanakları esas alınarak belirlenir. Zorunlu eğitimle ilgili uygulama genel esasları, aşağıdaki hususları içeren bir tüzükle düzenlenir (KKTCMEB, 2023b):

- Zorunlu eğitim çağındaki her yurttaş, kız erkek ayrımı yapmaksızın 15 yaşına kadar bir okula devam etmek zorundadır.
- Zorunlu eğitim çağındaki yurttaşın devam edeceği okul bakanlıkça kapsam bölgelerini içeren haritalar aracılığıyla belirlenir.
- Özel eğitime muhtaç bireylerin devam edeceği okul bakanlıkça saptanır.
- Okul, öğrenim görecekt yurttaşın ailesinin ikamet ettiği köy, kasaba veya şehirde ise çocuğun okula gidiş gelişi velisi tarafından sağlanır.
- Okul, öğrenim görecekt yurttaşın ailesinin ikamet ettiği köyün dışında ve okul ile köy arasındaki mesafe iki milin üzerinde ise öğrencinin okula taşınması bakanlıkça gerçekleştirilir.
- Okul çağına ulaşan bir çocuğun okula kaydını yaptırması ve devamı, köy veya mahalle Muhtarı yardımıyla ilgili öğretmence izlenir.
- Çocuğunu okula kaydetmeyen ve/veya devamını sağlamayan aile velisine cezai müeyyideler (ilk mahkûmiyette 50.000 TL, ikinci mahkûmiyette 100.000 TL, üçüncü mahkûmiyete 500.000 TL para cezası ve /veya üç aya kadar hapislik, daha sonraki mahkûmiyetlerde altı aya kadar hapislik cezası) uygulanır.

Ortaöğretim kurumlarına kayıt kabulde yaş sınırı; ortaokullar için 11 yaşını bitirmiş, 15 yaşını geçmemiş olmak, liseler ile mesleki ve teknik öğretim kurumlarına girebilmek için de 14 yaşını bitirmek ve 18 yaşından büyük olmamak şeklindedir. Bu yaş sınırından bir yaş büyük veya küçük öğrencinin kabul edilmesi ilgili daire müdürlüğünün onayının alınmasıyla olabilmektedir. Öğrencilerin okula devam edebilmeleri için nişanlı veya nikâhlı olmamaları gerekmektedir. Bir ders yılı içinde toplam 15 gün özürsüz olarak okula devam etmeyen öğrenci, notları ne olursa olsun başarısız sayılmaktadır (KKTCMEB, 1998).

Özel eğitim kurumlarının çalışması ve bu okullarda uygulanacak programlarda gözetilecek esaslar aşağıdaki hususlara göre düzenlenir (KKTCMEB, 2022):

- Özel eğitime genel eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve özel gereksinimli bireylerin eğitim hakkı engellenemez.
- Özel gereksinimli bireylere; öncelikli olarak akranlarıyla birlikte, en az kısıtlayıcı ortamlarda, yetenekleri ve becerileri doğrultusunda genel ve/veya özel eğitim okullarında eğitim imkânı tanınır.

- Özel gereksinimli bireylerin eğitsel değerlendirme ve yönlendirmesi Psikolojik Danışma Rehberlik ve Araştırma Şubesi (PDRAŞ) tarafından yapılır. Değerlendirme; standart testler aracılığıyla; bireyin performansı, gereksinimi, eğitim hizmetlerinden yararlanma süresi, gelişim raporu, varsa sağlık raporu dikkate alınarak yapılır.
- Özel eğitim hizmetlerinin planlanması ve eğitimde sürekliliğin sağlanması amacıyla özel gereksinimli bireylerin gelişimlerinin izlenmesi PDRAŞ işbirliğiyle yapılır.
- Özel eğitim hizmetleri; aile eğitim hizmetleri ve aile rehberliği hizmetleriyle bütünleştirilir.
- Özel eğitim hizmetleri; 0-3 yaş erken çocukluk döneminde ailelerin çocukların eğitimine katılım sağlayacakları şekilde okul veya evde, okul öncesi, ilköğretim ve ortaöğretim döneminde kurumlarda kaynaştırma/bütünleştirme uygulamaları kapsamında veya özel eğitim okullarında, yükseköğretimde kurumlar arası işbirliğiyle sürdürülür.
- Özel yetenekli ve üstün zekâlı bireylere kaynak oda (destek eğitim odası) destek eğitimi sağlanır.

Okul rehberliği ve psikolojik danışmanlıkla ilgili uygulamalar; öğrencilerin ilgi alanlarına yönlentilmeleri ve onların akademik, mesleki ve diğer kişisel sorunlarının psikolojik danışmanlık ve rehberlik hizmetiyle çözümlenmesinde şu esaslar gözetilmektedir (KKTCEB, 2023b): Yöneltilme zorlayıcı değil yol göstericidir; öğrencinin ilgi ve yetenekleri bilimsel olarak saptanır ve yönlentmede toplum gereksinimleri gözetilerek öğrenci bilinçlendirilir; gereksinime göre, iki rehberi olacak olan karma okullara atanacak rehberlerden biri bayan diğeri erkek olur; öğrencinin, kişisel sorunlarının çözümlenmesinde okul idaresi, veli ve öğretmen arasında iletişim kurulur; rehberlik ve psikolojik danışmanlık hizmetlerinin sağlıklı olarak yürütülebilmesi için her öğrencinin durumlarını içeren bireysel dosyalar tutulur.

Okul öncesi dönem dört ve beş yaş grubunda eğitim 8.00-12.00 saatleri arasında devam eder. Her iki yaş grubunda da okul idaresi 20'şer dakikalık iki teneffüs dışında kalan sürede ders dağılımlarını 40 dk. ve beş ders olacak şekilde düzenler. İlkokullarda her bir dersin süresi 40 dakikadır. Dersler sabah saat 8.00-12.40 saatleri arasında devam eder. Bir günde altı ders ve 20'şer dakikalık iki teneffüs uygulanır. Üçüncü, dördüncü ve beşinci sınıflar Pazartesi günleri öğleden sonraları okula gider. Öğleden sonraki program 14.00'da başlar ve 16.10'da sona erer. Haftanın diğer günlerinde de okul idaresinin belirleyeceği eğitsel etkinlikler öğleden sonra yapılır (KKTCEB, 2021).

Ortaokullarda ve tüm lise türlerinde ders saati süresi 40 dakikadır. Dersler, sabah saat 7.55'te başlar, 15'şer dakikalık iki teneffüs verilerek ve 13.05'te sona erer ve bir günde yedi ders yapılır. Pazartesi günleri öğleden sonra üç derslik program uygulanır. Dersler öğleden sonra 14.00-16.00 saatleri arasında yapılır. Okul idaresinin, öğrencilerin ilgilerine göre belirleyeceği, farklı aktiviteler, haftanın diğer öğleden sonraki günlerde de yaptırabilir. Genel ortaokullar 07.55-13.05 saatleri arasında günlük yedi, haftalık 35 saatlik ders programı uygularlar. Öğleden sonraki zamanlarda, okulun imkânlarına göre iki veya üç saat eğitsel kol etkinliği yapılır. 38 saatlik program uygulayan okullar ise Pazartesi 7+3 ders saati yapmaktadır. Eğitsel kol etkinlikleri öğleden sonra yapılır (KKTCMEB, 2021).

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 2022-2023 yılı ilköğretim akademik takvimine göre; eğitim-öğretim yılı başlangıcı öğretmenler için 2 Eylül 2022 öğrenciler için ise 13 Eylül 2022 (Salı), eğitim-öğretim yılı sonu ise 16 Haziran 2023 tarihindedir. Eğitim-öğretim yılı içinde tatil günleri; yarıyıl (15 gün), 29 Ekim Cumhuriyet Bayramı (1 gün), KKTC'nin kuruluşu ve Cumhuriyet Bayramı (1gün), 23 Nisan Ulusal Egemenlik ve Çocuk Bayramı (1 gün), Emek ve Dayanışma Günü (1gün), 19 Mayıs Atatürk'ü Anma, Gençlik ve Spor Bayramı (1 gün), mevlit kandili (1 gün), yılbaşı (1 gün), Ramazan Bayramı (4 gün), Kurban Bayramı (5 gün) şeklindedir.

2.3.2. Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde öğretmenlik devletin eğitim-öğretim etkinliklerini yürüten ve eğitim-öğretim kurumlarının yönetim görevlerini üstlenen özel bir uzmanlık mesleğidir. Görevleri hangi öğretim basamağında olursa olsun, öğretmenlerin genel kültür ve özel alan eğitimi ile pedagojik formasyon alabilmeleri için yüksek öğrenim görmeleri esastır. Öğretmenlik mesleğini icra edecek olanların, 03.06.1985 tarihli 25/1985 sayılı Öğretmenler Yasası'nda öngörülen özel ve genel nitelikleri taşımaları gerekir. Bu nitelikleri taşıyıp öğretmenlik yapacak olanların, kayıtlarını bakanlığa yaptırmaları koşuldur. Öğretmenlerin hizmet içinde yetiştirilmeleri amacıyla bakanlıkça doğrudan veya başka kaynaklar vasıtasıyla kurslar ve seminerler düzenlenir. Kurs ve seminerlere devam eden öğretmenlere, verilen katılma veya başarı belgeleri öğretmenlerin yükselme ve yer değiştirme işlemleri ile ilgili kararlarda değerlendirilir (KKTCMEB, 2023f).

KKTC'de farklı kademelerde öğretmen olarak görev yapmak için farklı uygulamaların olduğu görülmektedir. İlkokul öğretmeni olarak atanacakların lise ve üzeri herhangi bir eğitim kademesinden mezun olduktan sonra dört yıl geçici öğretmenlik yapmış olmaya ilaveten üç aylık bir eğitimden

geçmiş olması yeterli görülebilmektedir. Özel eğitim öğretmeni olabilmek için özel eğitim alanında eğitim veren üniversite ya da yüksekokullardan mezun olmak gerekmektedir. Orta, mesleki ya da teknik öğrenim veren okullarda öğretmen olabilmek için ise, üniversitelerin ilgili bölümlerinden mezun olmaya ilaveten pedagoji sertifikasına sahip olmak veya ortaöğretim okullarında görev yapılabilecek niteliği kazandıran bir yükseköğretim programından mezun olmak; mesleki ve teknik okullarda görev yapabilmek için endüstri meslek lisesinin ilgili bölümünü bitirmiş olmak ya da ilgili kurslara katılmak ve deneyim sahibi olmak gerekmektedir. Bütün bunlara ek olarak KKTC’de okul öncesi eğitim kademesinde yardımcı öğretmenlik kadroları bulunmaktadır. Bu kadrolara atanacakların, lise sonrası iki yıllık okul öncesi eğitimi veren bir okul mezunu olması veya meslek liselerinin çocuk eğitimi ve gelişimi alanından mezun olması gerekmektedir (KKTCMEB, 1985).

2.3.3. Okul Yöneticilerinin Yetiştirilmesi

KKTC Milli Eğitim ve Kültür Bakanlığı Talim Terbiye Dairesi tarafından yayınlanan 2005 yılında yayınlanan “Kıbrıs Türk Eğitim Sistemi” başlıklı raporda okul yöneticisinin mesleki özellikleri; ilişkilerinde demokratik; sürekli olarak kendi kendini ve kadrosunu geliştiren; okul dışındaki kişi ve kurumlarla iletişim kurmayı benimseyen; üst yöneticilerle, velilerle ve okul personeli ile yapıcı iletişim içerisinde olan; güdülendirici ve cesaretlendirici; geleceğe yönelik olumlu ve yaratıcı düşünce sahibi; yeniliklere ve değişime açık; bilgisayar teknolojisini bilen ve okulunun bu alanda gelişmesine katkı koyabilen; bilimselliğe ve eğitim amaçlarına ulaşma çabalarına destek veren; okulda fiziki, sosyal ve psikolojik ortamların oluşmasına rehberlik eden; sorun çözme, karar verme, yazma, konuşma, rapor hazırlama becerilerine sahip; girişimci; gerektiğinde yetkilerini devredebilen şekilde sıralanmıştır.

İlkokullardaki müdür ve müdür muavini görevlerine ilişkin hükümler Öğretmenler Yasası’nda (KKTCMEB, 1985) şu şekilde belirtilmektedir:

- Müdür olarak atanabilmek için en az iki yıl süreyle, müdür muavini olarak hizmet etmiş olmak veya en az on yıl süreyle kadrolu ilkokul öğretmeni veya öğretmen bareminin 14. kademesinde bir tam yıl hizmet etmiş olmak,
- Müdür muavini olarak atanabilmek için en az yedi yıl süreyle kadrolu ilkokul öğretmeni veya öğretmen bareminin 11. kademesinde bir tam yıl hizmet etmiş olmak,

- Müdür ve müdür muavini olarak atanan öğretmenler, bu kadrolara bir yıllık süre için aday olarak atanır ve bu süre sonunda asaletleri onaylanmayanlar görevlerinden alınır.

Öğretmenler Yasası'nda (1985) orta, mesleki ve teknik öğretim kurumlarındaki müdür ve müdür muavini görevlerine ilişkin hükümler ise şu şekildedir:

- Müdür olarak atanabilmek için en az iki yıl süreyle müdür muavini, atölye şefi veya bölüm şefi olarak hizmet etmiş olmak veya orta, mesleki ve teknik öğretim kurumlarında, asaletin onaylanmış olması koşuluyla, geçici öğretmenlik hizmetleri dâhil en az 15 yıl süreyle teknik öğretim görevlileri dışında öğretmen olarak görev yapmış olmak,
- Orta, mesleki ve teknik öğretim kurumlarında müdür muavini olarak atanacakların ise, asaletin onaylanmış olması koşuluyla, geçici öğretmenlik hizmetleri dâhil en az 12 süreyle, orta, mesleki ve teknik öğretim kurumlarında teknik öğretim görevlileri dışında, öğretmen olarak görev yapmış olmak,

Öğretmenler Yasası'nın 103'ncü maddesi uyarınca hazırlanan Öğretmenler Sınav Tüzüğü'ne göre (2005), "Yazılı Yükselme Sınavı'na katılan adaylar için, sınav tarihinden itibaren en geç on beş gün içerisinde, Yazılı Yükselme Sınavı'ndan almış olduğu puan, Kriter Değerlendirmesi sonucunda almış olduğu Kriter Puanı ve Yükselme Puanı'nı gösteren kişiye özel detaylı sınav sonuç belgesi düzenlenir." (m. 14/2). İlgili tüzüğe göre müdürlerin ataması ise şu esasa göre yapılır: "Yükselme Sınavı ve Kriter Değerlendirmesi sonucunda, bu Tüzüğün 16'ncı maddesi kuralları çerçevesinde atanmaya hak kazanmış adaylar münhal ilan edilen öğretmen kadrolarına Kamu Hizmeti Komisyonu tarafından atanır." (m.18/1).

2.3.4. Eğitim Denetimi

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde eğitim denetimi 2 Mayıs 2006 tarihinde yürürlüğe giren Milli Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu (Kuruluş, Görev ve Çalışma Esasları) Yasası hükümleri doğrultusunda yürütülmektedir. Bu yasaya göre (MEDDYK, 2006);

- Yükseköğretim kurumları dışında kalan, bakanlığa bağlı örgün ve yaygın eğitim ve öğretim kurumları, gerçek veya tüzel kişilere ait eğitim ve öğretim kurumları, dershanelerin ve kurslar ile kurs yerlerinin denetim ve değerlendirilmesi Milli Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu tarafından gerçekleştirilir.

- Denetim görevi, denetim ve değerlendirme kurulları ve bunlara bağlı eğitim baş denetmeni ve eğitim denetmenleri aracılığıyla yürütülür.
- Eğitim denetleme ve değerlendirme organları; Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Üst Kurulu, Eğitim Denetmenleri Genel Kurulu (Genel Kurul), İlçe Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulları (İlçe Kurulları), Okul Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu (Okul Kurulları) şeklindedir.
- Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Üst Kurulu; başkan, başkan yardımcısı (müdür muavini), eğitim baş denetmenleri ve genel kurul tarafından seçilecek beş eğitim denetmeninden oluşur.
- Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Üst Kurulu'nun amaçları; eğitim ve öğretim etkinliklerinin ilgili yasa, tüzük, yönetmelik, plan, program, yönerge ve genelgelere uygun olarak yürütülüp yürütülmediğini saptamak; yönetici, öğretmen ve diğer personele rehberlikte bulunmak ve işbaşında eğitim hizmeti sağlamak, gerekli soruşturma işlemlerini ilgili yasalar çerçevesinde yürütmek olarak belirtilmektedir.

2.3.5. Eğitim Finansmanı

Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde 2023 yılında eğitim harcamaları için 4.142.368.20 TL bütçe ayrılması teklif edilmiştir. Bu rakam toplam bütçenin %11.55'ini oluşturmaktadır. Bütçede öngörülen eğitim harcamalarının 567.067.400 TL'si yönetim hizmetlerine, 567.067.400 TL'si eğitim hizmetlerine, 124.281.500 TL'si personel giderlerine, 43.306.000 TL'si cari transferlere ayrılmıştır. Bütçede en yüksek ikinci payın Millî Eğitim Bakanlığı'na ait olduğu görülmektedir (MYB, 2023). Öğretmenler Yasası'nın (1985) ek ikinci cetvelinde 1 Temmuz 2015 tarihinden itibaren; en düşük öğretmen (mesleğe yeni başlayan) maaşı yıllık 47.226,94 TL, en yüksek öğretmen (meslekte 25 yılını dolduran) maaşı ise yıllık 82.197,68 TL olarak belirtilmiştir.

SONUÇ VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ İÇİN ÇIKARIMLAR

Eğitim-öğretim etkinlikleri; KKTC'de 11 Haziran 1986 tarihinde yürürlüğe giren Millî Eğitim Temel Yasası esasları doğrultusunda, Türkiye'de ise 24 Haziran 1973 tarihinde Resmi Gazete'de yayınlanan Millî Eğitim Temel Kanunu'ndaki esaslar doğrultusunda sürdürülmektedir. Her iki eğitim sisteminde de eğitimin amaçları yasal olarak düzenlenmiştir ve Atatürk milliyetçiliği, yurttaşlık, bireysel yeteneklerin bireysel ilgiler doğrultusunda geliştirilmesi gibi amaçlar benzerlik göstermektedir. Her iki eğitim sisteminin temel

ilkeleri de benzerlik göstermektedir. Milli Eğitim Temel İlkeleri'nin 14'ü aynı iken KKTC'de 14 ilkeye ilaveten dört ilke (ulusal ahlak ve kültürün geliştirilmesi, Türk dili ve yabancı dil öğretimi, uyumluluk, eğitim etkinliklerinin yürütülmesi) daha bulunmaktadır. Kıbrıs ve Türk eğitim sistemleri karşılaştırması Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1. KKTC ve Türk Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması

	Türk Eğitim Sistemi	KKTC Eğitim Sistemi
Yönetsel Yapı	Yönetim merkezidir.	Yönetim merkezidir.
	Eğitim Milli Eğitim Bakanlığı'nca (MEB) yürütülür.	Milli Eğitim Bakanlığı'nca yürütülür.
Okul Öncesi Eğitim	İsteğe bağlıdır. Devlet okullarında ya da özel okullarda yürütülmektedir. Anaokullarında okula başlama yaşı 3, ilkokullarda bulunan anasınıflarında ise 4'tür.	Zorunludur. Devlet okullarında ya da özel okullarda yürütülmektedir. Anaokullarında okula başlama yaşı 4, ilkokullarda bulunan anasınıflarında ise 5'dir.
İlköğretim	İlkokul zorunludur ve dört yıldır.	İlkokul zorunludur ve beş yıldır.
Ortaöğretim	Ortaokul dört yıldır ve zorunlu eğitim kapsamındadır.	Ortaokul üç yıldır ve zorunlu eğitim kapsamındadır.
	Lise dört yıldır ve zorunlu eğitim kapsamındadır. Okullara giriş sınav ile yapılmaktadır.	Güzel sanatlar lisesi, anadolu lisesi, teknik lise, turizm otelcilik lisesi hazırlık sınıfı ile birlikte dört yıl iken diğerleri üç yıldır ve zorunlu eğitim kapsamında değildir.

	Türk Eğitim Sistemi	KKTC Eğitim Sistemi
Yükseköğretim	<p>Meslek yüksek okulu ve üniversitelerden oluşmaktadır.</p> <p>131 devlet üniversitesi, 75 vakıf üniversitesi bulunmaktadır.</p> <p>Merkezi yerleştirme sınavına göre öğrenci alınmaktadır.</p>	<p>Meslek okulu (öğretmen akademisi ve polis okulu) ve üniversitelerden oluşmaktadır.</p> <p>KKTC merkezli 21, yurtdışı merkezli (TR) dört üniversite, 2 meslek okulu olmak üzere toplam 27 yükseköğretim kurumu bulunmaktadır.</p> <p>TC uyruklu, KKTC uyruklu ve yabancı uyruklular için farklı yerleştirme biçimleri mevcuttur.</p>
Süreç	<p>Zorunlu eğitim 4+4+4 olacak şekilde toplamda 12 yıldır.</p> <p>Zorunlu eğitim 6 yaşında başlar 17 yaşında biter.</p>	<p>Zorunlu eğitim 9 yıldır.</p> <p>Zorunlu eğitim 6 yaşında başlar, 15 yaşına kadar sürer.</p>
Okul Yönetimi	Okullar müdürler tarafından yönetilir ve müdürler atanarak göreve gelir.	Okullar müdürler tarafından yönetilir ve müdürler “Yazılı Yükselme Sınavı” sonuçlarına göre atanarak göreve gelir.
Denetim	Milli Eğitim Bakanlığı’nca görevli müfettişler tarafından yapılır.	Milli Eğitim Bakanlığı’nca görevli müfettişler tarafından yapılır.
Finansman	Hükümet tarafından MEB’e ayrılan bütçeden finanse edilmektedir.	Hükümet tarafından MEB’e ayrılan bütçeden finanse edilmektedir.
	MEB bütçesinin GSMH’ya oranı %5.2’dir.	Toplam bütçe içinde Milli Eğitim Bakanlığı’na ayrılan bütçe ikinci en yüksek bütçedir.

Çizelge 1’de de görüldüğü gibi KKTC ve Türk eğitim sistemleri zorunlu eğitim ve okul kademelerindeki eğitim süreleri yönünden farklılık göstermektedir. Zorunlu eğitim Türkiye’de 4+4+4 olmak üzere 12 yıl iken KKTC’de 9 yıldır. Zorunlu eğitim Türkiye’de 5-6 yaşında başlar 17 yaşında biter; KKTC’de ise 6 yaşında başlar 15 yaşına kadar sürer. Her iki eğitim sisteminde öğretmenlerin yetiştirilmesi de birbirinden farklıdır. Türkiye’de öğretmenlerin atanabilmesi için dört yıllık bir fakülte ve pedagojik formasyon zorunluluğunun yanında Kamu Personeli Seçme Sınavı’ndan yeterli puan alma zorunluluğu varken, KKTC’de ise öğretmenlerin görevlendirilme koşulları görev yapacakları öğrenim kademesine göre farklılık göstermektedir.

KKTC Milli Eğitimi’nin temel ilkeleri incelendiğinde; bütün yurttaşların toplumun gereksinimleri ve bireylerin yetenekleri doğrultusunda, hiçbir ayırım gözetmeksizin eğitim olanaklarından eşit bir şekilde yararlanarak çeşitli programlara yöneltilmesini sağlamanın esas olduğu görülmektedir. Bunun yanında KKTC’de zorunlu eğitim 15 yaşına kadar bütün yurttaşları kapsamakta ve maddi olanaklardan yoksun öğrenciler yükseköğretim basamağına kadar devlet tarafından desteklenmektedir. Ayrıca KKTC’de eğitimin yaşam boyu sürmesi, her yerde gerçekleşmesi, kadın ve erkek karma eğitim yapılması, istihdam olanakları gözetilerek planlanması esastır. KKTC eğitiminin her basamağında ve türünde Atatürk İlke ve Devrimleri ile Atatürk milliyetçiliği temel alınması, Türk ulusunun ahlak ve kültürünün korunup geliştirilmesi, eğitim ve öğretimin Türk dilinde yapılması, eğitimin laik olması, bireylerde demokrasi bilincinin geliştirilmesi gözetilmektedir. Son olarak Kıbrıs Türk milli eğitim kurumları ile Türkiye’deki özdeş eğitim kurumlarının uyumlu olmasının, eğitim-öğretim etkinliklerinin devlet eliyle yürütülmesinin ve eğitimde okul-aile işbirliği sağlamanın esas olduğu görülmektedir.

KKTC’de müdür olabilmek için en az iki yıl süreyle müdür muavini olarak, ilkökul için en az 10 ortaöğretim kurumları için en az 15 yıl öğretmen olarak görev yapmış olma koşulu aranmaktadır. Müdür muavinliği için ise en az 12 yıl süreyle öğretmenlik yapmış olma şartı vardır. Yönetici kadrolarına atanabilmek için ise yazılı değerlendirme ile birlikte kriter değerlendirmesi sonucu başarılı olmak gerekmektedir.

KKTC’de eğitim denetimi Milli Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu’na bağlı baş denetmen ve eğitim denetmenlerince; eğitim ve öğretim etkinliklerinin ilgili yasa, tüzük, yönetmelik, plan, program, yönerge ve genelgelere uygun olarak yürütülüp yürütülmediğinin saptanması, öğretmen ve diğer personele rehberlikte bulunulması, ilgili yasalar çerçevesinde gerekli soruşturma işlemlerinin yürütülmesi olarak sürdürülmektedir.

KKTC devlet bütçesinde en yüksek ikinci pay Milli Eğitim Bakanlığı'na aittir. Bu, KKTC'de eğitime önem verildiğinin bir göstergesi olarak kabul edilebilir. KKTC eğitim sisteminin daha da güçlenmesi için şu öneriler geliştirilmiştir: Okul öncesi eğitimin zorunlu eğitim kapsamına alınması, Milli Eğitim Bakanlığı mevzuatının, eğitim programlarının ve dijital kaynakların güncellenmesi, eğitim istatistiklerinin sistematik bir şekilde düzenlenerek belirli aralıklarla yayınlanması, eğitime ayrılan bütçeye ilişkin verilerin ayrıntılarıyla paylaşılması, eğitim-öğretim süreçlerinde veriye dayalı yönetim anlayışının daha çok işe koşulması; bunun için verilerin titizlikle toplanması ve kurumlarla işbirliği yapılması, geliştirme ve güncelleme çalışmalarında diğer ülkelerin eğitim sistemlerinin de gözden geçirilmesi.

Sonuç olarak; KKTC'nin Türkiye dışında uluslararası camiada devlet olarak tanınmaması, diğer ülkeler tarafından ticaret, seyahat, posta hizmetleri, kültürel ve sportif faaliyetler gibi konularda izolasyona uğramasına neden olmaktadır. Bağımsızlığını ilan ettiği tarihten bu yana Türkiye gerek diplomatik ve gerek ekonomik anlamda KKTC'ye desteğini sürdürmektedir. Dış dünyaya Türkiye aracılığıyla açılabilen KKTC'nin, uygulanan izolasyon ve ambargolar nedeniyle ekonomisi gelişme gücünü yaşamaktadır. Bu nedenle Kuzey Kıbrıs Türklerinin kendi ulus devletleri içinde ve ulusal bayrakları altında özgür, eşit ve bağımsız olarak yaşamasına olanak tanıyacak şekilde Kıbrıs sorununun çözüme kavuşması önemlidir. KKTC eğitim politikalarının düzenlenmesinde, karşılıklı iş birliği içinde olunmalı; gençlere, Türkiye, KKTC, Türk Dünyası'nın değerlerinin öğretilme yollarının artırılması gerekliliği esas alınmalı, eğitimin ortak değerlere dayandırılması suretiyle hem bütünleşmenin sağlanması hem de tek tek ülkelerin eğitim sürecinden umdukları faydayı daha değer odaklı bir biçimde elde etmeleri için gerekli düzenlemeler yapılmalıdır (Akkaya ve ark., 2022).

Kaynakça

1. Akkaya, B., Celik, S. A., & Ergin, I. (2022). Examining and Comparison of Education and Training Systems from Pre-School to High School in Türkiye and the Turkish Republic of Northern Cyprus, States of the Turkic World. *Asian Journal of Contemporary Education*, 6(2), 116-135.
2. Alasya, H. F. (1977). *Kıbrıs Tarihi ve Kıbrıs'da Türk Eserleri*. Ayyıldız Matbaacılık.
3. Atasoy, A. (2001). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nin Nüfus Coğrafyası. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8 (15), 29-62.
4. DPÖ. (2020). KKTC Devlet Planlama Örgütü: Ekonomik ve sosyal göstergeler. <https://www.devplan.org/Eco-sos/Book/SEG-2020.pdf> adresinden 1 Mart tarihinde alınmıştır.
5. MFA. (2023). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı: Kıbrıs. <https://www.mfa.gov.tr/kibris.tr.mfa> adresinden 25 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
6. Gökel, Ö. ve Dağlı, G. (2015). Osmanlı'dan Günümüze Kıbrıs Türk Eğitim Sisteminin Geçirmiş Olduğu Evreler. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (37), 747-759.
7. KKTCAY. (1985). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Anayasası. http://www.cm.gov.nc.tr/dir_docs/9646521_Anayasa.pdf adresinden 5 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
8. KKTCMEB. (2023a). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı: Milli eğitimin amacı. <http://www.mebnet.net/node/1> adresinden 28 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
9. KKTCMEB. (2023b). KKTC Milli Eğitim Yasası. <http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/17-1986.pdf> adresinden 28 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
10. KKTCMEB. (2023c). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı: Milli eğitim sisteminin genel yapısı. <http://www.mebnet.net/node/35> adresinden 28 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
11. KKTCMEB. (2023d). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı: Teşkilat yapısı. <http://www.mebnet.net/node/10> adresinden 28 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
12. KKTCMEB. (2023e). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı: Eğitim sistemi. <http://www.mebnet.net/sayfa/egitim-sistemi> adresinden 22 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
13. KKTCMEB. (2023f). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı: Öğretmenlik mesleği. <http://www.mebnet.net/node/40> adresinden 24 Şubat tarihinde alınmıştır.
14. KKTCMFA. (2023). Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı: Kıbrıs konusu. <https://mfa.gov.ct.tr/tr/kibris-meselesi/> adresinden 20 Şubat tarihinde alınmıştır.

15. KKTCMEB. (2022). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı: Özel Gereksinimli Bireylerin Eğitimi Yasası. <http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/24-2022.pdf> adresinden 2 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
16. KKTCMEB. (2021). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı: Haftalık ders dağılım çizelgeleri. <http://www.mebnet.net/sites/default/files/DersDagilimCizelgeleri2020-2021.pdf> adresinden 2 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
17. KKTCMEB. (2000). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı: Talim ve Terbiye Dairesi (Kuruluş, Görev ve Çalışma Esasları) Yasası. <http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/31-2000.pdf> adresinden 21 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
18. KKTCMEB. (1998). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı: Ortaokullar İle Ortaöğretim Kurumları Kayıt-Kabul, Devam-Devamsızlık Tüzüğü. <http://www.mebnet.net/sites/default/files/tuzukler/ac344-98.pdf> adresinden 22 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
19. KKTCMEB. (1993). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı: Eğitim Ortak Hizmetler Dairesi (Kuruluş, Görev ve Çalışma Esasları) Yasası. <http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/56-1993.pdf> adresinden 21 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
20. KKTCMEB. (1990). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı: Yüksek Öğrenim ve Dış İlişkiler Dairesi (Kuruluş, Görev ve Çalışma Esasları). <http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/12-1990.pdf> adresinden 21 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
21. KKTCMEB. (1989a). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı: KKTC *İlköğretim Dairesi (Kuruluş, Görev ve Çalışma Esasları) Yasası*. <http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/68-1989.pdf> adresinden 21 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
22. KKTCMEB. (1989b). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı: Genel Ortaöğretim Dairesi (Kuruluş, Görev ve Çalışma Esasları) Yasası. <http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/50-1989.pdf> adresinden 21 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
23. KKTCMEB. (1989c). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı: Mesleki Teknik *Öğretim Dairesi (Kuruluş, Görev ve Çalışma Esasları) Yasası*. <http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/69-1989.pdf> adresinden 21 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
24. KKTCMEB. (1985). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı: Öğretmenler Yasası. <http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/25-1985.pdf> adresinden 22 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
25. MEDDYK. (2006). KKTC Milli Eğitim Bakanlığı: Milli Eğitim Denetleme, Değerlendirme ve Yönlendirme Kurulu (Kuruluş, Görev ve Çalışma Esasları) Yasası. <http://www.mebnet.net/sites/default/files/yasalar/41-2006.pdf> adresinden 22 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.

26. MYB. (2023). KKTC 2023 Mali Yılı Bütçe Yasası. <https://basimevi.gov.ct.tr/Portals/6/2023/8.pdf?ver=2023-01-11-173500-880> adresinden 8 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
27. Vatansever, M. (2010). Kıbrıs Sorununun Tarihi Gelişimi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi* , 12 (Özel Sayı), 1487-1530.
28. Yılmaz, R. (2014). Kıbrıs Türkiye Cumhuriyeti'nde Devletleşme Süreci ve Türkiye. *Doktora Tezi* , Ankara, Ankara Üniversitesi Türk İnkılap Tarihi Enstitüsü.

İsviçre Eğitim Sistemi

Aysun Bay Dönertaş¹

Özet

Bu çalışmada, İsviçre eğitim sistemi incelenmiştir. Çalışmada öncelikle İsviçre'nin coğrafi, sosyal ve siyasal yapılanmasına ayrıntılı bir şekilde yer verilmiştir. Eğitim politikaları ve amaçları ilgili yasalara atıfta bulunularak ortaya konulmuştur. Eğitim sisteminin genel yapısı ve süreç boyutu; eğitim-öğretim süreçleri, öğretmenlerin ve okul yöneticilerin yetiştirilmesi, eğitimin denetimi bağlamında incelenmiştir. Bu bağlamda alan yazın, basılı bilimsel ve resmi kaynaklar taranmış, ülkenin resmi internet siteleri ile Avrupa Eğitim Bilgi Ağı verilerinden yararlanılmıştır. Çalışmanın sonuç bölümünde İsviçre eğitim sistemi Türk eğitim sistemiyle karşılaştırılarak değerlendirilmiştir ve birtakım öneriler geliştirilmiştir.

GİRİŞ

Toplumsal olayların yarattığı etkilerin, bilim ve teknolojide meydana gelen gelişmelerin dünya üzerinde birçok alanda hızlı değişimlerin yaşanmasına yol açtığı bir gerçektir. Bu değişimlerin takip edilebilmesi, yönetilebilmesi ve hatta yönlendirilebilmesi görevini etkili bir şekilde yerine getirmede eğitimin önemli bir rolünün olduğunu söylemek yanlış olmaz. Eğitim sayesinde bireyler yenilikleri-farklılıkları takip ederek bilgi ve becerilerini sürekli güncelleyebilecek ve bu sayede dünya genelinde değişen süreçlere daha kolay uyum sağlayabilecektir. Eğitim programlarını geliştirmek ve uygulamak, çağa ayak uydurabilen kurumlar oluşturmak, öğretmenlerin profesyonel bilgi ve beceri düzeylerini yükseltmek gibi politikalarla ülkelerin eğitim sistemlerini geliştirmeyi amaçladığı söylenebilir.

Hızlı değişim ve dönüşümlerin yaşandığı 21. yüzyıl dünyasında eğitim sistemlerinin hemen hemen her ülke için önemli bir konu olduğu gerçeği farklı eğitim sistemlerinin incelenmesini önemli ve gerekli kılmaktadır. Bu sayede eğitimin evrensel özelliklerine odaklanılarak bütüncül bir bakış açısıyla eğitim olguları analiz edilebilmektedir. Karşılaştırmalı eğitim çalışmalarıyla, eğitim ile ilgili olgular, eğilimler ve sorunlar analiz edilebilmekte ve daha

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

geniş bir bakış açısıyla çözümlenebilmektedir. Aynı zamanda, eğitim uygulamalarının kökenleri ortaya konulabilmekte, bir konuda bir ülkede yapılan çalışmaların diğer ülkelerde ne şekilde ortaya çıktığı görülerek kuram oluşumuna katkı da sağlanmaktadır (Ergin ve ark., 2021). Özellikle sağlık, eğitim, siyaset, ulaşım, ekonomi gibi birçok faktörün yanı sıra insanların kendilerini nasıl algıladıkları ve memnuniyet düzeyleri gibi birçok faktörü içeren yaşam kalitesi göstergelerinin yüksek olduğu ülkelerin eğitim sistemlerinin incelenerek çıkarımlarda bulunulmasının değerli olduğu düşünülmektedir. Zira yaşam kalitesi göstergeleri yüksek olan ülkelerin eğitim alanında da iyi durumda oldukları ve eğitime büyük önem verdikleri görülmektedir (Şahin, 2022). Bu çalışmada; İktisadi İşbirliği ve Gelişme Teşkilatı - OECD tarafından ortaya konulan raporda; 41 ülke arasında hem nispeten daha yüksek mevcut refah seviyelerine hem de daha düşük eşitsizliklere sahip olduğu vurgulanan, “Daha İyi Yaşam Endeksi” verilerinde üst sıralarda yer alan İsviçre’nin eğitim sistemi incelenmiştir. Bu bağlamda ülkenin coğrafi, sosyal ve siyasal yapılanması, eğitim politikaları ve amaçları, eğitim sisteminin yapılanması, eğitim sisteminin süreç boyutu ortaya koyularak incelenmeye çalışılmış ve çalışmanın son bölümünde ülkenin eğitim sistemi Türk eğitim sistemi ile karşılaştırılmıştır.

1. İSVİÇRE’NİN COĞRAFİ, SOSYAL VE SİYASAL YAPILANMASI

İsviçre, sosyal, ekonomik ve kültürel açılarından gelişmiş, yaşam standartları Avrupa ortalamasının üzerinde olan bir ülkedir. İsviçre başta Birleşmiş Milletler olmak üzere çok sayıda uluslararası siyasi, ekonomik ve sportif kuruluş ve örgütlerin temsilciliklerine ev sahipliği yapmaktadır. Coğrafi konumu itibarıyla İsviçre, Avrupa kıtasının tam ortasında yer alması nedeniyle uluslararası kara, demiryolu ve havayolu taşımacılığında önemli bir geçiş noktasıdır (Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı[MFA], 2023).

Almanya, Fransa ve İtalya ile komşu olan İsviçre’nin nüfusu 8.738.791 ve yüzölçümü 41.285 km²’dir. Toplam nüfus içerisinde kadın (4.400.588 kişi) ve erkek (4.338.203 kişi) sayılarının birbirine yakın olduğu görülmektedir. İsviçre nüfusunun yaklaşık dörtte birini yabancılar oluşturmaktadır. İsviçre Federal İstatistik Ofisi (Swiss Federal Statistical Office-FSO) 2021 verilerine göre İsviçre’de yaşayan kalıcı yerleşik Türk nüfusu ise 68.800’dür (FSO, 2021; MFA, 2023).

1848 yılında kurulan ve resmi adı İsviçre Konfederasyonu olan ülkenin başkenti Bern olup, ülke 26 kantondan oluşmaktadır. Kantonlar, bir tür şehir devletleridir. Kantonlardan gelen üyeler Bern’de Federal Hükümeti

oluşturmaktadır (Arı, 2006). İsviçre yönetim olarak federalizm ve yerellik olmak üzere iki temel ilke ile karakterize edilir. Tıpkı konfederasyon gibi, 26 kantonun (eyalet) her biri kendi anayasasına sahiptir. Kantonlar Federal Anayasanın sınırladığı alanlar haricinde kendi egemenliklerine sahiptir. Konfederasyon, kanton ve komün (belediye) olmak üzere bu üç siyasi düzeyde yasama, yürütme ve yargı alanlarında güçler ayrılığı vardır. Bazı komünlerin (2200 komün) toplumsal özerkliği kanton yasalarıyla garanti altına alınmıştır. Yetkiler Konfederasyon ve kantonlar arasında bölünmektedir. Konfederasyon, konfederasyon tarafından gerçekleştirilmesi zorunlu tutulan ve kantonların tek başına gerçekleştiremeyeceği yasalarla birlikte Federal Anayasa tarafından kendisine verilen görevleri yerine getirir (Avrupa Eğitim Bilgi Ağı [EURYDICE], 2022).

İsviçre’de görevler üç ayrı otorite (konfederasyon, kanton ve komün) arasında bölünmüştür. Dış ilişkiler, milli savunma ve özel hukuka ilişkin hizmetlerin gerçekleştirilmesine ilişkin görevler konfederasyona bırakılmıştır. Kantonlar görev dağılımında en ağır yükü taşımaktadırlar. Komünler ise; yerel nitelikteki polis hizmetleri, itfaiye hizmetleri, yolların bakımı, koruyucu sağlık hizmetleri, sosyal yardımlar, eğitim hizmetleri ve dini hizmetler ile ilgili görevleri yürütmektedir. Kent içi su, gaz ve elektrik dağıtımı ile ilgili görevler kantonla komün arasında paylaşılabilir (Nadaroğlu, 2005).

İsviçre Konfederasyonu'nun temeli, 1291 yılında Almanca konuşan üç bölge toplumu arasında yapılan Habsburg Hanedanı'na karşı dayanışmayı öngören anlaşma ile atılmıştır. Bu üçlü bölgeye 1353'te beş kantonun katılımıyla oluşturulan Konfederasyonun üye sayısı 16. yüzyıl başlarında 13 kantona yükselmiş ve Konfederasyon Alman İmparatorluğu'na karşı bağımsızlığını 1648 Vestfalya Barışı ile ilan etmiştir. Fransız Devrimini izleyen Fransız işgali sırasında 1798'de 19 kantonla Helvetia Cumhuriyeti kurulmuştur. Napolyon'un düşüşünün ardından 1815 yılında 22 kanton ile Ege-men Devletler Konfederasyonu oluşmuş ve aynı yıl Viyana Kongresi'nde de tarafsızlığı kabul edilmiş, 1848 Anayasası ile bugünkü İsviçre Konfederasyonu kurulmuştur. İsviçre 1909 yılında laikliği, 1912 yılında ise Medeni Kanunu kabul etmiş, 1920 yılında Milletler Cemiyeti'ne üye olmuş ancak 1938 yılında tam tarafsızlık gerekçesiyle cemiyetten ayrılmıştır. İsviçre 10 Eylül 2002 tarihinde Birleşmiş Milletler Örgütü'ne (BM) üye olmuştur. Ülkenin milli günü 1 Ağustos, para birimi ise İsviçre Frangı'dır (MFA, 2023).

İsviçre Konfederasyonu dört farklı etnik grubun birleşmesiyle meydana gelmektedir. Alman kökenliler nüfusun %64'ünü, Fransız kökenliler %21'ini, İtalyan kökenliler %7'sini, Romanş azınlık ise %0.6'sını oluşturmaktadır. İsviçre’de Almanca, Fransızca, İtalyanca, Romanş dilleri konuşulmaktadır

(MFA, 2023). Ülkede konuşulan dillerin coğrafi dağılımı Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1. İsviçre’de Konuşulan Dillerin Coğrafi Dağılımı (Akt. Stadtschnitzer ve Schmidt, 2018)



Şekil 1 incelendiğinde İsviçre’de konuşulan dört farklı dil olduğu görülmektedir. Ülkenin kuzeyinde ve orta bölümünde Almanca, batısında Fransızca, güneyinde İtalyanca ve güneydoğusunda Romansh dilinin konuşulduğu ve iki dilli şehirlerin olduğu görülmektedir. Avrupa’nın tam ortasında yer alması, yakınında bulunan diğer komşu ülkelerle olan bağları, konuşulan dillerin ve etnik yapıların çeşitliliği gibi etmenlerin İsviçre’nin kültürünün oluşmasında etkili olduğu söylenebilir. İsviçre’deki bu farklı kültür karakteristiği edebiyat, sanat, mimari ve müzik gibi alanlarda da görülebilmektedir (Arı, 2006).

İsviçre halen çok partili demokratik sistemle yönetilmektedir. İsviçre Parlamentosu, 200 kişilik Ulusal Meclis (Conseil National) ile 46 kişilik Kantonlar Meclisi’nden (Conseil des Etats) meydana gelmektedir. İsviçre Hükümeti, Birleşik Federal Meclis tarafından dört yıllığına seçilen yedi kişilik federal konsey üyelerinden oluşmaktadır. Konfederasyon başkanı, federal konsey üyeleri arasında rotasyon usulüyle seçilerek sadece bir yıl için bu görevi yürütür ve bu dönem boyunca “eşitler arasında birinci” konumundadır. Başkan, federal konseyin toplantılarını yönetmek ve bazı temsil görevlerini yerine getirmekle yükümlüdür. (MFA, 2023).

Kantonlar içinde yer alan komünler yerel yönetim birimlerini oluşturmakta ve faaliyetlerini içinde buldukları kantonun anayasa ve yasalarında bulunan hükümler doğrultusunda yerine getirmektedir. Bu nedenle komünlerin görev ve yetkileri kantondan kantona değişiklik gösterebilmektedir. Bazı komünlerde (nüfusu az olan) komün sınırı içinde yaşayan halkın tamamı komünün karar organını oluştururken, bazılarında ise (büyük olan komünler) karar organı seçim ile işbaşına gelen komün parlamentosudur (Nadaroğlu, 2005).

Doksanlı yıllarda sancılı bir yapısal değişim yaşayan İsviçre’de, küreselleşme süreci birçok işletmenin yeniden yapılanması gereğini ortaya çıkarmıştır. Ülke, bu sürecin neden olduğu yüksek siyasi ve ekonomik maliyet neticesinde özellikle 1991-1993 arasında yaşanan durgunluk döneminden 1997’den itibaren enflasyondaki düşüş ve para politikasının gevşetilebilmesi sonucunda çıkabilmiştir. Ülkenin gayri safi yurt içi hasılası (GSYİH) 703.4 milyar dolar, reel GSYİH büyüme oranı ise % 0.9’dur. (MFA, 2023).

2. İSVİÇRE EĞİTİM SİSTEMİ

İsviçre eğitim sistemi, yerel köklere sahip güçlü devlet okulları ve farklı eğitim programları arasında yüksek derecede geçirgenlik ile karakterize edilir. Zorunlu eğitimden kantonlar sorumludur. Zorunlu eğitim sonrası, Konfederasyon ve kantonlar sorumluluğu paylaşır ve yakın işbirliği içinde çalışır (The Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education [EDK], 2023e). İsviçre’de genel bir eğitim sistemi yoktur. Her kantonun farklı bir sistemi vardır. Okullar kantonlardaki yerel yönetimlere bağlıdır. Kantonların okul sistemlerini belirleme hakkına sahip olmaları İsviçre’de değişik okul sistemlerinin gelişmesini sağlamıştır. Kantonlarda farklı kültür yapılarının olması ve kırsal kesim ile şehirlerarasındaki farklılıklar okul yapılarına da yansımıştır. Örneğin Ticino kantonunda ilkokul yedi yıl iken, Zürih kantonunda altı yıl, Liechtenstein kantonunda ise beş yıl sürmektedir (Arı, 2006; Cantonal School Systems, 2015).

Çalışmanın bu bölümünde; İsviçre eğitim politikaları ve amaçları, İsviçre eğitim sisteminin; yönetsel ve okul yapılanması ile süreç boyutu ilgili başlıklar altında incelenmiştir.

2.1. Eğitim Politikaları ve Amaçları

İsviçre Kanton Eğitim Bakanları Konferansı (The Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education - EDK), eğitim ve kültür politikasının ulusal koordinasyonundan sorumludur ve İsviçre eğitim sisteminde yüksek kalite, eşitlik, geçirgenlik ve hareketlilik sağlamayı amaçlar. EDK’nın faaliyetleri,

Federal Anayasa'daki eğitimle ilgili maddelere ve eğitimle ilgili konularda kantonlar arası hukuka dayanmaktadır. İsviçre'de eğitim ve kültür için ana sorumluluk kantonlara aittir. 26 kanton eğitim bakanı birlikte bu işi yürütmek için siyasi bir yapı oluşturur ve çalışmalarını ulusal düzeyde koordine ederler (EDK, 2023a).

İsviçre eğitim sistemi merkezi olmayan bir şekilde düzenlenmiştir. Eğitimin birincil sorumluluğu kantonlara aittir. Ortak çözüm gerektiren konularda kantonlar kendi aralarında koordineli çalışırlar. Bazı alanlarda Federal Anayasa, kantonların koordinasyon yükümlülüğünü getirir (örneğin, zorunlu eğitim sektöründe kantonların koordinasyonu, yükseköğretim sektöründe Konfederasyon ve kantonlar arasında işbirliği vardır). Zorunlu eğitim ve zorunlu eğitim sonrası durum şu şekilde özetlenebilir EURYDICE (2022b):

- Zorunlu eğitim sektöründe (okul öncesi veya ilk öğrenme döngüsü dahil olmak üzere ilköğretim düzeyi ve ortaöğretim düzeyi), düzenleme ve uygulamadan kantonlar ve belediyeleri sorumludur.
- Zorunlu eğitim sonrası (lise ve yüksek) düzenleyici yetki hem kantonlarda hem de konfederasyondadır. Konfederasyona bağlı üniversiteler dışında, kantonlar uygulamadan sorumludur.
- Mesleki eğitim ve öğretim (mesleki eğitim ve öğretim, üçüncü düzey mesleki eğitim ve sürekli mesleki gelişim) Konfederasyon tarafından düzenlenir. Burada da uygulamadan kantonlar sorumludur.

EDK tarafından yayınlanan İsviçre Eğitim Raporu (Swiss Education Report) içerisinde ortak eğitim politikalarının amaçları şu şekilde ifade edilmektedir (EDK, 2014):

- Zorunlu eğitime kayıt yaşını, zorunlu eğitim uygulamalarını, eğitim düzeylerinin süresinin yanı sıra yönlendirmeleri ve hedefleri düzenlemek.
- 25 yaş üzeri nüfusun %95'i, bir üst ortaöğretim düzeyi için yeterliliğe sahip olmak zorundadır.
- Sınavlara erişim – Bakolorya (lise diploması) sahipleri için İsviçre üniversitelerine serbest erişim sağlamak.
- İsviçre üniversitelerinde sürdürülebilir bir şekilde araştırma kariyerlerinin cazibelerini artırmak.
- Yaygın ve informal öğrenmenin temelinde resmi niteliklerin edinilmesini sağlamak için tüm eğitim sistemi boyunca önceki öğrenme süreçlerinin geçerliliğini belirlemek.

Konfederasyon ve kantonlar güncel sorunlarla yüzleşmek amacıyla aşağıdaki konularda eşgüdüm ve işbirliği çabalarını artırmayı kabul etmiştir (EDK, 2014):

- İsviçre'nin dil bölgeleri arasında değişim programlarının eşgüdümünün sağlanması ve dil kurslarının daha da geliştirilmesi.
- Sağlık alanının yanı sıra matematik, bilişim, fen bilimleri ve mühendislik alanlarındaki vasıflı işçilerin eksikliklerine çözüm getirilmesi hususunda önlemlerin alınması.
- İyi eğitilmiş öğretim kadrosu ile eğitim sistemi içinde her düzeyde eğitim kalitesini korumak, özel eğitim merkezlerinin ve özel eğitim alanında yapılan araştırmaların gelişmesini desteklemek.

2.2. İsviçre Eğitim Sisteminin Yapılanması

Çok dilli ve federal bir yapıya sahip İsviçre'de 26 kanton eğitimde birincil sorumluluğa sahiptir. Zorunlu eğitim büyük ölçüde kantonlar ve komünler tarafından yürütülmektedir. Zorunlu eğitim sonrasında federal yetkililerin ve kantonların her birinin kendi sorumlulukları vardır. İsviçre eğitim sisteminin yapılanması; yönetsel yapılanma ve okul sistemi yapılanması olarak aşağıda aktarılmıştır.

2.2.1. Yönetsel Yapılanma

İsviçre eğitim sistemi merkezi olmayan bir şekilde yönetilmektedir. Eğitimin birincil sorumluluğu kantonlara aittir. Ortak çözüm gerektiren sorunlarda kantonlar birbirleri arasında federalizm yoluyla eşgüdüm sağlamaktadır. Zorunlu eğitim gibi bazı alanlarda Federal Anayasa eşgüdüm sağlar. Konfederasyonun sorumlulukları zorunlu eğitim sonrasındaki eğitim basamakları ile ilgilidir. Bakalorya okulları, mesleki eğitim ve öğretim, yükseköğretim kurumları, halk eğitim sistemi konfederasyon ve kantonların ortak sorumluluğundadır. Federal Anayasa'nın üçüncü bölümünde eğitim sisteminin sorumlu ve yetkilileri şu şekilde ifade edilmektedir (EURYDICE, 2022c):

- Zorunlu eğitimin düzenleme ve uygulamalarından (okul öncesi, ilköğretim ve alt ortaöğretim düzeyinde) kantonlar ve komünler sorumludur.
- Zorunlu eğitim sonrası kademelerde; üst orta öğretim ve yükseköğretim düzeyini düzenleme yetkisi konfederasyon ile birlikte kantonlara aittir. Üniversiteler hariç, kantonlar uygulamalardan sorumludur.
- Mesleki eğitim (bütün basamakları) konfederasyon tarafından düzenlenmektedir. Burada da uygulama kantonlara aittir.

İsviçre eğitim sisteminde sorumluluk, konfederasyon, kantonlar ve komünler arasında bölünür. Eğitimin temel sorumluluğu kantonlara aittir. Her kantonun (eyalet) eğitim sektörü için kendi yasal hükümleri vardır. 26 kantonun kanton eğitim yasası genel olarak aynı temellere dayanmaktadır ve aynı amaçlara yöneliktir. Kanton hükümeti, okul ve eğitim sisteminin genel denetiminden sorumludur ve temel kararları alır, okulu bir bütün olarak temsil eder. Eğitim alanındaki tüm görevler kanton eğitim daireleri tarafından yürütülmektedir. Her kantonda, kanton hükümetinin bir üyesi, eğitim müdürlüğünü veya bölümünü yönetir. Eğitim bölümünün müdürü, EDK'nın bir üyesidir (EURYDICE, 2022b). İsviçre eğitim politikası sorumluları Şekil 2'de gösterilmiştir.

Şekil 2. İsviçre Eğitim Politikası Sorumluları (OECD, 2007)

		Yasa Koyucular	Finansman	Gerçekleştiriciler
Yükseköğretim	Üniversiteler	Kanton ve Komünler	Kanton ve Komünler	ETH
	Uygulamalı Bilimler	Konfederasyon	Kanton ve Komünler	GSK, PH
	Yüksek Mesleki Eğitim	Konfederasyon	Kanton ve Komünler	Özel
Ortaöğretim	Mesleki Eğitim	Kanton ve Komünler	Kanton ve Komünler	Özel
	Genel Eğitim	Kanton ve Komünler	Kanton ve Komünler	Özel
Zorunlu Eğitim	1. - 9. Sınıf	Kanton ve Komünler	Kanton ve Komünler	Kanton ve Komünler
Okul Öncesi	Anaokulu	Kanton ve Komünler	Kanton ve Komünler	Kanton ve Komünler

■ Kanton ve Komünler
■ Konfederasyon
● Özel

Şekil 2'de kantonlar ile komünlerin okul öncesi eğitim, ilköğretim ve zorunlu ortaöğretim düzeyinde okulların karar alma süreçlerinden tamamen sorumlu olduğu görülmektedir. Üst orta öğretim düzeyinde kantonlar toplu sorumluluğa sahiptir. Yükseköğretimde, kantonlar arasındaki mevzuata tabi olarak öğretmen yetiştiren üniversitelerin sorumluluğu tamamen kantonlara aittir. Mesleki eğitimin, hem ortaöğretim hem de yükseköğretimin yanı sıra üniversitelerdeki uygulamalı bilimler fakültelerinden Mesleki Eğitim ve Teknoloji Federal Dairesi (Federal Office for Professional Education and Technology – OPET) aracılığıyla konfederasyon sorumludur. Ayrıca konfederasyon her iki federal teknoloji enstitüsünden de sorumlu kurumdur. Bunun yanında her kanton kendi kantonundaki üniversitelerden ve üniversitelerdeki uygulamalı bilimler fakültelerinin yönetim ve finansmanından sorumludur

ancak konfederasyon öğretmen yetiştiren üniversiteler hariç uygulamalı bilimler fakülteleri ile ilgili düzenleyici yetkilere sahiptir (OECD, 2007).

Eğitim yönetimine ilişkin görevlerin sorumluluğu ulusal düzey, kanton düzeyi ve komün düzeyi olmak üzere aşağıda verilmiştir.

Ulusal düzey. Ulusal düzeyde görevler başta Eğitim, Araştırma ve Yenilik Devlet Sekreterliği- State Secretariat for Education, Research and Innovation (Ekonomik İşler, Eğitim ve Araştırma Federal Dairesi - Federal Department of Economic Affairs, Education and Research) tarafından dağıtılmaktadır. Ayrıca İsviçre Konfederasyonu Kanton Eğitim Bakanlığı (EDK) eğitim ve kültür politikalarının ulusal koordinasyonundan sorumludur. Eğitim alanında uzmanlığa sahip olan federal kurumlar şu şekildedir (EDK, 2018):

- Genel eğitim ve eğitimde işbirliği; Eğitim, Araştırma ve Yenilik Devlet Sekreterliği - State Secretariat for Education, Research and Innovation (SERI),
- Çocuk ve gençlik politikası; Federal Sosyal Sigorta Kurumu - Federal Social Insurance Office (FSIO),
- Eğitim izleme; Federal İstatistik Ofisi - Federal Statistical Office (FSO),
- Bilgi işlem teknolojileri ve eğitim; Federal İletişim Ofisi - Federal Office of Communications (OFCOM),
- Kültürlerarası okul politikaları; Göç Sorunları Federal Komisyonu - Eidgenössische Kommission für Migrationsfragen (EKM)
- Profesyonel girişim; Ekonomiden Sorumlu Devlet Sekreterliği - State Secretariat for Economic Affairs (SECO)
- Okulda spor; Spor Federal Dairesi – Federal Office of Sport (FOSPO)

Kanton (eyalet) düzeyi. İsviçre'de, eğitim sorumluluğu öncelikle 26 kantondadır (eyalet). Her kantonun eğitim için kendi yasal hükümleri vardır. 26 kantonun kanton eğitim yasası genel olarak aynı temellere dayanmaktadır ve aynı amaçlara yöneliktir. Kantondar Arası Eğitim Koordinasyonu Anlaşması (1970), eğitim alanında kantondar arasındaki işbirliğinin yasal temelini oluşturmaktadır. Her bir kantonda eğitimden sorumlu birimler mevcuttur. Kanton eğitim dairesi; kantonda en yetkili organdır, kantondaki eğitim sistemini yönlendirir, koordine eder ve denetler. Kantondar ve onların komünleri tüm okulları yönetir. Eğitim müdürlüklerine bağlı olan komisyonlar daha alt kademeler arasında işbirliğini sağlar. Kanton eğitim bölümleri genellikle eğitim düzeyine göre bölümlere ayrılır (yükseköğrenim ofisi, ilköğretim bölümü,

Bakalorya eğitimi bölümü vd.). Ayrıca, kantondaki okulları, öğretmenleri denetleyen, öğretmenlerin yeni konularda aydınlanmalarını sağlayan ve şikâyetlerini inceleyen müfettişler bulunmaktadır (EDK, 2023b; EDK, 2023c; EURYDICE, 2022b; Uyumaz, 2013).

Komün (belediye) düzeyde. İsviçre’de Kantonlar ve kantonlara bağlı komünler zorunlu eğitimden sorumludur (okul öncesi veya ilköğretim dönüsü dâhil ve alt orta seviye). Komün düzeyinde idari yapılar heterojendir, kanton yönetimlerine benzer şekilde düzenlenir, belediye veya kasaba/şehir meclisinin bir üyesi, bir belediye eğitim müdürlüğüne başkanlık edebilir. Her komünde bir eğitim komisyonu bulunmaktadır. Bu komisyonlar; seçimle başa gelmekte, yerellik ilkesine uygun olarak, okul binalarını sağlamakta ve öğretmenleri işe almakta, özel hizmetleri organize etmekte sorumluluğunu yerine getirmektedir. Komisyonlar, bağlı olunan kantonun geniş mevzuatı dâhilinde, yerel ihtiyaçlara göre eğitim düzenlemekte ve sağlamakta serbesttirler. Bununla birlikte, komünlerde oluşturulan okul komisyonları ayrıca öğrencilerin ne zaman nereye kayıt yaptıracağını belirlemektedir. Adres değişikliklerinde çocuğun karne ve belgelerinin alınabilmesi için, sınıf öğretmenin önceden haberdar edilmesi gerekmektedir. Çocuklar yaşları ile aynı sınıfta okumaktadırlar. Ayrıca dillerini ilerletmek için yoğun Almanca kurslarından da yararlanabilirler (EURYDICE, 2022b; Kummer et al., 2006; Uyumaz, 2013).

2.2.2. Okul istemi Yapılanması

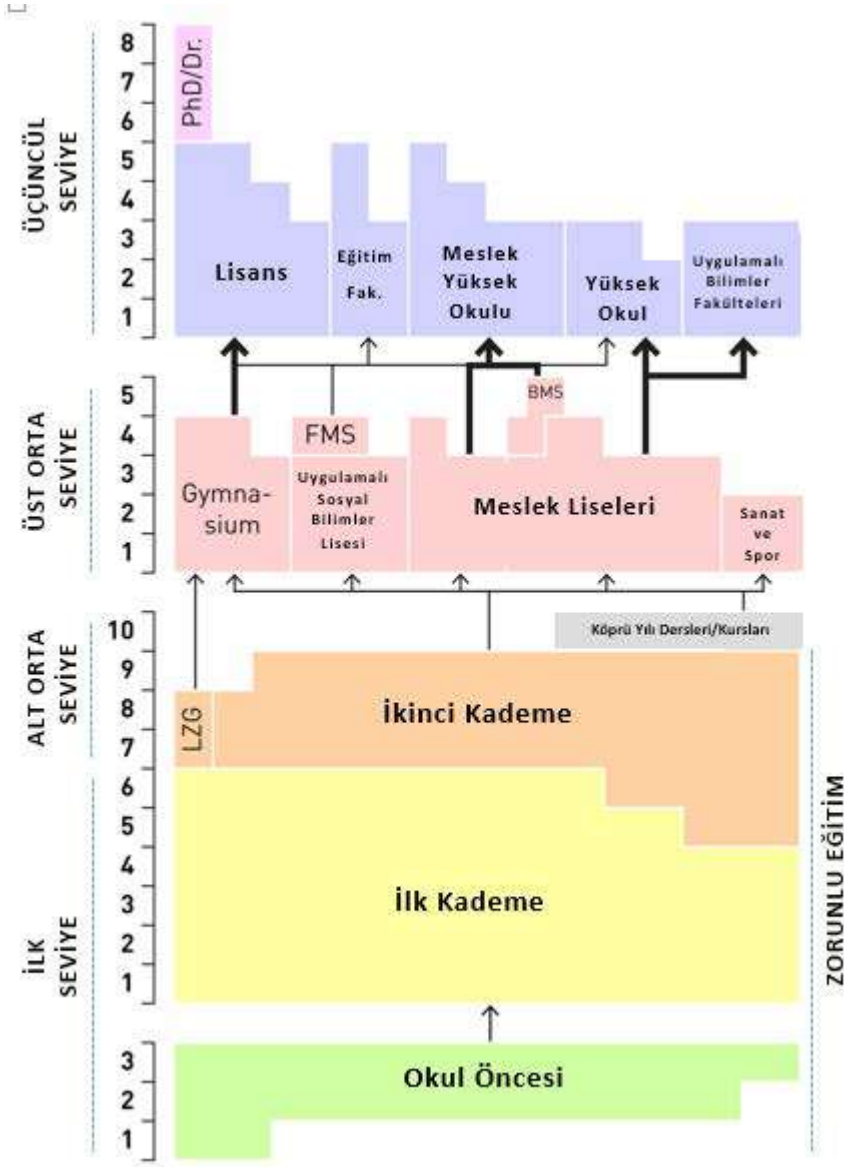
İsviçre eğitim sistemi ilköğretim ve alt ortaöğretim, üst ortaöğretim ve üçüncül düzey eğitim (yükseköğretim) kademelerinden oluşmaktadır. İsviçre eğitim sistemiyle ilgili hükümler Federal Anayasa’da şu şekilde belirtilmiştir (The Publication Platform for Federal Law [FEDLEX], 1999):

- Okul eğitim sisteminden kantonlar sorumludur (m.62/1).
- Kantonlar, tüm çocuklara uygun yeterli bir temel eğitim sağlanmasını sağlayacaklardır. Temel eğitim zorunludur ve devlet tarafından yönetilir veya denetlenir. Devlet okullarında ücretsizdir. (m.62/2).
- Kantonlar tüm engelli çocuklara 20 yaşına kadar yeterli özel eğitimin verilmesini sağlar (m.62/3).
- Okul eğitimi diplomaların tanınmasının yanı sıra, okula giriş yaşı ve zorunlu eğitim, eğitimin süresi ve hedef düzeyleri ve bir seviyeden diğerine geçiş alanlarında koordinasyonla uyumlu hale getirilmemişse konfederasyon bu uyumlaştırma sürecini sağlamak için yönetmelikler çıkarır (m.62/4).

- Konfederasyon okul yılının başlangıcını düzenler(m.62/5).
- Kantonlar, kanton sorumluluklarını etkileyen okul eğitimine ilişkin federal mevzuatın hazırlanmasına katılır ve onların görüşleri özel olarak dikkate alınır (m.62/6).
- Konfederasyon, mesleki ve mesleki eğitim ve öğretime ilişkin yönetmelikler çıkarır (m.63/1).
- Konfederasyon ve kantonlar, İsviçre yükseköğreniminde koordinasyon ve kalite garantisinden müştereken sorumludur. Bu sorumluluğu yerine getirirken, üniversitelerin ve onlardan sorumlu çeşitli organların özerkliğini dikkate alır ve aynı işleve sahip kurumlara eşit muamele edilmesini sağlar (m.63/3).

İsviçre’de zorunlu eğitim birçok kantonda dört yaşında başlamakta ve toplam 11 yıl sürmektedir. İlk seviye, iki yıllık anaokulu veya ilk öğrenme döngüsü dâhil sekiz yıl, alt orta seviye üç yıl sürer. Zorunlu eğitim sonrası (genel lise eğitimi, mesleki eğitim ve öğretim, üniversiteler) ile ilgili olarak, kantonların ve konfederasyonun her birinin kendi sorumluluk alanları vardır. Yükseköğretim seviyesi, üniversiteleri (uygulamalı bilimler üniversiteleri ve öğretmen eğitimi üniversiteleri dâhil) ve mesleki eğitim veren kurumları kapsar (EDK, 2023d). İsviçre eğitim sisteminin yapılanması Şekil 3’te verilmiştir.

Şekil 3. İsviçre Eğitim Sisteminin Yapılanması (Swiss Education System, 2023)



Şekil 3'te de görüldüğü gibi İsviçre'de zorunlu eğitim 11 yıl sürmektedir. Bu eğitimin iki yılı okul öncesi eğitimi, altı yılı ilk seviye-ilköğretim, üç yılı da alt ortaöğretimi kapsamaktadır. Alt ortaöğretimden sonra öğrenciler üst ortaöğretim kurumlarına devam etmekte ve bu kurumların eğitim süresi okul türüne göre üç ya da dört yıl olarak değişmektedir. Üst ortaöğretimden

sonra başlayan üçüncül düzey eğitim başka bir ifadeyle yükseköğretim süreleri de farklılık göstermektedir.

İsviçre’de okula başlama yaşı ve zorunlu eğitimin süresi; 2009 tarihinde yürürlüğe giren Zorunlu Eğitimin Uyumlaştırılmasına İlişkin Kantonlararası Anlaşma (Intercantonal Agreement on Harmonisation of Compulsory Education - HarmoS Anlaşması) ile düzenlenmiştir. Bu anlaşma eğitim planlarının aynı dili konuşan bölgelere göre koordine edilmesi gerektiğini belirtmekte ve on bir yıllık zorunlu eğitim süresini ve okula başlama yaşını belirlemektedir. Bu anlaşmaya göre çocuklar dört yaşında (31 Temmuz itibarıyla) okula başlayacak, ilköğretim (okul öncesi eğitim ya da ilk öğrenme döngüsü ile birlikte) sekiz yıl ve ilköğretimi izleyen üç yıl da alt ortaöğretim olacak şekilde, zorunlu eğitim toplamda 11 yıldan oluşacaktır. HarmoS Anlaşması bütün kantonlar tarafından kabul edilmemiştir; 15 kanton anlaşmayı kabul etmiş, yedi kanton reddetmiş, dört kanton kararsız kalmıştır. Örneğin Ticino kantonu, iki zorunlu anaokulu yılına ek olarak, üç yaşından itibaren çocuklar için isteğe bağlı bir başlangıç yılı sunmakta, Ticino alt orta seviye (scuola media) dört yıl sürmektedir (EDK, 2023d; EDK, 2018, EDK, 2014).

İsviçre eğitim sistemi okul yapılanması; okul öncesi eğitim, ilköğretim, alt-ortaöğretim, üst-ortaöğretim, öğrenim zorluğu çeken öğrenciler için özel eğitim, üçüncül düzey eğitim/yükseköğretim, sürekli eğitim başlıklarıyla ilişkilendirilerek aşağıda sunulmuştur.

Okul öncesi eğitim. İsviçre’de okul öncesi eğitim veya ilk öğrenme döngüsü olarak da nitelendirilen, iki yıllık anaokulu eğitiminin çoğu kantonda zorunlu eğitime dâhil edildiği (Aargau, Bern, Basel, Freiburg, Gallen vd.), bazı kantonlarda (Ausserrhoden, Luzern, Nidwalden, Schwyz) zorunlu eğitimin bir yılını kapsadığı, bazı kantonlarda (Graubünden, Uri, Liechtenstein) ise zorunlu eğitim süresi içinde yer aldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim / ilk öğrenme döngüsüne katılım ücretsizdir. Kantonların eğitim idareleri, okul öncesi eğitimden / ilk öğrenim döngüsünden sorumludur ve bunları kanton eğitim kanunlarında düzenler. Komünler bu kanunları uygulamaktan sorumludur. EDK ise koordinasyon rolü üstlenir (Cantonal School Systems, 2016; EURYDICE, 2022d).

Kantonlar genelinde en yaygın durum, okul öncesi eğitimin zorunlu eğitimin bir parçası olması ve iki yıl sürmesidir. Bazı kantonlarda ise durum farklıdır. Almanca konuşulan İsviçre’nin birkaç kantonunda, çocukları anaokuluna gönderme zorunluluğu yoktur veya yalnızca bir yıllığına gönderme zorunluluğu vardır, ancak bu durumlarda bile çocukların büyük çoğunluğu hala iki yıllık anaokuluna devam etmektedir. Örneğin; Almanca konuşulan

birkaç kantonda komünler, dört ile 7/8 yaşındaki çocukların aynı sınıfta birlikte okutulduğu *Grundstufe* (okul öncesi iki yıl ilkokulun ilk iki yılı ile birleştirilmesi) veya *Basisstufe* (okul öncesi iki yıl ilkokulun ilk yılı ile birleştirilmesi) adı verilen ilk öğrenme döngüsünün bir biçimini yürütebilmektedir. Ticino kantonunda ise iki zorunlu okul öncesi yıla ek olarak, üç yaşından itibaren çocuklar için isteğe bağlı bir yıl daha okul öncesi eğitim hizmeti sunulabilmektedir (EDK, 2023f).

İsviçre’de okul öncesi eğitim kademesinde; çocuğun okul ortamına girmeden önce yaşadığı deneyimlere, yeteneklerine, kişilik ve gelişim özelliklerine dikkat edilerek gelişim alanları desteklenir. Beceriler, teşvik edici oyun ve öğrenme ortamlarıyla geliştirilir. Çocuklar yavaş yavaş temel sosyal becerileri kazanır ve okul rutinlerini öğrenir. Oyun son derece önemlidir. Anaokulları çocukların zihinsel, ruhsal, bedensel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunarak, onları ilköğretime hazırlamaktadır. Çocuklara kaslarını düzenli kullanabilmeleri öğretilerek, düşüncelerini düzenleme ve açıklama konularında yardımcı olunmaktadır. Anaokullarının etkinlikleri şöyle sıralanabilir: toplumsallaşma faaliyetleri, dil faaliyetleri, sanatsal faaliyetler, çevreyi tanıma faaliyetleri, matematik etkinlikleri bedensel faaliyetler. Çocukların okul öncesi yıllarını geçirmeleri gereken süre, onların entelektüel gelişimlerine ve duygusal olgunluklarına bağlıdır; uygun olduğu durumlarda, çocuklara özel önlemlerle ek destek de verilmektedir. İlk öğrenme döngüsünde, okul öncesi ve ilkokul arasında net bir kopuş yoktur; çocuklar yavaş yavaş okul tabanlı öğrenmeyle tanıştırılır. Çocuklar yeteneklerine, becerilerine ve kişisel gelişimlerine bağlı olarak ilk öğrenme döngüsünü daha hızlı veya daha yavaş tamamlayabilirler (EURYDICE, 2022d; Uyumaz, 2013).

İlköğretim. Okul öncesi eğitim veya ilk öğrenme döngüsü hariç temel eğitimin bu kademesinin altı yıl sürdüğü söylenebilir. İlköğretim düzeyi - iki yıl okul öncesi veya ilk öğrenme döngüsünün ilk iki yılı dâhil - sekiz yıl sürer. HarmoS Anlaşması kapsamında özel bir hükmün bulunduğu Ticino kantonunda ise bu süre yedi yıldır. Bu kademedeki öğrenciler entelektüel, yaratıcı, fiziksel ve sanatsal yeteneklerini, temel becerilerini ve kültürel kimliklerini, kendilerine, çevreye, hemcinslerine ve topluma karşı sorumluluk duygularını geliştirmekte; ortaöğretim birinci kademedeki öğrenmeye ve yaşam boyu öğrenmeye hazırlanmaktadır. İlköğretim okullarında aşağıdaki sınıf türlerine rastlanabilmektedir (EURYDICE, 2022e; Uyumaz, 2013).

- *Düzenli sınıflar (Regelklasse der Primarstufe).* Eğitim ve öğretimini normal olarak sürdürebilen öğrenciler bu sınıflarda okumaktadırlar.

- *Küçük sınıflar (Kleinklassen der Primarstufe)*. Daimi sınıflara uyum sağlayamayan, yetersiz olan öğrenciler bu sınıflarda okumaktadırlar. Buna ek olarak ilkokula hazır olmadığına inanılan bazı öğrenciler için de okula hazırlık için özel sınıflar bulunmaktadır.
- *Yetiştirme sınıfları (Einführungsklasse/Einschulungsklasse)*. Almanca konuşulan bazı kantonlarda, okulun yalnızca bazı yönlerine hazır olan çocuklar, okul öncesinden sonra iki yıllık hazırlık sınıfı olarak da nitelendirilen bu yetiştirme sınıflarına gidebilmektedir. Bu sınıflar okul çağına gelmiş, gerekli olgunluğa erişmemiş çocuklar için hazırlanmıştır. İki seneye bölünebilen bu hazırlık sınıflarına devam eden öğrenciler genellikle kesin olarak ikinci normal ilköğretim sınıfına geçmektedir.

Alt ortaöğretim. Alt ortaöğretim temel eğitim tamamlandıktan - altıncı sınıftan sonra başlar, üç yıl sürer ve zorunlu eğitim dâhilindedir. Yalnızca Ticino kantonunda, alt orta seviye (scuola media) dört yıl sürer. Bu düzeyde, öğretim üç farklı yapısal modelde; akışlı, işbirlikli veya bütünleşmiş sürdürülür. Kantona bağlı olarak, tüm kantonda tek bir model uygulanmaktadır veya kanton komünlerin çeşitli modeller arasında seçim yapmasına izin vermektedir. İlkokulun sonundaki performans, öğretmenlerin tavsiyeleri (genellikle velilerin görüşünün dâhil edilmesiyle) ve bazı durumlarda bir geçiş sınavı, öğrencinin ortaöğretim birinci kademedeki / alt-ortaöğretimde atandığı okul tipini veya performans seviyesi grubunu belirler. Yabancı diller (ikinci bir ulusal dil, İngilizce ve isteğe bağlı üçüncü bir ulusal dil), matematik, doğa bilimleri, sosyal bilimler ve beşeri bilimler, müzik, sanat ve tasarım, beden eğitimi ve sağlık, ev ekonomisi, kariyer rehberliği ve mesleki hazırlık, disiplinler arası bazı alan ve konulara (bilgi ve iletişim teknolojileri, sürdürülebilir kalkınma için eğitim, cinsellik eğitimi, kültürlerarası eğitim, medya eğitimi, etik ve dinler) eğitim programında yer verilmektedir. Çoğu kantonda, öğrenciler yılda iki kez notlandırılmış raporla (1'den 6'ya kadar hazırlanmış olan bir derecelendirme ölçeğiyle; 6= en iyi not, 4 = yeterli, 4'ün altında = yetersiz) değerlendirilir. Notlandırılmış rapora ek olarak, genellikle öğrenciler ve velileri ile de bir değerlendirme yapılır. Öğrenme davranışı, sosyal davranış ve iş tutumu da değerlendirmenin bir parçası olabilir. Yeterli bir genel not ortalaması ve genel olarak temel konularda yeterli notlar, bir sonraki sınıfa geçiş için ön koşullardır. Bir rapor yetersizse, genellikle geçici bir geçiş gerçekleşir. Bir sonraki rapor da yetersiz ise bir üst dereceye geçiş gerçekleşmez, öğrenci daha önce devam ettiği sınıfı tekrar edebilir veya bir sonraki sınıfta daha düşük bir seviyede devam edebilir. Çeşitli kantonlarda, belirli sınıf ve konularda

zorunlu veya isteğe bağlı yılsonu testleri, uyum testleri veya karşılaştırmalı testler veya standartlaştırılmış referans testleri yapılıdır (EURYDICE, 2022f).

Köprü yılı kursları / dersleri. Bir yıl süren bu kurslar, ortaöğretim birinci kademesi ile lise seviyesi arasındaki bir ara seviyeyi temsil eder. Üst ortaöğretim / lise eğitimi veren bir okula hemen kaydolmayan öğrenciler için, alt orta öğretimi tamamladıktan sonra geçici çözümler olarak köprü yılı kursları sunulmaktadır. Bu kurslar; rehberlik sağlar ve öğrencilerin zorunlu eğitim sonrası karar vermelerine yardımcı olur, aynı zamanda eğitim yeri arzı ve talebi arasında bir dengesizlik olduğu durumlarda geçiş çözümü görevi görür, akademik, dil veya diğer eksiklikleri gidermeye hizmet ederler. Tamamen okul tabanlı kursların yanı sıra, anadili yabancı dil olan gençlere yönelik kurslar ve stajlarla birleştirilmiş kurslar olmak üzere çeşitli modeller sunulmaktadır (EURYDICE, 2022g).

Üst ortaöğretim / lise. Zorunlu eğitim sonrasında öğrenciler üst orta öğretimin genel eğitim programlarına ya da mesleki eğitim ve öğretim programlarına geçiş yapabilmektedir. Üst ortaöğretim okulları genel eğitim, mesleki eğitim okulları olmak üzere ikiye ayrılmaktadır. Bu okullara ilişkin bilgiler aşağıda verilmiştir.

- *Genel eğitim.* Genel eğitim programları *Bakalorya* okulları ve üst orta uzmanlık okullarını içermektedir. Kantonlar, Bakalorya okulları ve lise uzmanlık okulları için kabul koşullarını düzenlemekten sorumludur. Karar, öğrencilerin zorunlu eğitimin sonundaki performanslarına ve kısmen kabul sınavlarına, kabul görüşmelerine ve/veya öğrencinin ayrıldığı okuldan gelen tavsiyelere dayanmaktadır. *Bakalorya* okullarına kayıt genellikle ortaöğretim birinci kademenin son yılında veya ortaöğretim birinci kademedен sonra yapılır. Bakalorya programı genellikle dört yıl sürer. Bakalorya okullarının eğitim hedefleri, öğrencilere yaşam boyu öğrenme bakış açısıyla temel bilgi ve becerileri öğretmek, entelektüel açık fikirliliği, bağımsız düşünmeyi ve yargılamayı teşvik etmek ve üniversitede okumaya hazırbuluşluk sağlamaktır. Bakalorya programının sonunda, en az beş Bakalorya konusunda sözlü sınavlarla desteklenebilecek yazılı bir Bakalorya sınavına girilir. Bakalorya notları; sınav konularındaki performans ve eğitimin son yılındaki performans, ilgili konunun öğretildiği eğitimin son yılında kalan derslerdeki performans ve Bakalorya kompozisyonunun değerlendirilmesiyle belirlenir. Bir Bakalorya okuluna kayıt genellikle ortaöğretim birinci kademenin son yılında veya ortaöğretim birinci kademedен sonra yapılır. Bütün kantonlarda bulunan Bakalorya okulları üçüncül düzeyde ileri eğitim yani üniversite için öğrencileri

hazırlamaktadır. Genel olarak, Bakalorya okulu dört yıl sürmektedir (EDK, 2023g).

Üst orta/lise uzmanlık okulları ise, belirli bir meslek alanı ile ilgili kapsamlı bir genel eğitim ve mesleğe özgü temel bilgi ve becerileri sağlamaktadır. Bu okullar belirli bir mesleki alana yönelik mesleki eğitim ve öğretim kolejlere (vocational education and training - VET) ve uygulamalı bilimler üniversiteleri için hazırlık sunmaktadır. Lise uzmanlık okulu programından sonra ek bir yıllık program - uzmanlaşmış Bakalorya programı tamamlanabilir. Bu ek bir yıllık programı tamamlayan öğrencilere, ulusal olarak tanınan bir uzmanlık diploması verilir. Bu diploma ile öğrenciler, uygulamalı bilimler üniversitelerinde ve öğretmen eğitimi üniversitelerinde belirli kurslara erişim sağlayabilmektedir (EURYDICE, 2022h).

- *Mesleki eğitim.* İsviçre’de öğrencilerin çoğu alt ortaöğretimin ardından mesleki eğitim ve öğretime başlamaktadır. 230 farklı meslek için mesleki eğitim programları mevcuttur. Diğer ülkelerde benzer yeterlilikler yükseköğretimde edinilirken, İsviçre’de birçok mesleki yeterlilik üst ortaöğretimde elde edilmektedir. Mesleki eğitim; üç dört gün bir şirkette uygulamalı eğitim (çıraklık), okulda bir iki gün teorik sınıflarda (mesleki ve genel eğitim konuları) tamamlanmaktadır. Buna ek olarak, mesleki eğitim öğrencileri mesleki pratik becerilerini geliştirmek için şirketler arası kurslara katılmaktadır. Mesleki eğitim ve öğretim ayrıca tam zamanlı meslek okulunda tamamlanabilmektedir. İsviçre’nin Fransızca ve İtalyanca konuşulan bölgelerinde, tam zamanlı meslek liselerinin oranı Almanca konuşulan bölgelerinden daha yüksektir. Mesleki eğitim ve öğretim programları şu şekildedir: Federal mesleki eğitim belgesi ile iki yıllık mesleki eğitim ve öğretim programı, federal mesleki eğitim diploması ile üç veya dört yıllık mesleki eğitim ve öğretim programı, federal meslek Bakalorya programı. Federal Mesleki Bakalorya sahipleri, başka bir sınava ihtiyaç duymadan bir uygulamalı bilimler üniversitesinde ilgili bir çalışma alanına kayıt olabilirler. Federal Mesleki Bakalorya’ya ek olarak yetenek testini (Passerelle) geçenler, bir İsviçre üniversitesine veya öğretmenlik eğitimi veren bir üniversiteye kayıt olabilirler (EURYDICE, 2022g).

Üçüncül düzey eğitim (yükseköğretim). Yükseköğrenim kurumlarının görev alanı, temel eğitim ve öğretimi, sürekli eğitim ve öğretimi, araştırma ve geliştirmeyi ve üçüncü taraflara yönelik hizmetleri içermektedir. Üçüncül düzeyde; İsviçre eğitim sistemi üniversitelerde ya da yüksek mesleki eğitim ve öğretim kurumlarındaki programlarda geniş bir yelpazeye sahiptir. İsviçre’de üç tür yükseköğretim kurumu vardır; üniversiteler, uygulamalı bilimler üni-

versiteleri ve öğretmen eğitimi üniversiteleri. Üniversiteler çeşitli akademik veya uygulamaya yönelik lisans programları sunmaktadır. Genel olarak bir üniversite kurumuna erişim için, bir Bakalorya (lise mezuniyeti) sertifikası veya Federal Meslek Bakalorya sertifikası gerekmektedir. İsviçre’de 12 tanınmış üniversite vardır; 10 kanton üniversitesi ve iki Federal Teknoloji Enstitüsü. Bunlar geleneksel akademik üniversitelerdir ve öncelikli olarak uygulamaya yönelik araştırma yürüten uygulamalı bilimler üniversitelerinin aksine lisans, yüksek lisans ve doktora düzeyinde temel araştırmalar yürütmektedir. Geleneksel üniversitelere ek olarak, İsviçre’de sekizi devlet ve biri özel olmak üzere uygulamalı bilimler üniversitesi bulunmaktadır. Bu kurumlarda, farklı uzmanlık alanlarında lisans ve yüksek lisans düzeyinde uygulamaya yönelik çok çeşitli eğitim ve öğretim programları sunulmaktadır. Uygulamalı bilimler üniversitelerinde, mesleki eğitim ve öğretimi (VET) tamamlamış ve Federal Mesleki Bakalorya sertifikası sahibi olan profesyoneller için yükseköğretim düzeyinde eğitime erişim sağlanmaktadır. Öğretmen eğitimi üniversitelerinde; okul öncesi, ilköğretim (okul öncesi veya ilk öğrenme döngüsü dâhil), alt ortaöğretim ve üst ortaöğretim okulları (Bakalorya okulları ve lise uzmanlık okulları) ve özel eğitim için öğretmen eğitimi gerçekleştirilmektedir (EDK, 2023i; EURYDICE, 2022j).

Özel eğitim. Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar ve gençler (doğumdan itibaren 20 yaşına kadar) özel gereksinimleri için özel önlemlerden faydalanmaktadır. Mevcut sistem, “Gerektiği kadar ayrılık, mümkün olduğunca entegrasyon” ilkesi üzerine kuruludur. Kantonlarda (okul psikolojik hizmetler dâhil) vaka değerlendirme, tanı, yönlendirme danışmanlık ve tedavi sağlamak için kurumlar vardır. Bu kurumlarda gelişimin özel desteğe ihtiyaç duyulduğu veya özel destek olmaksızın olağan okul standartlarını karşılayamayacaklarının belirlendiği durumlarda, bireyler için özel eğitim sunulmaktadır. Zorunlu eğitimdeki kaynaştırma uygulamalarında karmaşık sorunlar ağının ortaya çıktığı söylenebilir. Hangi öğrencilerin hangi kriterlere göre bütünleştirildiği, kaynakların dağılımı, bütünleştirme sürecine dâhil olan uzmanların hangi eğitimlere sahip olduğu gibi konularda istatistiksel verilere dayalı kapsamlı bir genel bakış mevcut değildir. Zorunlu eğitim sonrasında eğitim hedefleri standartlaştırılmış diplomalarla uyumludur. Mesleki eğitim ve öğretimde hem destek araçları (VET vaka yönetimi ve uzmanlaşmış bireysel koçluk) hem de dezavantajları telafi edecek araçlar mevcuttur. Üçüncül düzeyde (yükseköğretim), önlemler eşitsizlikleri ortadan kaldırmaya odaklanmaktadır. Özel eğitim gereksinimi olan çocuklar için İsviçre’deki çeşitli uygulamalar şu şekildedir (EDK, 2023h; Kronenberg, 2021; Uyumaz, 2013):

- *Erken çocuklukta özel eğitim.* Erken çocuklukta sunulan özel eğitim, engelli veya gelişimi gecikmiş, bozulmuş veya tehdit altında olan çocuklara yöneliktir. Destekleyici önlemler, çocuğun doğumundan okula başlamasından iki yıl sonrasına aile ile birlikte gerçekleştirilir.
- *Bütünleştirici eğitim.* Bütünleştirici eğitimde, özel eğitime ihtiyacı olan bireyler, okulun sunduğu özel eğitim önlemleri kullanılarak, artırılmış önlemler düzenlenerek tam zamanlı veya yarı zamanlı olarak normal bir okulda bir sınıfa entegre edilir.
- *Özel eğitim sınıfları.* Bu sınıflara, gelişimi tehdit altında olan veya güçlükleri nedeniyle (örn. davranışsal veya öğrenme güçlükleri) normal bir okuldaki dersleri takip edememe olasılığı yüksek olan öğrencilerin yalnızca az bir kısmı kabul edilir. Özel ihtiyaç sınıfları, normal ve özel ihtiyaç eğitimi arasındaki bir eğitim türünü temsil eder. Ancak, özel ihtiyaç sınıfları yalnızca kantonlarda düzenlenmektedir.
- *Özel eğitim okulları.* Bu okullar zorunlu eğitim düzeyinin bir parçasıdır ve belirli engel türlerinde veya öğrenme güçlüklerinde / davranış güçlüklerinde uzmanlaşmıştır. Özel eğitim okulları, standartlaştırılmış değerlendirme prosedüründe belirlendiği gibi, yalnızca gelişmiş önlemlere ihtiyaç duyan bireyleri kabul eder. Ayrıca, yatılı konaklama veya okul temelli gündüz bakım tesislerinde bakım hizmetleri ile birleştirilebilirler.
- *Dil terapisi ve psikomotor terapi gibi eğitici terapötik hizmetler.* Dil terapisinde dil bozuklukları, konuşma bozuklukları, ses bozuklukları ve iletişim bozuklukları teşhis ve tedavi edilir. Psikomotor terapi, algılama, hissetme, düşünme, hareket ve davranış ile bunların fiziksel ifadesi arasındaki etkileşimi ele alır. Bu eğitsel terapötik hizmetlerin her ikisinde de gerekli terapötik önlemler planlanır, uygulanır ve değerlendirilir.
- *İsteğe bağlı ek ders teklifi (Freiwilliges Schulisches Zusatzangebot).* İsteğe bağlı 10. okul yılıdır. Daha fazla mesleki bilgiye ihtiyaç duyulması halinde 10. öğretim yılı teklif edilir. Bu sınıflarda daha sonraki okullar ve meslek seçimleri hakkında gerekli olan bilgiler verilmektedir.

Yetişkin eğitimi ve öğretimi. Sürekli eğitim ve öğretim (continuing education and training - CET) yeni alanlar ve görevleri kapsayacak şekilde; bilgi, beceri ve yetenekleri geliştirmek, güncellemek ve bunları genişletmek için hizmet vermektedir. CET programları ve kurslar farklı hedefleri, içeriği ve süre aralığına göre çok çeşitlidir. CET faaliyetleri örgün eğitim ve öğretim sisteminin yanı sıra gerçekleşmektedir. CET öncelikle her bireyin kendi so-

rumluluğundadır ve büyük ölçüde katılımcılar tarafından ödenmektedir. Konfederasyon tarafından düzenlenen çeşitli özel kanunlar sürekli eğitim ve öğretim ile ilgili hükümleri içermektedir (örn.; işsizlik veya sakatlık durumunda yeniden entegrasyon ve çeşitli önlemler için federal düzenlemelere başvurmak). CET ayrıca belirli grupların sosyo-kültürel entegrasyonuna yardımcı olmak için de hizmet vermektedir (örn.; göç, cehalet, engelli insanlar için eşitlik gibi). CET sağlayıcıları; özel, devlet, şirket içinde, kar amacı gütmeyen odaklı ve kâr odaklı olmak üzere çeşitlilik göstermektedir (EURYDICE, 2022i).

2.3. İsviçre Eğitim Sisteminin Süreç Boyutu

Bu bölümde İsviçre eğitim sisteminin süreç boyutu; eğitim-öğretim süreçleri, öğretmenlerin yetiştirilmesi, okul yönetimi, eğitim denetimi ve eğitim finansmanı başlıklarıyla incelenmiştir.

2.3.1. Eğitim - Öğretim Süreçleri

İsviçre’de öğrencilerin çoğunluğu yaşadıkları komüne ait bir devlet okulunda zorunlu eğitimlerini tamamlamaktadır. Zorunlu eğitim toplam on bir yıl sürer. Genellikle dört yaşında başlar. İsviçre’deki öğrencilerin %95’i zorunlu eğitimlerini yaşadıkları belediye'deki bir devlet okulunda tamamlamaktadır. Özel okullara gidenlerin oranı %5’tir. Devlet okulları entegrasyonda önemli bir rol oynamaktadır. Farklı sosyal ve kültürel geçmişe sahip bütün çocuklar aynı okullara gitmektedir. Devlet okulları ücretsizdir (EDK, 2023d).

İsviçre’de okul yılı başlangıç ve bitiş tarihleri kantonlara göre değişiklik gösterse de öğrenciler için okullar genellikle Ağustos ayının ortasında ya da sonunda başlamakta, Haziran ayının başında ya da ortasında sona etmektedir. Okul yılı Mayıs ayının sonunda biten kantonlar (Ticino, Valais) da mevcuttur. Öğretmenler için okul yılı başlangıcı 1 Ağustos, bitiş ise 31 Haziran’dır. Tatiller de kantonlar arasında farklılık göstermektedir. Bir ya da üç hafta sonbahar tatili, bir ya da iki hafta yeni yıl/kış, bir ya da üç hafta ilkbahar tatili, beş ya da 10 hafta yaz tatili, 1 Ağustos Ulusal Gün (National Day) resmi tatil, 26 May 2022 Ascension Day ve 6 Haziran 2022 Whit Monday dolayısıyla tatil olmaktadır (EURYDICE, 2021).

İsviçre’de zorunlu eğitimin toplam süresi 11 yıldır. İlk seviye; ilköğretim düzeyi (iki yıllık anaokulu veya ilk öğrenme döngüsü dahil) sekiz yılı alt orta seviye üç yılı kapsar. Genel olarak, zorunlu eğitim çocuklar için dört yaşında başlar. Zorunlu eğitimden kantonlar sorumludur; eğitim programını, öğretim materyalini ve konu başına düşen ders sayısını belirlerler. Harmons

Anlaşması, eğitim programının dilsel bölgeler (Fransızca, Almanca konuşulan kantonlar ve çok dilli 21 kanton) düzeyinde uyumlaştırılmasını şart koşmaktadır. Okullar komünler tarafından organize edilmektedir. Kamusal zorunlu eğitim tüm çocuklar için ücretsizdir. Farklı gelişim durumları, yetenekleri, sosyal geçmişleri, dilsel geçmişleri ve davranışsal özellikleri olan öğrencilerin hepsi aynı okula devam etmektedir. Sınıflardaki kültürel heterojenliğin yanı sıra, öğrencilerin yeteneklerine ilişkin bu heterojenlik, okullar için zorluklar oluşturmaktadır. Okullar, tüm öğrencilere yeteneklerine göre eğitim vermeyi garanti etmektedir. Öğrenciler normal okul öğretmenleri ve gerekirse uzmanlar (örneğin özel eğitim öğretmenleri) tarafından bireysel olarak desteklenerek farklılaştırılmış, bireyselleştirilmiş eğitim almaktadırlar (EDK, 2023j).

İlköğretim düzeyinde (anaokulu veya birinci öğrenme döngüsü) okula kayıt yaşını kantonlar belirlemektedir. 31 Temmuz itibarıyla dört ya da beş yaşına gelmiş çocuklar sonbahar başında ilköğretime başlamaktadır. Ebeveynlerin isteği üzerine, önceki veya sonraki bir tarihte kayıt düzenlenebilir. Anaokulu veya birinci öğrenme döngüsünde, çocuğun bireysel gelişimine önem verilmektedir. Öğretim ağırlıklı olarak disiplinler arası bir yaklaşımla tasarlanarak düzenlenmektedir. Kantonlar eğitim programlarından sorumludur. Anaokulu veya birinci öğrenme döngüsünde öğrencilerin değerlendirilmesi genellikle sayısal notları kullanmadan yapılmaktadır. Yapılandırılmış gözlem formları genellikle değerlendirme aracı olarak kullanılmaktadır. Değerlendirmede çocuğun gelişimi dikkate alınır. Performans derecelendirmede genelde 1-6 arasında bir ölçek (6 en iyi notu, 4 yeterli, 4 altı yetersiz) kullanılır. Değerlendirmede performans derecelendirmesi yapılmaz ise sözel ifadelerle ya da diğer değerlendirme prosedürlerine göre çocuğun performansını açıklayan okul raporları kullanılmaktadır. Çoğu durumda öğrenciler her dönem sonunda, yılda iki kez, başarı notu raporu ya da öğrenme raporu almaktadır. Akademik performans değerlendirme sonraki seviyeye sonraki sınıfa geçişlerde tanıtım için bir temel olarak kullanılır. Bazı kantonlarda, zorunlu veya isteğe bağlı yıl sonu testleri, oryantasyon testleri veya karşılaştırmalı testler veya standart referans testleri yapılmaktadır. Bu testler bilgi ve becerinin mevcut durumunu tespit etmek ya da öğrencilerin performansını değerlendirmek için ve aynı zamanda öğretmenlerin diğer sınıflarla kendi sınıfının öğrenme başarısını karşılaştırmak için kullanılabilir (EDK, 2023f).

Alt ortaöğretim ilköğretimden sonra üç yıl sürmektedir. Öğrenciler genellikle 11 yaşında alt ortaöğretime başlar. İlkokulun sonunda, genellikle ebeveynlerin görüşlerinin katılımıyla, öğretmenlerin önerileri doğrultusunda,

bazı durumlarda bir geçiş sınavı, öğrencinin alt ortaöğretime geçişini belirlemektedir. Geçiş prosedürleri kanton ve modele göre farklılık göstermektedir. Alt ortaöğretim öğrencilerin kişilik gelişimini destekler ve onları yaşam boyu öğrenmeye; bireysel sorumluluk, kişisel inisiyatif alma, çatışma ve problem çözme, bireysel ya da ortaklaşa çalışmaya teşvik eder. Aynı zamanda üst orta öğretim için hazırlar. Alt ortaöğretim seviyesinde şu konular işlenmektedir: Diller - okul dili, yabancı dil (ikinci ulusal dil, İngilizce ve üçüncü bir ulusal dil opsiyonel); matematik; doğa bilimleri - biyoloji, kimya, fizik; sosyal bilimler ve beşeri bilimler - coğrafya, tarih, yurttaşlık eğitimi; müzik, sanat ve tasarım - görsel sanatlar, tekstil tasarımı, teknik tasarım; beden eğitimi ve sağlık; ev ekonomisi; kariyer rehberliği ve mesleki hazırlık (EDK, 2023k).

Öğrencilerin üst ortaöğretim kurumlarına geçişlerinde başarılı olabilmeleri için bazı kantonlarda alt ortaöğretimin son notları yeniden değerlendirilmektedir. Okuldan ayrılanlara mesleki eğitim ve öğretime (VET) veya bir lise genel eğitim okuluna başlamak için mümkün olan en iyi hazırlığı sağlamak için, çeşitli kantonlar ortaokulun son yıllarında önlemler almaktadır. Bunun yanında zorunlu eğitimden üst ortaöğretim kurumlarına geçişleri en iyi duruma getirmek için kantonlar diğer eğitim ortaklarıyla birlikte projeler üretmektedir. Alt orta öğrenimini tamamladıktan sonra mesleki eğitim ve öğretime başlamayan ya da üst ortaöğretim sunan bir okula kayıt olmayan öğrenciler için, köprü yılı dersleri geçici çözümler olarak sunulmaktadır (EURYDICE, 2022f).

2.3.2. Öğretmenlerin Yetiştirilmesi

Öğretmen eğitimi üniversiteleri, mezunlarını doğrudan mesleğe uygun hale getirmekte ve mezunların öğretmenlik yapacakları okul düzeyine bağlı olarak, bir lisans (okul öncesi ve ilköğretim seviyesi, konuşma terapisi ve psikomotor terapi öğretmeni) veya bir yüksek lisans (alt ve üst ortaöğretim seviyesi ve özel eğitim öğretmeni) derecesi olmak üzere, bir akademik derece elde etmelerini sağlamaktadır. Diplomaların tanınmasına ilişkin düzenlemeler ile eğitimin kalitesi ve mezuniyet sertifikaları üzerinde denetimler EDK tarafından yapılmaktadır. Öğretmenlik mesleğine girişten emekliliğe kadar olan istihdam koşulları (atanma koşulları, maaş vb.) kanton kanunları ve hükümleri ile düzenlenmektedir. Kantonlar, eğitim yasalarında ve kanton hükümlerinde, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimi (SMG) tamamlamaları için bir yükümlülük ve genellikle de bir yetki ortaya koymaktadır. Öğretmenler için SMG kursları, öğretmen eğitimi veren üniversiteler ve diğer kurumlar tarafından sunulmaktadır (EURYDICE, 2022j).

2.3.3. Okul Yöneticileri

Okul müdürünün atanmasından ilk ve alt orta seviyede esas olarak yerel makamlar ve üst orta seviyede ise kanton makamları sorumludur. Yeni okul idaresi boş pozisyonları kamuya ilan edilir. Okul müdürleri, kural olarak ilgili okul düzeyi için bir öğretmenlik derecesine ve birkaç yıllık mesleki deneyime sahip olmalıdır. Okul müdürleri için EDK tarafından okul yönetimine özel ek eğitim kursları geliştirilmiştir. Bu eğitim kurslarına katılanlar bir “Okul Müdürü - (EDK)” sertifikası almaktadırlar Okul müdürü olarak atanma, giderek artan bir şekilde bu tür ek eğitime bağımlı hale getirilmektedir. Mesleğe girişten emekliliğe kadar olan hizmet koşulları kanton kanunları ve hükümleri ile düzenlenir. Okul müdürleri, özellikle zorunlu eğitimde, yönetim rollerinin yanı sıra öğretim görevlerine de sahiptir. Müdürler öğretim kadrosundan daha yüksek bir maaş grubunda sınıflandırılabilir. Birkaç kanton üst orta seviyede öğrenim veren kurumlarda görev yapan okul müdürlerinin görev süreleri için bir zaman sınırı belirlemiştir (EURYDICE, 2022k).

2.3.4. Eğitim Denetimi

İsviçre’de kantonların çoğunluğunda okul müfettişleri okulların sürekli gözetim ve denetimini yapmaktadır. Okul müfettişleri, okullara danışmanlık yapmaktan ve okulların kanton denetiminden sorumludur. Yapısal, idari, personel ve eğitim konularında okulun işleyişini destekler ve öğretim kadrosuna, yetkililere ve velilere tavsiyelerde bulunurlar. Hizmet koşulları kanton veya komün ve seviyeye göre değişir. Okul müfettişleri genellikle belirli bölgelerden sorumludur; tam zamanlı veya yarı zamanlı çalışabilirler. Tam zamanlı okul müfettişleri profesyoneldir, yarı zamanlı okul müfettişleri ise meslekten olmayan kişiler olabilir. Belli bir uzmanlık alanına sahip olmayan genel müfettişlerin belirli coğrafi bölgelerde sorumlulukları vardır. Bazı kantonlarda eğitim alanındaki müfettişler bölge müfettişlerine belli zamanlarda yardımcı olmaktadır. Zürih ve St.Gall kantonları farklı bir model öngörmektedirler; orada müfettişler dar anlamda yalnızca sınırlı görevlerle, özellikle yönetsel alanlarla ya da bölgesel okul komisyonları tarafından oluşturulan kurumlara bırakılmış bulunan okulların genel denetimiyle görevlidirler. Son yıllarda geleneksel okul müfettişlerinin görev ve işlevlerinin değiştiği görülmektedir. Çoğu kantonda, değerlendiricilerin okul ve öğretim kalitesini inceleyip değerlendirdiği dış okul değerlendirme uzmanlık ofisleri kurulmuştur. Okulların özerkliğinin artmasının bir sonucu olarak, okulun ve öğretim kalitesinin dâhili olarak korunması ve geliştirilmesi okul yönetimleri ve öğretim kadrosuna aittir. Üst orta seviyedeki genel eğitim okullarını izlemekten kantonlar sorumludur. Okul idaresi; uzmanlık ve eğitim yönetiminden so-

rumluyken, bunların izlenmesi genellikle belirli bir makama (örneğin, denetleme kurulu, Bakalorya sınavları kurulu) devredilmiştir. Az sayıda kantonda, Bakalorya okullarının uzmanlık ve eğitim denetimi için müfettişlikler vardır. Denetim makamları derslere ve özellikle okul bitirme sınavları olmak üzere sınavların yürütülmesine uzman olarak katılabilir. (EURYDICE, 2022m; Kasapçopur, 2007).

2.3.5. Eğitim Finansmanı

EDK tarafından kabul edilen kantonlar arası finansman ve eşit erişim anlaşmalarıyla, İsviçre genelindeki eğitim kurumlarına eşit erişim ve mali yüklerin kantonlar arasında adil bir şekilde paylaşılması sağlanır. Kamu sektörünün yanı sıra (Konfederasyon, kantonlar ve komünler), iş dünyası (şirketler ve iş dernekleri) ve özel sektör veya eğitim kurumları da harcamalara katılır. Harcama kategorileri arasında öğretmen, öğretim görevlisi ve diğer okul personelinin maaşları, tesislerin inşası ve bakımı, öğretim materyalleri ve sarf malzemeleri, okul ve danışmanlık hizmetleri, özel eğitim önlemleri, destek önlemleri, eğitim katkıları, okula dahil olan herkes için sigorta kapsamı (öğrenciler, öğretmenler, veliler, destek personeli vb.) yer almaktadır. 2020 yılında İsviçre’de konfederasyon, kantonlar ve komünlerin eğitime 40.8 milyar CHF harcadığı görülmektedir. Bu miktar, toplam kamu harcamalarının %16.2’sine ve GSYİH’nın %5.9’una karşılık gelmektedir. İsviçre’de eğitim harcamalarının %91’i cari giderler, geri kalan %9’u ise yatırımlar olarak yapılmaktadır. 27.1 milyar CHF ile toplam eğitim harcamalarının %67’si personel maaşlarına harcanmaktadır (EDK, 2023c; EURYDICE, 2022n; FSO, 2022). İsviçre’de 2022 yılında eğitime yönelik yapılmış olan kamu harcamaları Şekil 4’te verilmiştir.

Şekil 4. İsviçre’de Eğitime Yönelik Kamu Harcamaları (FSO, 2023)

Harcama yapılan alan	İsviçre Frangı (Milyon CHF olarak)				
	%	İsviçre	Konfederasyon	Kantonlar	Komünler
Personel maaşları	67	27.137	2.395	25	6.325
Zorunlu eğitim ve özel eğitim	50	20.404	23	18.417	10.771
Üst orta seviye	14	5.880	151	9.609	149
Üçüncül seviye (yükseköğretim)	23	9.376	1.341	5.579	11
Araştırma	11	4.462	3.072	8.025	2

Harcama yapılan alan	İsviçre Frangı (Milyon CHF olarak)				
	%	İsviçre	Konfederasyon	Kantonlar	Komünler
İlişkilendirilemeyen harcamalar	2	674	13	1.387	43
Toplam	100	40.796	4.600	25.219	10.977

Şekil 4 incelendiğinde; Eğitim sisteminde harcamaların yaklaşık %67'si ve en önemli bölümünün personel maaşlarının ödenmesine ayrıldığı görülmektedir. Eğitime yapılan kamu harcamalarının eğitim derecelerine göre dağılımında zorunlu eğitim (%50) en önemli kısmı oluşturduğu dikkati çekmektedir. Yükseköğretime ayrılan bütçe ise %23 ile eğitime yapılan kamu harcamalarında üçüncü sırada yer almaktadır. Üst orta seviye (lise) için ayrılan bütçe eğitim için ayrılan toplam bütçesinin %14'ü kadardır. Harcamaların yönetsel boyutu incelendiğinde ise kanton ve komünlerin eğitim harcamalarına daha çok katkı sağladığı görülmektedir.

SONUÇ VE TÜRK EĞİTİM SİSTEMİ İÇİN ÇIKARIMLAR

İsviçre 26 kantondan oluşan Federal bir ülkedir. Yönetim yapılanması, ülkede farklı dillerin konuşulması ve buna bağlı olarak farklı kültürel yapıların varlığı eğitim sistemine de yansımıştır. İsviçre'de kantonlar eğitim ve kültür çalışmalarını ulusal düzeyde koordine etmektedirler. 26 kantonun eğitim dairesi başkanı (kanton eğitim bakanları) eğitim ve kültür politikalarının koordinasyonu için biraraya gelerek İsviçre Kanton Eğitim Bakanları Konferansı'nı (EDK) oluşturmakta ve EDK eğitim ve kültür politikalarının ulusal koordinasyonunu sağlamaktadır. EDK'nın faaliyetleri, Federal Anayasa'daki eğitimle ilgili maddelere ve eğitimle ilgili konularda kantonlar arası hukuka dayanmaktadır. Bunun yanında EDK'nın işbirliği, Federal Anayasa'ya bağlı olarak, kantonlar arası sözleşmelere, anlaşmalara (Kantonlar arası eğitim koordinasyonu anlaşması, HarmoS vd.) dayanmaktadır. Kantonlar arası anlaşmalarla her ne kadar ülkede eğitim birliği sağlanmaya çalışılsa da zorunlu eğitim süresi ve yaşı, eğitim süreçleri, eğitim yönetimi gibi konularda kantonlar arasında farklılıklar olduğu görülmektedir. Eğitim sisteminin bir diğer önemli özelliği, eğitim sistemindeki kanton özerkliği ve okulların adevi merkeziyetçi olmayan yapısıdır. Kantolar ve kantonlara bağlı komünlerin eğitim harcamalarının büyük bir kısmını finanse ettiği görülmektedir. İsviçre ve Türk eğitim sistemleri karşılaştırmalı olarak Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1. İsviçre ve Türk Eğitim Sisteminin Karşılaştırılması

	Türk Eğitim Sistemi	İsviçre Eğitim Sistemi
Amaç	Türk vatandaşlarının ve Türk toplumunun refah ve mutluluğunu artırmak; öte yandan milli birlik ve bütünlük içinde iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmayı desteklemek ve hızlandırmak ve nihayet Türk Milletini çağdaş uygarlığın yapıcı, yaratıcı, seçkin bir ortağı yapmak	Kantonlar arasında farklılık göstermektedir.
Yönetmel Yapı	Yönetim merkezidir.	Federalizm gereği yönetim ağırlıklı olarak kanton ve komün düzeyindedir. Ademi merkezîyetçi bir yönetim yapılanması vardır.
	Eğitim Milli Eğitim Bakanlığı'nca (MEB) yürütülür.	İsviçre Konfederasyonu Kanton Eğitim, Kültür ve Spor Bakanlığı (EDK) eğitimsel ve kültürel politikaların ulusal koordinatörü ve sorumlusudur.
Okul Öncesi Eğitim	İsteğe bağlıdır. Devlet okullarında ya da özel okullarda yürütülmektedir. Anaokullarında okula başlama yaşı 3, ilkokullarda bulunan anasınıflarında ise 4'tür.	Bazı kantonlarda zorunludur ve iki yıldır. Eğitime başlama yaşı 4'tür.
İlköğretim	İlkokul zorunludur ve dört yıldır.	İlkokul zorunludur ve altı yıldır.

	Türk Eğitim Sistemi	İsviçre Eğitim Sistemi
Ortaöğretim	Ortaokul dört yıldır ve zorunlu eğitim kapsamındadır.	Alt ortaöğretim zorunludur ve üç ya da dört (Ticino kantonu) yıl sürer.
	Lise dört yıldır ve zorunlu eğitim kapsamındadır. Okullara giriş sınav ile yapılmaktadır.	Üst ortaöğretim zorunlu değildir üç ya da dört yıl sürer. Okullara giriş bir önceki ders notları ile yapılmaktadır. Mezun olurken sınav vardır.
Yükseköğretim	Meslek yüksek okulu ve üniversitelerden oluşmaktadır.	Meslek okulları, öğretmen yetiştiren yüksekokullar ve üniversitelerden oluşmaktadır.
	Merkezi yerleştirme sınavına göre öğrenci alınmaktadır.	Üst-ortaöğretim kurumlarından mezuniyet derecesine göre öğrenci alınmaktadır.
Süreç	Zorunlu eğitim 4+4+4 olacak şekilde toplamda 12 yıldır. Zorunlu eğitim 5-6 yaşında başlar, 17 yaşında biter. Öğretim yılı 180 işgünüdür.	Zorunlu eğitim 11 yıldır. Zorunlu eğitim 5-7 yaşında başlar, 15 yaşında biter. Öğretim yılı 189 işgünüdür.
Okul Yönetimi	Okullar müdürler tarafından yönetilir ve müdürler atanarak göreve gelir.	Okul yönetiminde farklı uygulamalar mevcuttur. Bazı okullarda öğretmenler tarafından seçilen bir kurul okulu yönetmekte ve kurula bir kişi liderlik etmektedir.
Denetim	Milli Eğitim Bakanlığı'nca görevli müfettişler tarafından yapılır.	Kantonlara bağlı okul müfettişlerince ve yapılır.

	Türk Eğitim Sistemi	İsviçre Eğitim Sistemi
Finansman	Hükümet tarafından MEB'e ayrılan bütçeden finanse edilmektedir.	Kantonlar ve komünler eğitime ayrılan bütçenin %90'ını finanse eder.
	MEB bütçesinin GSYİH'ya oranı %5.2'dur.	Eğitim için ayrılan bütçenin GSYİH'ya oranı %5.9'dur.

Tablo 1'de görüldüğü gibi İsviçre ve Türk eğitim sistemleri birbirinden farklılık göstermektedir. İsviçre'de eğitim yönetimi ağırlıklı olarak kanton ve komünlerin sorumluluğunda iken Türkiye'de eğitim yönetimi merkezidir. Her iki ülkenin okul sistemi yapılanması da birbirinden farklıdır. İsviçre'de okul öncesi eğitim bazı kantonlarda zorunlu eğitim kapsamında iken Türkiye'de okul öncesi eğitim isteğe bağlıdır. Zorunlu eğitim süresi İsviçre'de çoğu kantonda 11 yıl iken bu süre Türkiye'de 12'dir.

Her iki ülkede 2020 yılı verileri doğrultusunda yaş aralıklarına göre okullaşma oranı şu şekildedir: 3-5 yaş; İsviçre %49.5, Türkiye %40.8, OECD ortalaması %83.3, 6-14 yaş; İsviçre %100, Türkiye %100, OECD ortalaması %98, 15-19 yaş; İsviçre %85, Türkiye %69, OECD ortalaması %83, 20-24 yaş; İsviçre %42, Türkiye %50, OECD ortalaması %41, 25-29 yaş; İsviçre %18, Türkiye %32, OECD ortalaması %15'dir (OECD, 2022). 18-24 yaş aralığında ne eğitimde ne istihdamda olan gençlerin oranı; İsviçre'de %10.8, Türkiye'de %32.2, OECD ortalamasında %16.1'dir. İlköğretimden yükseköğretime bütün eğitim kademelerinde eğitim için yapılan harcamalarının GSYİH'ya oranı İsviçre'de %5.9 iken Türkiye'de %5,2'dir, OECD ortalaması ise %4,9'dur (OECD, 2022).

Özetle belirtmek gerekirse; İsviçre'de zorunlu eğitim büyük ölçüde kantonlar ve komünler sorumluluğundadır (okul öncesi veya ilköğrenim dönüsü dâhil ve alt orta seviye). Okul öncesi eğitim veya ilk öğrenme döngüsü olarak da nitelendirilen, iki yıllık anaokulu eğitiminin çoğu kantonda zorunlu eğitime dâhil edildiği, bazı zorunlu eğitimin bir yılını kapsadığı, bazı kantonlarda ise zorunlu eğitim süresi içinde yer aldığı görülmektedir. Okul öncesi eğitim / ilk öğrenme döngüsüne katılım ücretsizdir. Okul öncesi eğitim etkinlikleriyle çocukların zihinsel, ruhsal, bedensel ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunularak, ilköğretime hazırlık yapılmaktadır. İlköğretim düzeyi; iki yıl okul öncesi/ilk öğrenme döngüsünün dâhil çoğu kantonda sekiz yıl sürmektedir (Ticino kantonunda 7 yıl). Alt ortaöğretim zorunlu eğitim dâhilindedir ve ilköğretim tamamlandıktan - altıncı sınıftan sonra başlar, üç yıl

sürer (Ticino kantonunda, alt orta seviye dört yıldır). İlkokulun sonundaki performans, öğretmenlerin tavsiyeleri ve bazı durumlarda bir geçiş sınavı, öğrencinin alt ortaöğretimde atandığı okul tipini veya performans seviyesi grubunu belirlemektedir. Alt orta öğretimi tamamladıktan sonra üst orta-öğretim / lise eğitimi veren bir okula hemen kaydolmayan öğrenciler için köprü yılı kurslarıyla geçici çözümler sunulur. Zorunlu eğitim sonrasında öğrenciler üst ortaöğretimin genel eğitim programlarına (Bakalorya/üst orta uzmanlık okulları) ya da mesleki eğitim ve öğretim programlarına geçiş yapabilmektedir. İsviçre’de üniversiteler, uygulamalı bilimler üniversiteleri ve öğretmen eğitimi üniversiteleri olmak üzere üç tür yükseköğretim kurumu vardır. Genel olarak üniversiteye erişim için, bir Bakalorya (lise mezuniyeti) sertifikası veya Federal Meslek Bakalorya sertifikası gerekmektedir. Özel eğitim ihtiyacı olan çocuklar ve gençler için kantonlarda vaka değerlendirme, tanı, yönlendirme danışmanlık ve tedavi sağlamak için kurumlar vardır. Gelişimin özel desteğe ihtiyaç duyulduğu veya özel destek olmaksızın olağan okul standartlarını karşılayamayacağı belirlen bireylere bu kurumlarda özel eğitim sunulmaktadır. Yetişkin eğitimi ve öğretimi başka bir ifadeyle sürekli eğitim ve öğretim; özel, devlet, şirket içinde, kar amacı gütmeyen odaklı ve kâr odaklı olmak üzere çeşitlilik göstermektedir. Bu kurumların faaliyetleri örgün eğitim ve öğretim sisteminin yanı sıra gerçekleşmektedir. İsviçre’de okul öncesi ve ilköğretim seviyesi, konuşma terapisi ve psikomotor terapi öğretmenleri öğretmen eğitimi üniversitelerinin lisans programlarından, alt ve üst ortaöğretim seviyesi ve özel eğitim öğretmenleri ise yüksek lisans programlarından akademik derece elde etmektedirler. Okul müdürlüğünde; ilgili okul düzeyi için bir öğretmenlik derecesine ve birkaç yıllık mesleki deneyime sahip olma zorunluluğu ile EDK tarafından okul yönetimine özel ek eğitim kurslarına katılım şartı aranmaktadır. İsviçre’de kantonların çoğunluğunda okul müfettişleri tam zamanlı (profesyonel) veya yarı zamanlı (meslekten olmayan kişiler olabilir) olarak okulların sürekli gözetim ve denetimini yapmaktadır. Çoğu kantonda, değerlendiricilerin okul ve öğretim kalitesini inceleyip değerlendirdiği dış okul değerlendirme uzmanlık ofisleri de bulunmaktadır.

Sonuç olarak; merkezi olmayan bir eğitime sahip federal ve çok dilli bir ülke İsviçre’de, eğitim sistemi yüksek kalite ve geçişlilik ile karakterize edilmekte, kanton özerkliği ve okullara ilişkin ademi merkezilikçi biçimleri sistemde öne çıkmaktadır. İsviçre’de eğitim dili bağlı bulunan bölgeye göre Almanca, Fransızca, İtalyanca veya Romanşça olarak değişmektedir. İsviçre’de zorunlu eğitim uygulamaları kantonların komünlerin sorumluluğundadır. Zorunlu eğitimde tüm çocukların %95’i komünlerdeki devlet okullarına devam etmektedir. Farklı sosyal, dilsel ve kültürel geçmişe sahip

çocukların hepsi aynı okula gitmektedir. İsviçre’de mesleki eğitim ve öğretimin oldukça önemli bir alan olduğu, bir üst öğrenim kademesine geçişlerde öğrencilerin bilgi, beceri ve yeteneklerine göre yönlendirildiği görülmektedir. Dünya genelinde küresel ekonomik durgunluklar yaşanırken bile İsviçre ekonomisi büyüme göstermiştir. Federal yapıya sahip olan ve 26 kantondan oluşan ülkede sürdürülen eğitim politikalarının bu büyümede güçlü bir payının olduğunu söylemek yanlış olmaz.

Kaynakça

1. Arı, A. (2006). *İsviçre (Basel) okul sistemi*. Pegem A Yayıncılık.
2. Cantonal School Systems. (2016). *Kantonale schulstrukturen in der schweiz und im fürstentum liechtenstein: Stand schuljahr 2015/2016*. http://edudoc.ch/record/118578/files/Schulsysteme_2015_alle.pdf adresinden 22 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
3. EAER. (2023). The Federal Council. The Portal of Swiss Government. <https://www.admin.ch/gov/en/start/departments/department-of-economic-affairs-education-research-eaer.html> adresinden 21 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
4. EDK. (2023a). The Swiss Conference of Cantonal Ministers of Education – EDK. <https://www.edk.ch/en/the-edk> adresinden 19 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
5. EDK. (2023b). Kantonale Schulorganisation. <https://www.edk.ch/de/bildungssystem/kantonale-schulorganisation> adresinden 23 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
6. EDK. (2023c). Overview of the EDK's current activities. <https://www.edk.ch/en/topics/overview> adresinden 23 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
7. EDK. (2023d). Education system / Basics. <https://www.edk.ch/en/education-system/basics> adresinden 23 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
8. EDK. (2023e). The Swiss education system. https://www.edk.ch/en/education-system-ch?set_language=en adresinden 3 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
9. EDK. (2023f). Primary level. <https://www.edk.ch/en/education-system-ch/compulsory/primary> adresinden 25 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
10. EDK. (2023g). Baccalaureate schools. <https://www.edk.ch/en/education-system-ch/post-compulsory/upper-secondary/baccalaureate> adresinden 4 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
11. EDK. (2023h). Special needs education. <https://www.edk.ch/en/education-system-ch/compulsory/special-needs> adresinden 5 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
12. EDK. (2023i). Tertiary level. <https://www.edk.ch/en/education-system-ch/post-compulsory/tertiary> adresinden 5 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
13. EDK. (2023k). Lower secondary level. <https://www.edk.ch/en/education-system-ch/compulsory/lower-secondary> adresinden 6 Mart tarihinde alınmıştır.
14. EDK. (2023j). Compulsory education. <https://www.edk.ch/en/education-system-ch/compulsory> adresinden 6 Mart tarihinde alınmıştır.
15. EDK. (2014). Swiss education report 2014. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2014/bildungsbericht_14_e.pdf adresinden 18 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.

16. EDK. (2018) . Swiss education report 2018. https://www.skbf-csre.ch/fileadmin/files/pdf/bildungsberichte/2018/Swiss_Education_Report_2018.pdf adresinden 22 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
17. Ergin, İ., Çelik, S. A., & Akkaya, B. (2021). A comparative study on the education systems in the Turkic countries. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(3), 67-80.
18. EURYDICE. (2022a). Switzerland Political, social and economic background and trends. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/political-social-and-economic-background-and-trends> adresinden 19 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
19. EURYDICE. (2022b). Administration and governance at local and/or institutional level. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/administration-and-governance-local-and-or-institutional> adresinden 20 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
20. EURYDICE. (2022c). Political, social and economic background and trends. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/political-social-and-economic-background-and-trends> adresinden 22 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
21. EURYDICE. (2022d). Organisation of ECEC for children aged 4 years and above. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/organisation-ecec-children-aged-4-years-and-above> adresinden 3 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
22. EURYDICE. (2022e). Switzerland primary education. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/primary-education> adresinden 3 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
23. EURYDICE. (2022f). Organisation of general lower secondary education. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/organisation-general-lower-secondary-education> adresinden 4 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
24. EURYDICE. (2022g). Organisation of vocational upper secondary education. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/organisation-vocational-upper-secondary-education> adresinden 4 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
25. EURYDICE. (2022h). Organisation of general upper secondary education. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/organisation-general-upper-secondary-education> adresinden 4 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
26. EURYDICE. (2022i). Adult Education and Training. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/adult-education-and-training> adresinden 3 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.

27. EURYDICE. (2022j). Teachers and education staff. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/teachers-and-education-staff> adresinden 5 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
28. EURYDICE. (2022k). Management and other education staff. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/management-staff-early-childhood-and-school-education> adresinden 8 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
29. EURYDICE. (2022m). Requirements for Appointment as an Inspector. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/staff-involved-monitoring-educational-quality-early> adresinden 8 Mart tarihinde alınmıştır.
30. EURYDICE. (2022n). Funding in education. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/national-education-systems/switzerland/funding-education> adresinden 8 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
31. EURYDICE. (2021). *The organisation of school time in Europe. Primary and general secondary education – 2021/22*. Publications Office of the European Union.
32. FEDLEX. (1999). Federal Constitution of the Swiss Confederation. <https://www.fedlex.admin.ch/eli/cc/1999/404/en> adresinden 2 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
33. FSO. (2021). Federal Statistical Office. Population. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/population/effectif-change/population.html> adresinden 20 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
34. FSO. (2022). Federal Statistical Office. Public education expenditure. <https://www.bfs.admin.ch/bfs/en/home/statistics/education-science/finances-educational-system/public-expenditure.html> adresinden 8 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
35. Kronenberg, B. (2021). Special needs education in Switzerland. <https://www.sbf.admin.ch/sbf/en/home/services/publications/data-base-publications/special-needs-education.html> adresinden 5 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
36. Kummer, M. A., Luder, M. R., Hollenweger, M. J., Niedermann, M. A., & Kronenberg, M. B. (2006). Assessment within the education system in Switzerland. <https://www.european-agency.org/country-information/reports?page=1> adresinden 7 Mart tarihinde alınmıştır.
37. MFA. (2023). Türkiye Cumhuriyeti Dışişleri Bakanlığı: İsviçre'nin siyasi görünümü. <https://www.mfa.gov.tr/isvicrenin-siyasi-gorunumu.tr.mfa> adresinden 20 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
38. Nadaroğlu, H. (2005). Federal Devletlerde Yerel Yönetim Uygulamaları. E. N. Varcan (Editör). *Yerel Yönetimler*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, s. 143-160'deki bölüm.

39. OECD. (2007). National Review of Educational R&D - Switzerland. <https://www.oecd.org/edu/ceri/38011677.pdf> adresinden 20 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
40. OECD. (2020). How's life? 2020: Measuring well-being. OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9870c393-en>.
41. OECD. (2022). Education at a glance: OECD indicators. <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/3197152b-en/index.html?itemId=/content/publication/3197152b-en> adresinden 25 Şubat 2023 tarihinde alınmıştır.
42. Stadtschnitzer, M., & Schmidt, C. (2018, May). *Data-driven pronunciation modeling of swiss german dialectal speech for automatic speech recognition*. In Proceedings of the Eleventh International Conference on Language Resources and Evaluation (LREC 2018), Miyazaki, Japan.
43. Swiss Education System. (2023). İsviçre eğitim sistemi. <https://www.edk.ch/en/education-system-ch/general-information/graphic> adresinden 7 Mart 2023 tarihinde alınmıştır.
44. Şahin, Ö. U. (2022). Yaşam kalitesi ve eğitim ilişkisi: Türkiye üzerine bir değerlendirme. *Journal of Awareness (JoA)*, 7(4), 179-197.
45. Uyumaz, P. (2013). İsviçre'de ortaöğretim düzeyinde görev yapan öğretmenlerin bilgisayar destekli matematik öğretimiyle ilgili görüş ve düşünceler [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Öğrenciler

Murat Balcı¹

Özet

Otizm spektrum bozukluğu yaygın gelişimsel bir bozukluk olup güçlü genetik bileşenlerle ilişkili, erken çocukluk döneminde ortaya çıkan, sosyal iletişim eksiklikleri ve olağandışı tekrarlanan, sınırlı-yineleyici duyu-sal-motor davranış örüntüleri, kısıtlı ilgi alanları ile kendini gösteren, görülme sıklığı ve oranı son yüz yıl içinde giderek aratan nörogelişimsel bir sendrom olarak tanımlanmaktadır. Otizm spektrum bozukluğu ile ilgili olarak yapılan epidemiyolojik araştırma bulguları incelendiğinde 21. Yüzyılın başlarında otizm her 150 çocukta bir görülürken 2020'li yıllardan itibaren bu rakam 68 çocukta bire yükseldiğini göstermektedir. Genellikle bebeklik döneminde en geç yaşamın ilk üç yılında görülmekte olan otizm spektrum bozukluğunda sosyal eksiklikler ilk yıllarda hemen fark edilmese de OSB'li çocuk daha hareketli hale geldikçe ve diğer çocuklar sosyal olarak daha sofistike hale geldikçe bu eksiklikler ve sınırlılıklar giderek daha belirgin hale gelir. Otizmliler çocuklar genellikle mutlu olduklarında başkalarını aramazlar, başka bireylere, arkadaşlara ya da ebeveynlere ihtiyaç duymazlar, ilgilendikleri nesnelere göstermezler, işaret etmezler veya ebeveynlerine isimleriyle hitap etmezler. Otizm heterojen bir durumdur; otizmliler iki çocuk tam olarak aynı profile sahip değildir, ancak bununla birlikte benzer davranış kalıpları gözlemlenebilir.

Örnek Vaka Çalışması

Okul Öncesi Öğretmenliği bölümü mezunu olan Murat Öğretmen İzmir Merkez'deki bir anaokulunda yaklaşık olarak üç yıldır çalışmaktadır. Murat öğretmen aynı zamanda Özel Eğitim Öğretmenliği bölümünde de yüksek lisans yapmaktadır. Bu sebeple özel gereksinimli öğrenciler ve eğitimleri konusunda bilgi sahibidir. Bu yıl Murat Öğretmenin sınıfında pek çok yeni öğrenci bulunmaktadır. Bunlardan biride Asya isimli 3.5 yaşındaki bir kız öğrencidir. Daha ilk derslerde Murat Öğretmen Asya ile ilgili bazı farklılıkların olduğunu gözlemlemiştir. Murat Öğretmen onunla konuştuğunda Asya öğretmeni ile göz kontağı kurmuyor, öğretmeni ya da sınıf arkadaşları ona adı ile seslense bile yanıt vermiyordu. Ayrıca konuşurken cümlelerinde

1 Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü, muratbalci@aydin.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3898-8651

Asya acıktı, Asya üşüdü gibi “Ben” zamiri yerine adını kullanıyordu. Bazı eşyalarına karşı takıntı derecesinde bağlıydı. Aile eğitimine önem veren ve öğrencilerin aileleri ile gönüllü olarak çeşitli eğitimler gerçekleştiren Murat Öğretmen, ailenin desteği olmadan Asya’ya gereği gibi yardımcı olamayacağını düşünüyordu. Bu sebeple Asya’nın ailesini okula davet etti ve Asya’da gözlemediği farklılıklar konusunda aileyi bilgilendirdi. Aile Asya’nın durumunun farkındaydı. Ancak bu durumun babasının işinden dolayı fazla şehir ve okul değiştirmelerinden kaynaklandığını, yaşı büyüdükçe, arkadaş edindikçe ve yaşlıları ile sosyalleştikçe bu durumun değişeceğini düşündüklerini Murat Öğretmene ilemişlerdir. Murat Öğretmen Asya’nın normal gelişim gösteren bir çocuk olmadığını, davranışlarının ve tepkilerinin normal gelişim gösteren bireylerde gözlemlenen davranışlardan farklı olduğunu, bu sebeple en kısa sürede önlem alınması gerektiğini, eğer önlem alınmazsa Asya’nın bu durumdan ömrü boyunca etkileneceğini ve durumunun daha da geriye doğru gideceğini aile ile paylaşmıştır. Ailenin desteği ile Asya’ya RAM’a yönlendirilmiş ve burada yapılan tanı çalışmalarından sonra Asya’ya “Otizm” tanısı konmuş ve Asya için “BEP” bireyselleştirilmiş eğitim programı hazırlanmıştır. Murat Öğretmenin Asya için hazırlanan BEP programını okulda uygulaması ve ailenin de evde bu programı destekleyici eğitimleri yapması ile bir yılın sonunda Asya’nın hem sınıf arkadaşları hem de ailesi ile olan sosyal iletişim becerilerinde önemli gelişmelerin olduğu Murat Öğretmen tarafından fark edilmiştir.

Otizm Spektrum Bozukluğunun Tarihsel Gelişimi

Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB) ilk kez İkinci Dünya Savaşının gölgesinde Avusturyalı psikiyatrist Leo Kanner tarafından yayınlanan makalede 1943 yılında tanımlanmıştır. Bu tanımlamada Leo Kanner otizmin daha çok sosyo-ekonomik olarak diğer ailelere göre daha üst düzeyde olan ailelerin çocuklarında daha sık rastlandığına ve bunun tetikleyen unsurların başında çocuklarına karşı ebeveynlerin özellikle annelerin ilgisiz, umursamaz ve soğuk davranışlarından kaynaklandığını ileri sürmüştür. (Cavkaytar, 2013). Leo Kanner’ın 11 çocuk üzerinde yaptığı araştırma ve gözlemlere dayanarak oluşturduğu çalışmasında otizm spektrum bozukluğu görülen bireylerde gözlemlenen temel davranışların başlıcalarının; gecikmiş olarak görülen konuşma ve dil özellikleri, dili bir iletişim araç olarak yetersiz kullanım, bazı seslere aşırı tepki gösterme ya da aynılığa aşırı bağlılık ile birlikte saplantı derecesinde stereotipik davranışlar olduğunu ifade etmiştir (Diken, 2013). Leo Kanner tarafından 80 yıl önceki çalışmasına dayanarak oluşturduğu ve otizmin kaynağının ebeveyn davranışları olarak gördüğü çalışması günümüzde geçerliliğini yitirmiş olsa da otizm spektrum bozukluğu görülen bireylerde

gözlemlenen temel davranışlara ilişkin bulguları güncelliğini korumaktadır (Diken, 2016). Leo Kanner ile 1940'larda başlayan çalışması doğrultusunda bu alanda çalışmalar yürüten araştırmacılar, psikiyatristler ve psikanalistler, otistik davranış kalıplarının çocukluk şizofreninin bir sonucu olduğunu ileri sürmüşlerdir (Volkmar, State & Klin, 2009). Bununla birlikte hem Kanner hem de Asperger, yaptıkları çalışmalarda otizm olarak adlandırdıkları bozukluğu çocukluk şizofrenisinden ve zihinsel yetersizliklerden ayırmaya özellikle önem göstermişlerdir (Baker, 2013). 1950'lerden 1960'lara kadar, otizmin bir çocukluk şizofreni biçimi olarak kavramsallaştırılması, otizmin, bir bebeğin duygusal olarak soğuk ve mesafeli bir anneye tepkisi gibi anormal ebeveyn-çocuk psikodinamiğinde kök salmış duygusal bir rahatsızlıktan kaynaklandığına dair etiyojik hipotezlere yol açmıştır. Ve bu buzdolabı anne kavramının oluşmasına neden olmuştur. 1960'lı yıllara gelindiğinde özellikle teknoloji alanında yaşanan gelişimler ve bu gelişimlerin tıp ile eğitim alanına uyarlanması ile birlikte otizmin nörobiyolojik bir bozukluk olduğuna dair bilimsel kanıtlar ortaya çıkmasını sağlamış ve böylece otizmin psikojenik teorileri geçerliliklerini yitirmesine yol açmıştır (Mintz, 2017).

Tüm bu gelişmelere rağmen 1980 yılında yayınlanan DSM-III'te otizm ayrı bir kategoride ele alınmamıştır. DSM-III'te otizm yaygın gelişimsel bozukluk altında 30 aydan önce ortaya çıkan, insanlara karşı ilgi eksikliği, iletişimde büyük bozulma, tuhaf tepkisel davranış ve çevresel uyaranlara karşı ilgisizlik olarak tanımlanmıştır (DSM-IV-TR, 2000). DSM-IV'te ise otistik bozukluk, "yaygın gelişimsel bozukluk, aksi belirtilmemiş (PDD-NOS), Asperger bozukluğu, Rett bozukluğu ve Dezintegratif bozukluk dahil olmak üzere beş alt kategoriye ayrılarak yaygın gelişimsel bozukluk olarak tanımlanmıştır (Bell, 1994). DSM-IV'te otistik bozukluğun teşhisi için üç kriter esas alınmıştır. Bunlar: iletişim bozukluğu, sosyal eksiklikler ve sınırlı ilgilerle tekrarlayan davranışlardır. DSM-V'te ise otizm tanımı güncellenmiş, otizm için hibrit iki faktörlü (ikili) boyutlu bir teşhis paradigması yaratılmış, DSM-IV'te yer alan üç alan iki alana indirgemıştır. Bunlar; sosyal iletişim ve kısıtlı ilgi/tekrarlayan davranışlardır (Frazier, Youngstrom, Speer, Embacher, Law, Constantino, Findling, Hardan & Eng, 2011). 2013 yılında gerçekleştirilen DSM V'te yer alan tanımında otizm, sosyal etkileşim ve iletişimdeki bozukluklar, sınırlı ve tekrarlayıcı davranışlarla karakterize, erken dönemde ortaya çıkan semptomlarıyla bireyin günlük yaşam işlevlerini yerine getirmede sınırlılıklara neden olan yaygın gelişimsel bir bozukluktur şeklinde Tablo 1'de yer alan kriterleri karşılaması kaydı ile tanımlandığı görülmektedir (Doğru & Çetingöz, 2017).

Tablo 1: Otizm Spektrum Bozuklukları İçin DSM-5 Kriterleri

<p>A. Genel gelişimsel gecikmelerle açıklanmayan ve aşağıdakilerin 3'ü ile kendini gösteren, bağlamlar arası sosyal iletişim ve sosyal etkileşimde kalıcı eksiklikler:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Sosyal-duygusal karşılıklılıktaki eksiklikler. 2) Sosyal etkileşim için kullanılan sözsüz iletişim davranışlarındaki eksiklikler. 3) İlişkileri geliştirme ve sürdürmede eksiklikler.
<p>B. Aşağıdakilerden en az ikisi ile kendini gösteren, kısıtlı, tekrarlayan davranış ilgi veya faaliyetler kalıpları:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1) Basmakalıp veya tekrarlayan konuşma, motor hareketler veya nesnelerin kullanımı. 2) Rutinlere aşırı bağlılık, ritüelleştirilmiş sözlü veya sözsüz davranış kalıpları veya değişime aşırı direnç. 3) Yoğunluk veya odak açısından anormal olan, son derece kısıtlı, sabit ilgi alanları. 1) 4) Duyusal girdiye karşı hiper veya hipo-reaktivite veya çevrenin duyuşal yönlerine olağandışı ilgi.
<p>C. Semptomlar erken çocukluk döneminde mevcut olmalıdır (ancak sosyal talepler sınırlı kapasiteleri aşmadıkça tam olarak ortaya çıkmayabilir).</p>
<p>D. Semptomlar birlikte günlük işlevi sınırlar ve bozar.</p>

Kaynak: Mintz, M. (2017). Evolution in the understanding of autism spectrum disorder: Historical perspective. *The Indian Journal of Pediatrics*, 84(1), 44-52.

Otizm Spektrum Bozukluğunun Tanımı

Otizm kelimesi kökeni itibari ile Yunanca bir kelime olup kendi (aut) ve yaşanan yer anlamında kullanılan (ism) kelimelerinin birleşmesinden türemiş olup günümüzde kendi içinde yaşayan, kendi iç haline dönük anlamlarında (autism) kullanılmaktadır (Özer, 2021). Otizm kelimesini ile kullanan kişi mental hastalıklar alanındaki çalışmaları ile tanınan İsviçreli psikiyatr Paul Eugen Bleuler'dir. Bleuler 1911 yılında bir grup hastası üzerinde yaptığı çalışmalara dayanarak gerçek dünya ile ilişkilerini kopararak kendi oluşturdukları dünyaya kapanan hastalarını tanımlamada otizm kelimesini kullanmıştır (Stotz-Ingenlath, 2000). Bleuler'in ardından 1913 yılında modern psikiyatrinin kurucusu olarak kabul edilen Alman psikiyatrist Emil Kraepelin "erken başlangıçlı şizofreni" görülen hastalarını tanımlamada otizm kelimesini kullanmaya başlamıştır (Kaymak, 2018). Ancak otizmin günümüzdeki anlamda kullanılmaya başlanması 1943 yılında Leo Kanner ile gerçekleşmiştir. Leo Kanner'ın 1943 yılında araştırmalarının bulgularını paylaştığı "Duygusal İletişimdeki Otistik Kusurlar" isimli akademik çalışması ve 1944 yılında onu

takip eden Hans Asperger'in "Çocukluktaki Otistik Psikopati" isimli Viyana Üniversitesi'ne sunduğu tez çalışması otizmin tanınması ve bu alana dikkat çekilmesinde de birer mihenk taşı görevi üstlendiler. 1943 yılında başlayan, günümüze değin devam eden ve yaklaşık olarak 80 yıllık bir süreci kapsayan bu dönemde otizmin tanımlanması ve nedenlerine ilişkin pek çok araştırmacı tarafın çalışmalar yürütüldü (Atbaşoğlu, 2020). Otizmin karmaşık nörogelişimsel ve heterojen yapısı, bu alana ilişkin tanı konmasını zorlaştırmakta ve çoğunlukla tanı belirtiler görülmeye başladıktan çok sonra konabilmektedir. Otizm, sosyal etkileşim, iletişim ve duygusal karşılık gibi kişilerarası ilişkileri içeren birçok alanda ciddi ve süregelen bozuklukların görüldüğü, genetik temelli nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (Kadak, Demir, Doğançün, 2013). Başka bir ifade ile otizm spektrum bozukluğu (OSB), sosyal iletişimdeki eksiklikler ile sınırlı ilgilerin ve tekrarlayan davranışların varlığı ile karakterize edilen hem genetik hem de çevresel faktörlerden etkilenen nörogelişimsel bir bozukluktur (Hodges, Fealko & Soares, 2020). Daha basit bir ifade ile otizm, genellikle zihinsel bir engel ile ilişkilendirilen ve yaşamın üçüncü yılının bitiminden önce ortaya çıkan, genel kişilik gelişimindeki ciddi bir bozulmadır (Klicpera, Bormann-Kischkel & Gasteiger-Klicpera, 2001). Bu kişilik bozuklukları "otistik üçlü" olarak adlandırılan kişilerarası ilişkiler, iletişim ve ilgi alanlarında görülmektedir (Alder, 2009).

Otizm ile ilgili çeşitli kriterleri esas alan tanımlamalar bulunmakta birlikte bu alanda çalışan ve resmi kurum olma unvanına sahip kuruluşların tanımları daha yaygın olarak kullanılmakta ve kabul görmektedir. Bunlardan biri Ruh-sal Bozukluklar Tanılama ve İstatistik El Kitabında (DSM-V) yer alan APA'ya (American Psychological Association) yani Amerikan Psikoloji Birliğine ait olan DSM-V tanımlamasıdır. Bu tanımlamaya göre otizm; doğum ile birlikte görülen, yaşam boyu devam eden, sadece bireyin değil aynı zamanda bireyin yakın çevresini de etkileyen, saplantı derecesinde tekrarlanan davranışların sergilendiği, beş temel rol yapma ögesinden (oyun, protodeklaratif işaretleme, ortak dikkat, sosyal ilgi ve sosyal oyun) en az iki veya daha fazlasını yaşama geçirmeden zorlanan, diğer bireylerle sosyal etkileşim ve iletişim kurmada bozuklukların gözlemlendiği nörogelişimsel bir bozukluktur (Gamliel, Yirmiye, & Sigman, 2007). Türkiye'de ise 2012 yılında çıkarılan Türkiye Özel Eğitim Hizmetler Yönetmeliğinde ise otizm; "*Sosyal etkileşim, sözel ve sözel olmayan iletişim, ilgi ve etkinliklerdeki sınırlılığı erken çocukluk döneminde ortaya çıkan ve bu özellikleri nedeniyle özel eğitim ile destek eğitim hizmetine ihtiyacı olan birey*" şeklinde tanımlanmıştır (www.resmigazete.gov.tr).

Tablo 2: Otizm Spektrum Bozukluğu DSM-IV ile DSM-V Arasındaki Fark

DSM-IV	DSM-V
Yaygın Gelişimsel Bozukluk	Otizm Spektrum Bozukluğu
Belirtiler; 1. İletişim Yetersizliği. 2. Sosyal Etkileşim Yetersizliği. 3. Sınırlı ve Yenilenen İlgi.	Belirtiler; 1. İletişim ve Sosyal Etkileşim Sınırlılıkları. 2. Sınırlı İlgi ve Tekrarlayan Davranışlar.
Kategori; 1. Otistik Bozukluk. 2. Asperger Bozukluğu. 3. Çocukluğun Dezintegratif Bozukluğu. 4. Yaygın Gelişimsel Bozukluk. 5. Rett Sendromu.	Kategori; 1. Otizm Spektrum Bozukluğu.
12 Semptom	7 Semptom
Farklı Duyusal Hassasiyet Bulunmuyor.	Farklı Duyusal Hassasiyet Eklendi.
Bozukluktan Etkilenme Seviyesi: Yok	Bozukluktan Etkilenme Seviyesi; • Birinci Seviye: Destek Gerek-sinimi var. • İkinci Seviye: Yoğun Destek Gerek-sinimi var. • Üçüncü Seviye: Çok Yoğun Destek Gerek-sinimi var.
Stereotipik ve Tekrarlayıcı Konuşma: İletişim Yetersizliği Başlığı Altında Yer almaktadır.	Stereotipik ve Tekrarlayıcı Konuşma: Sınırlı İlgi ve Tekrarlayan Davranışlar Başlığı Altında Yer almaktadır.
Belirtilerin Görülmesi: Takvim Yaşı İle ifade Ediliyor	Belirtilerin Görülmesi: Erken Çocukluk Dönemi İle İfade Ediliyor

Kaynak: Kaymak, A. (2018). Zihinsel Yetersizlik ve Otizm Spektrum Bozukluğu (Ed. İbrahim H. Diken & Hatice Bakkaloğlu), Otizm Spektrum Bozukluğu (OSB): Tanım, Sınıflama, Yaygınlık ve Nedenleri, (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Tablo 2’de de görüldüğü gibi DSM-IV ve DSM-V arasında Otizmin tanımlanmasına yönelik önemli farklılıklar yer almaktadır. DSM-IV otizme ilişkin belirtiler üç ana başlık altında toplanırken DSM-V’de bu belirtiler iki ana başlık altında toplanmıştır. Yine bir diğer önemli farklılık otizmin kategorilerinde görülmektedir. DSM-IV’de otizme ilişkin beş alt kategori

yer alıyorken DSM-V’de herhangi bir alt kategori yer almamaktadır. DSM-IV’de bozukluktan etkilenmede herhangi bir seviye farkından bahsedilmemişken DSM-V’de bozukluktan etkilenmede üç seviye belirlenmiştir. Son olarak da DSM-IV’de otizmin belirtilerinin görülmesinde bireyin akademik takvimi dikkate alınıyorken DSM-V’de otizmin belirtilerinin görülme parametresinde erken çocuk dönemi esas alınmıştır.

Otizm Spektrum Bozukluğunun Yaygınlık Oranları

Otizm spektrum bozukluğu, ırk, cinsiyet, etnik köken fark etmeksizin Dünya genelinde her ülkede görülen ve görülme sıklığı her geçen gün artan nörogelişimsel bir bozukluktur.

Yapılan epidemiyolojik çalışmaların bulgularına göre 21. Yüzyılın başlarında her 150 çocuktan birinde rastlanılan otizm spektrum bozukluğunun görülme sıklığı 2015 yılı itibarı ile her 68 çocuktan birine yükselmiş durumdadır (Önal & Uçar, 2017). Otizmlili birey sayısını belirlemeye dönük ilk ulusal çalışma İngiltere’de 1960 yılında gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmaya göre otistik birey sayısının oranı 10 000 kişide 4-5’dir. Bu oran 1980 yılında DSM-III göre ise 10.000 çocuktan 3.3’tür. ABD’de 1995 yılında yapılmaya başlanan ve günümüze kadar devam eden bir araştırmaya göre ise otizm spektrum bozukluğunun görülme sıklığında ciddi bir artışın olduğu görülmektedir. Bu araştırmaya göre otistik birey sayısı 1995’de 1/500 iken bu oran 2006 yılında 1/150’ye yükselmiş, 2009 yılında 1/110 iken 2012 yılında 1/88 ve 2014 yılında ise 1/68 olarak belirlenmiştir (Kaymak, 2018). 2018 yılında otizm spektrum bozukluğunun 59 çocuktan 1’ini etkilediği tespit edilmiştir (<https://www.autismspeaks.org/what-autism>, et: 10.05.2019).

Türkiye’de otistik birey sayısını belirlemeye dönük ulusal ölçekte bir çalışma gerçekleştirilmemiştir. Bununla birlikte bazı yerel vakıfların çeşitli bakanlıkların işbirliği ile gerçekleştirdiği çalışmalar mevcuttur. Bu çalışmalara göre her 242 çocuktan 49’unun orta derecede, her 228 çocuktan 15’inin ise yüksek risk altında olduğu belirlenmiştir (Önal & Uçar, 2017).

Otizm Spektrum Bozukluğunun Nedenleri

Otizmin Spektrum Bozukluğunun nedenleri tam olarak bilinmemekle beraber genetik ve çevresel faktörlerin etkili olduğu düşünülmekte ve çalışmalar daha çok bu iki faktör üzerinde yoğunlaşmaktadır.

Otizm Spektrum Bozukluğunda Genetik Faktörler

İkiz çocuklar üzerinde yapılan çalışmalar otizmde genetik faktörlerin önemli olduğunu göstermektedir. Nitekim gensel aktarım alanında yapılan

çalışmalar özellikle C4B genin eksik olduğu çocuklarda otizm, disleksi, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğunun görüldüğünü doğrulamaktadır. Gensel aktarıma bir diğer örnek amalgam dolgulardır. Bu dolgular cıva ve kurşun ağırlıklı dolgular oldukları için yani toksik ağır metaller içerdikleri için hamilelik döneminde çocuğun zihinsel gelişimini olumsuz yönde etkilediği ve nörolojik bozukluğa yol açtığı klinik çalışmalarla kanıtlanmıştır (McCandless, 2000).

Genetik aktarıma ilişkin yapılan çalışmalar gösteriyor ki otistik bireylerde %3 civarında bir kromozom anomalisi görülmektedir. Otistik bireylerde özellikle 15. ve X kromozom anomalileri en sık rastlanan gensel aktarım bozukluklarından biridir (Yüksel, 2005).

Genetik haritalamaya ilişkin yapılan çalışmalar özellikle otistik bireylerde RELN, FOXP2, WNT2, HOXA1, HOXB1 adlandırılan genlerin eksikliğinin otizmden sorumlu olabileceğini çünkü bu genleri en duyarlı bölge olan ve 7q olarak adlandırılan alandan sorumlu olduğu ifade edilmiştir (Yüksel, 2005).

Hamilelik döneminde kullanılan ilaçlarında önemli bir faktör olarak göz ardı edilmemesi gerektiği yine yapılan çalışmalarla ortaya konmaktadır. Örneğin güçlü bir sakinleştirici olan talidomid kullanan hamile kadınların bebekleri üzerinde yapılan bir çalışma bu ilacın kullanımının otizm riskini önemli ölçüde artırdığını ortaya koymaktadır (Amaral, 2017).

Otizm Spektrum Bozukluğunda Çevresel Faktörler

Otizm spektrum bozukluğunda çevresel etkilerin genetik etkenler kadar önemli olduğu ifade edilmekte ve otizm ile çevresel etkenleri ilişkilendirmeye çalışan araştırmaların sayısı hızla artmaktadır.

Annenin hamilelik döneminde uzun ve yoğun olarak cıva, kurşun ve sigara dumanına ve farklı toksik maddelere maruz kalması, aşırı stresli bir ortamda bulunması, annenin alkol ve uyuşturucu maddeler kullanması, bebekte kullanılan aşılar ve yine bebekte aşırı ilaç kullanımının otizmin görülme olasılığını artırdığı ifade edilmektedir (Güller, Değerli, Sarı, Altıntaş & Adıgüzel, 2020).

Annenin özellikle de hamileliğinin ilk dönemlerinde yaşayacağı viral enfeksiyonlar, yetersiz, düzensiz, aşırı ya da eksik beslenme, aşırı kusma, bakteriyel enfeksiyonlar, D vitamin eksikliğinin bebeğin beyin gelişimini olumsuz etkileyebileceğini ve otizm görülme olasılığını artırabileceğini ifade eden çalışmalar son yıllarda artmaktadır (Özbaran, 2014).

Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylerin Özellikleri

Otizm spektrum bozukluğu görülen bireylerde diğer engel gruplarında olduğu gibi örneğin fiziksel engelli ya da Down sendromlu bireylerde belirgin fiziksel farklılıkları bulunmamaktadır. Otizm spektrum bozukluğu bulunan bireylerde gözlemlenen farklılıklar daha çok bilişsel ve akademik özelliklerinde, iletişim özelliklerinde, sosyal ve davranışsal özelliklerinde ve duygusal özelliklerinde görülür.

Bilişsel ve Akademik Özellikler

Otizm spektrum bozukluğu olan öğrenciler üzerinde yapılan çalışmalar, bu öğrencilerin birbirlerinden farklı eğitsel, bilişsel ve akademik yeterlilikler sahip olduklarını ve aynı zamanda da farklı gereksinimlere ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. ABD’de yapılan bir araştırma otizm spektrum bozukluğu görülen bireylerin sadece %20’in normal zekâ düzeyine sahip olduğunu buna karşın %30’da hafif ve orta düzey zihinsel yetersizliklerin görüldüğünü, %50’de ise çok ağır ve ağır düzeyde zihinsel yetersizlik görüldüğü saptanmıştır (Diken, 2016).

Otizm spektrum bozukluğu görülen bireylerde en sık rastlanan yetersizlikten biri ezberleme yeteneklerindeki sınırlılıktır. Bununla birlikte bir diğer önemli sınırlılık empati yeteneğinde görülmektedir. Otistik bireyler diğer bireylerin duygu ve düşüncelerine karşı kayıtsız kalmakta ve anlayamamaktadırlar. Ayrıca aynı şekilde kendi davranışlarının da diğer bireyleri nasıl etkileyeceklerini, diğer bireylerde ne tür duygu durumları oluşturacaklarını da bilememektedirler (Diken, 2016).

Otizm spektrum bozukluğu görülen bireylerde sıklıkla rastlanılan bir diğer yetersizlik bu bireylerin genelleme yeteneklerinin bulunmamasıdır. Bu bireyler tek tip bir çözüm yolu geliştirip geliştirdikleri bu çözüm yolunu benzer ya da değil tüm sorunların çözümünde kullanmada ısrarcı olurlar (Turnbull, Turnbull & Wehmeyer, 2007). Otizm spektrum bozukluğu görülen bireylerdeki bir diğer önemli sınırlayıcı genellikle bu bireylerin tek tip pekiştirilme ısrarcı olmaları ve bunun motivasyon kaybına neden olması (Diken, 2016).

İletişim Özellikleri

Otizm spektrum bozukluğu görülen bireylerdeki en önemli tanınan özelliklerden biri, bu bireylerin dil ve iletişim alanında yaşadıkları güçlüklerdir. Ancak bu güçlükler heterojen bir yapı olarak kendini göstermekte, bu birey-

lerin bazısının dil gelişimi normale yakın bir seyir izlerken bazı vakalarda dil gelişimini hiç edinemedikleri gözlemlenmektedir (Ökcün-Akçamuş, 2016).

Otizm spektrum bozukluğu görülen bireylerdeki iletişim yetersizlikleri DSM-5'de dil gelişimi alanında yaşanan sınırlılıkların yanı sıra sosyal etkileşimde güçlükler; sözel olmayan davranışlarda güçlükler, sosyal ilişkiler kurma ve bu kurulan sosyal ilişkileri sürdürme ve geliştirmede güçlükler şekilde görüldüğü ifade edilmiştir (Ökcün-Akçamuş, 2016).

Otizm spektrum bozukluğu görülen bireylerdeki iletişim bozukluklarına ilişkin olarak duygu, düşünce ve isteklerini ifade edememe, ilgilerinden, hoşlandıkları ya da hoşlanmadıkları şeylerden sohbet edememe, karşılık bir sohbeti başlatıp sürdürememe, beden dilini, jest ve mimiklerini kullanamama ve bunları anlamama, göz kontağı kurmama, oyun grupları içerisinde yer alıp oyun başlatıp sürdürememe, yaşlılarına karşı duyarsız ve ilgisiz olma örnek olarak gösterilebilir (Schopler & Mesibov, 1985).

Sosyal ve Davranışsal Özellikler

Otizm spektrum bozukluğu görülen bireylerde tipik olarak gözlemlenen sosyal ve davranışsal özellikler arasında yaşlıları ile yeni ve olgun ilişkiler geliştiremememe, yaşlıları ile etkileşime girememe, yaşlıları ile paylaşımında, duygu alışverişinde bulunamama gösterilebilir. Yine otizm spektrum bozukluğunun tipik davranışları olarak adlandırabileceğimiz bireyin el çırpma, el sallama, sallanma, bir amaca hizmet etmeyen ve sürekli olarak tekrarlanan takıntılı davranışlar ile birlikte ısırma, tükürme, vurma, kafa ile vurma bu bireylerin yaşantıları ile sosyal ilişkiler geliştirmesi önündeki önemli problem davranışlar olarak ortaya çıkmaktadır (Diken, 2016).

Duyusal Özellikler

Otizm spektrum bozukluğu görülen bireylerde bozulmuş hareket olarak da adlandırabileceğimiz duyuşsal problemler önemli bir problem davranış olarak görülmektedirler. Bunlar; görme, işitme, tatma, dokunma ve koklama gibi duyuşsal uyarınlarla alınan ve işlenen davranışlar ile denge, vücut farkındalığı, dokunma davranışlarıdır.

Otizm spektrum bozukluğu görülen bireyler canlılar arası fiziksel teması hoşlanmamalarına karşın yeni bir nesnenin keşfinde koku, tat ve dokunma duyuşlarını kullanmayı tercih etmektedirler. Sıcak ve soğuga yönelik tepkilerde heterojen bir yapı gözlemlenir. Otizm spektrum bozukluğu görülen bireylerin bazıları sıcak ve soğuga karşı hiçbir tepkisel davranış vermezken bazı bireyler aşırı ve kontrolsüz bir tepkide bulunabilirler. Yine canlılara karşı

ilgisizken dönme hareketi gerçekleştiren nesnelere karşı aşırı ilgili oldukları gözlemlenmiştir (Hussein, 2011). Bir diğer önemli sorunsal bu bireylerin işitsel uyarılara karşı tepkisiz davranışlarıdır (Şensoy, 2017).

Otizm İle İlgili Doğru Bilinen Yanlışlar

- Aşılar otizme neden olur.
Yanlış: Aşıların otizme neden olduğuna ilişkin bir veri bulunmamaktadır.
- Otizm teşhisi sadece 3 yaş ve sonrasında koyulur.
Yanlış: Otizm, doğuştan gelen bir yetersizliktir. Dikkatli gözlem ve değerlendirme ile 18 aydan itibaren otizm riski belirlenebilir.
- Otistik bireylerin hepsi üstün zekâlıdır.
Yanlış: Sanıldığığının aksine, otizm spektrum bozukluğu tanımlı bireylerin çoğunda, farklı düzeylerde zekâ geriliği görülür.
- Duygusal olarak donuk, buzdolabı diye adlandırılan annelere sahiptirler.
Yanlış: 1950'lerde duygusal yakınlıktan yoksun olan anneler için öne sürülen "buzdolabı anne" teorisi geçerliliğini yitirmiştir.
- Hepsinin dış görünüşleri aynıdır.
Yanlış: Otizmli çocukların tümü birbirinden farklı fiziksel özelliklere sahiptir.
- Hepsi üstün yeteneklidir.
Yanlış: Otizm spektrum bozukluğu tanımlı bireylerin pek azında (yaklaşık %10) çok güçlü bellek, müzik yeteneği vb. üstün yeteneklere rastlanır.
- Konuşma becerilerine sahip değildirler.
Yanlış: Otizmli çocukların bazıları konuşma becerilerine sahiptirler.
- Çok zekidirler, hiçbir şeyi unutmazlar.
Yanlış: Sanıldığığının aksine, otizm spektrum bozukluğu tanımlı bireylerin çoğunda, farklı düzeylerde zekâ geriliği görülür.
- Otizmin nedeni akraba evliliğidir.
Yanlış: Otizmin nedeni günümüzde hala bilinmemekle birlikte genetik temelleri olabileceği, çevresel faktörlerle tetiklendiği görüşü ha-

kimdir. Akraba evliliği, bazı çekinik genlerin baskın hale gelmesine neden olabilir.

- Fiziksel özellikleri diğer çocuklardan farklıdır.

Yanlış: Otizmliler çocukların fiziksel özellikleri diğer çocuklardan ayırt edilemeyebilir.

- İlaç kullanarak iyileşirler.

Yanlış: Otizmin tek tedavisi erken ve yoğun eğitimidir. İlaçlar ana belirtileri düzeltmez, sadece eşlik eden sorunlar için kullanılabilirler.

- Otizm hastalıktır ve iyileşir.

Yanlış: Otizm spektrum bozukluğu yaşam boyu süren bir karmaşık gelişimsel bozukluktur.

- Otizmliler acı hissetmezler.

Yanlış: Otizm spektrum bozukluğuna sahip bireyler yüksek ya da düşük duyarlılığa sahip olabilmektedir.

- Otizmliler çok yaşamazlar.

Yanlış: Otizmliler metabolik olarak herhangi sağlık sorununa sahip değillerdir (www.tohumotizm.org.tr).

Kaynakça

- Alder, S. (2009). Nicht-elektronische Kommunikationshilfen für Kinder mit frühkindlichem Autismus. Zürcher Hochschule der Angewandten Wissenschaften, ZHAW Departement G Bachelorstudiengang Ergotherapie, Zürich.
- Atbaşoğlu, E. C. (2020). Otizm Spektrum Bozukluğunun Yetişkinlikteki Teşhisi. *Noro-Psikyatiri Arsivi*, 57(1), 1-2.
- Baker, J. P. (2013). Autism at 70—Redrawing the boundaries. *New England Journal of Medicine*, 369(12), 1089-1091.
- Bell, C. C. (1994). DSM-IV: Diagnostic and statistical manual of mental disorders. *Jama*, 272(10), 828-829.
- Cavkaytar, A. (2013). Özel eğitim. (1.Baskı). Ankara: Vize Yayıncılık.
- Diken, H. İ. (2013). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. (7. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Diken, H. İ. (2016). Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim. (13. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Doğru, S. Y. & Çetingöz, D. (2017). Duyu eğitiminin otistik çocukların alıcı dil gelişimine etkileri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 1819-1834.
- DSM-IV-TR. (2000). Diagnostic and statistical manual of mental disorders. American Psychiatric Association.
- Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Speer, L., Embacher, R., Law, P., Constantino, J., Findling, R. L., Hardan, A. Y., & Eng, C. (2011). Validation of Proposed DSM-5 Criteria for Autism Spectrum Disorder. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 51(1), 28-40.
- Gamliel, I.; Yirmiya, N. & Sigman, M. (2007). “The development of young siblings of children with autism from 4 to 54 months”, *Journal of autism and developmental disorders*, 37(1): 171-183.
- Güller, N., Değerli, S., Sarı, A., Altıntaş, M., & Adıgüznel, E. (2020). Otizm spektrum bozukluğunda bağırsak-beyin aksı, diyet yaklaşımları ve probiyotik tedavisi. *Haliç Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 3(2), 69-82.
- Hodges, H., Fealko, C. & Soares, N. (2020). Autism spectrum disorder: definition, epidemiology, causes, and clinical evaluation. *Translational pediatrics*, 9(1), 55-65.
- Hussein, H. (2011). The influence of sensory gardens on the behaviour of children with special educational needs. *Asian Journal Environment-Behaviour Studies*, 2(4), 77-93.
- Kadak, M. T., Demir, T. & Doğangün, B. (2013). Otizmde Yüz ve Duyuların Yüz İfadelerini Tanıma. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(1), 15-29.
- Kaymak, A. (2018). Zihinsel Yetersizlik ve Otizm Spektrum Bozukluğu (Ed. İbrahim H. Diken & Hatice Bakkaloğlu), *Otizm Spektrum Bozukluğu*

- (OSB): Tanım, Sınıflama, Yaygınlık ve Nedenleri, (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Klicpera, C., Bormann-Kischkel, C. & Gasteiger-Klicpera, B. (2001). Autismus. In H.-C. Steinhausen (Hrsg.), *Entwicklungsstörungen im Kindes- und Jugendalter. Ein interdisziplinäres Handbuch*, Stuttgart: Kohlhammer.
- McCandless, J. (2000). *Otizmi Şimdi Yen "Açlık Çeken Beyinler*. Prestij Yayınları: İstanbul.
- Milli Eğitim Bakanlığı (2012). Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>, (Erişim Tarihi: 05.03.2023).
- Mintz, M. (2017). Evolution in the understanding of autism spectrum disorder: historical perspective. *The Indian Journal of Pediatrics*, 84(1), 44-52.
- Ökcün-Akçamuş, M. Ç. (2016). Otizm spektrum bozukluğu olan çocukların sosyal iletişim becerileri ve dil gelişim özellikleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 17(02), 163-192.
- Önal, S. & Uçar, A. (2017). Otizm spektrum bozukluğu tedavisinde beslenme yaklaşımları. *Ankara Sağlık Bilimleri Dergisi*, 6(1), 179-194.
- Özbaran, B. (2014). Otizm spektrum bozukluklarında çevresel faktörler etkili midir. *The Journal of Pediatric Research*, 1(4), 170-173.
- Özer, M. (2021). 2-6 Yaş Arasında Otizm Spektrum Bozukluğu Tanılı Çocuğu Olan Annelerin Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkezlerinde Sunulan Hizmetlere İlişkin Deneyimleri. Marmara Üniversitesi. İstanbul.
- Schopler, E., & Mesibov, G. B. (1985). Introduction to communication problems in autism. In E. Schopler, & G. B. Mesibov (Eds.), *Communication problems in autism* (pp. 3-13). New York: Springer Science Business Media.
- Stotz-Ingenlath, G. (2000). "Epistemological aspects of Eugen Bleuler's conception of schizophrenia in 1911", *Medicine, Health Care and Philosophy*, 3(2): 153-159.
- Şensoy, N. (2017). Otizm spektrum bozukluğu olan bireyler için duyu bahçesi tasarımı. İnönü Üniversitesi Sanat Ve Tasarım Dergisi, 7(15), 115-128.
- Turnbull, A., Turnbull, R. & Wehmeyer, M. L. (2007). *Exceptional lives: Special Education in Today's Schools* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Volkmar, F. R., State, M., & Klin, A. (2009). Autism and autism spectrum disorders: diagnostic issues for the coming decade. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(1-2), 108-115.
- Yüksel, A. (2005). Otizm genetiği. *Cerrahpaşa Tıp Dergisi*, 36(1), 35-41.
- Tohum Otizm Vakfı, <https://tohumotizm.org.tr/otizm/onemli-bilgiler/dogru-bilinen-yanlislar>, (Erişim Tarihi: 07.03.2023).

İlköğretimde Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri ve Eğitimleri

Murat Balcı¹

Medine Eda Ceylan²

Özet

Öğrenme güçlüğü; normal veya üstün zekâ olan bireyde beyin zedelenmesi olup ya da olmaması durumunda akademik becerilerde sorun yaşayan, okuma, yazma, konuşma ve aritmetik becerilerden bir ya da birkaçında zorluk yaşamadır. Öğrenme güçlüğü 1975'te Amerika'da özel eğitim kategorisine alınmıştır.

Öğrenme güçlüğü'nün nedeni beynin işlevinden ve dört faktörlerden dolayı olduğuna inanılsa da kesin bir neden henüz bilinememektedir. Bu dört faktör; organik, genetik, çevresel nedenler ve biyokimyasal bozukluklardır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler özel eğitimde en büyük alanı oluşturmaktadır. Özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların %50,5'i öğrenme güçlüğü olarak sınıflandırılmaktadır. Okul çağındaki öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ise %4,5'i oluşturmaktadır.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde en belirgin şekilde okuma, okuduğunu anlama, yazma ve matematikte başarısızlıklara rastlanmaktadır. Bunun yanında güdülenme, zayıf sosyal beceriler, dil, dikkat, algı gibi alanlarda da problemler görülebilmektedir.

Yapılan araştırmalar sonucunda iki öğretim yönteminin etkili olabileceği sonuçlanmıştır. Bu yöntemler; doğrudan öğretim yöntemi ve bilişsel strateji öğretimidir. Doğrudan öğretim yöntemi; konuları küçük basamaklarla sunmayı ardından öğrencilerin sunumlarından ne kadar yararlandıklarını belirlemek amacıyla sık sık kontrolleri içeren ve öğretme sorumluluğunun öğretimde başlayıp öğrenciye aktarıldığı aşamalı bir yöntemdir. Bilişsel strateji öğretimi okuduğunu anlama ve yazılı ifade, matematik problemleri çözme gibi kompleks akademik becerilerin öğretiminde etkilidir. Bu stratejide bazı öğretimsel öğeler bulunmaktadır. Bunlar; destekleyiciler sunma, strateji basamaklarını hatırlamayı sağlayacak hatırlatıcılar sunma, etkileşimsel diyaloglara yer verme ve üst bilişsel bilgiyi geliştirme şeklindedir.

1 Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi Özel Eğitim Bölümü muratbalci@aydin.edu.tr, Orcid: 0000-0003-3898-8651

2 İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi İlköğretim Sınıf Öğretmenliği Bölümü, medineceylan@stu.aydin.edu.tr, Orcid: 0000-0001-6939-371X

İlköğretimde, öğrenme güçlüğü olan öğrencilere yönelik öğretimsel düzenlemeler olmalıdır. İlkokuma yazma, okuduğunu anlama, yazma, matematik öğretimi ve Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler alanlarında uygulanacak etkili öğretimsel düzenlemeler ve yaklaşımlar vardır.

Giriş

Öğrenme güçlüğü, son yıllarda tartışılan ve gündem olan konular arasında yer almaktadır. Nedeni ise; Amerika’da 1975’te Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasasına öğrenme güçlüğü olan öğrencileri dahil edilmiştir ve özel gereksinimli çocuklar arasında çoğunluğu öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin oluşturmasıdır (Bender, 2004; Kavale ve Forness, 2006). Bundan kaynaklı olarak öğrenme güçlüğüünün ne olduğunun bilinmesi gerekmektedir. Bu öğrencilerin hangi özelliklere sahip olduğu, hangi etkili öğretimsel yöntemlerin kullanılması gerektiği önemli noktalardır. Öğrenme güçlüğü birçok probleme sebep olmasına rağmen bu öğrenciler bununla başa çıkabilir. Öğrenme güçlüğüünün yaşam boyu süreklilik göstermemesi için olabildiğince erken tanılanması ve öğretimsel düzenlemelerin yapılması gerekmektedir.

Bu bölümün ilk amacı; öğrenme güçlüğüünün tanımlanması, öğrenme güçlüğüünün nedenlerinin tanımlanması, yaygınlığı ve özellikleri hakkında bilgiler vermektir. İkinci amacı ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilere etkili öğretimsel yöntemleri belirlemek ve ilköğretimde öğrenme güçlüğü olan öğrencilere verilecek destekleri belirtmektir.

Öğrenme Güçlüğüünün Tanımlanması

Öğrenme güçlüğü 1963 yılında, normal zekaya sahip fakat akademik becerilerde sorun yaşayan bireyler olarak Samuel Kirk tarafından ilk defa ortaya atılmıştır. Kirk (1962, s.73) bu terimi, beyinde oluşan fonksiyon bozuklukları şeklinde veya duygusal, davranışsal bozukluklar sonucunda oluşabilecek dil, konuşma, okuma, yazma, aritmetik süreçlerinde gerilik ya da bozukluk olarak tanımlamaktadır (akt. Çakmak, 2017; Mastropieri ve Scruggs, 2004; Heward, 2003). Öğrenme güçlüğüünü Amerika Ulusal Eğitim Ofisinin (USOE)-1977 şu şekilde tanımlanmıştır: “Özel öğrenme güçlüğü; anlamada, dili konuşmada veya yazı şeklinde üretmede içerilen psikolojik süreçlerdeki bozukluklarıdır. Bu bozuklukların yansımaları; dinleme, konuşma, yazma, heceleme ve matematik işlemlerde kendilerini göstermektedirler. Özel öğrenme güçlüğü terimi algısal yetersizlikleri, beyin zedelenmelerini minimal beyin zedelenmelerini, özel okuma güçlüğüünü (dyslexia) ve gelişimsel afaziyi içermektedir. Bu terim görme, işitme ve motor yetersizliklerinden dolayı meydana gelen öğrenme güçlüklerini içermemektedir. Ayrıca, zekâ geriliği, duygusal bozukluk, çevresel ve kültürel ya da ekonomik yoksunluk

nedeni ile olan öğrenme güçlüklerini içermektedir” (Mercer ve arkadaşları, 1990, say, 142).

Öğrenme güçlüğü ile ilgili çok çeşit tanımlamalar yapılmıştır. Bu tanımlarda ortak olarak ifade edilen;

- Merkezi sinir sistemindeki normal olmayan gelişim veya işlevden kaynaklanıyor olabilir.
- Bireylerin yaşamları boyunca sürebilecek bir durum olabilir.
- Okuma, yazma, matematik ve dili içeren akademik alanları etkileyebilir.
- Beceri ve başarı ayrımı ile ayrıt edilebilir.
- Zihinsel, işitme ve görme gibi bir yetersizlik ya da niteliksiz eğitim-öğretim, ekonomik koşullar, kültürel durumlardan kaynaklanmaz (Kavale ve Forness, 1995).

Öğrenme güçlüğü ile ilgili tanımlarını özetleyecek olursak; normal veya üstün zeka olan bireyde beyin zedelenmesi olup ya da olmaması durumunda akademik becerilerde sorun yaşayan, okuma, yazma, konuşma ve aritmetik becerilerden bir ya da birkaçında zorluk yaşamadır.

Öğrenme Güçlüğü'nün Nedenleri

Öğrenme güçlüğü'nün nedenleri dört ana kategoride ele alırsak (Mastropieri ve Scruggs, 2004; Heward, 2003) bunlar genetik, organik, çevresel faktörler ve biyokimyasal bozukluklardır. Organik faktörler, beynin gelişimi sırasında oluşan farklılıklardan kaynaklanabilir. Genetik faktörler, bireydeki kalıtsal belirtileri içermektedir. Örnek olarak, ebeveynlerden biri konuşma güçlüğüne sahipse çocuklarında konuşmaya yönelik benzer güçlükleri yaşama riski yüksektir. (Olsen, Wise, Connors, Rack ve Fulker, 1989). Çevresel faktörler, genellikle doğum öncesi sürecinde alkol, sigara, uyuşturucu ve kötü beslenme gibi durumlardan kaynaklandığı (Hallahan, Kauffman ve Lloyd, 1999). Kimyasal faktörler ise boyalı yiyecekler, tatlandırıcılar, vitamin eksikliği gibi biyokimyasal faktörlerin öğrenme güçlüğü ve hiperaktiviteye yol açabileceği düşünülmektedir (Cott, 1972; Feingold, 1975). Genel olarak bakıldığında öğrenme güçlüğü'nün nedeni beynin işlevinden ve bu belirtilen faktörlerden dolayı olduğuna inanılsa da kesin bir neden henüz bilinmemektedir.

Yaygınlık

Özel eğitimde en büyük kategoride öğrenme güçlüğü olan öğrenciler bulunmaktadır. Mastropieri ve Scrugs'a (2004) göre özel eğitime ihtiyaç duyan çocukların %50.5'i öğrenme güçlüğü olan çocuklar olarak oluşturmaktadır. Okul dönemindeki öğrencilerin %4.5'i öğrenme güçlüğü olan çocuklar şeklinde belirlenmiştir (Mastropieri ve Scrugs, 2004). Amerika'da 1975'ten bu yana öğrenme güçlüğü olan çocuklarda üç kat artış görülmektedir. Bunun en önemli nedeni ise öğretmenlerin bu öğrencileri belirlemede sıkıntı yaşamalarından kaynaklanmasıdır. Öğretmenler, başarı düzeyi öğrenci ile öğrenme güçlüğü olan öğrenciyi ayırmada güçlük yaşamaktadır ve bu iki kategorideki öğrenciyi öğrenme güçlüğü olan öğrenci kategorisine koymaktadır (McMillan, Gresham ve Bacion, 1998; Hallahan ve Kauffman, 2003).

Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Özellikleri

Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrencileri diğer öğrencilerden ayıran bazı özellikler vardır. Bunlar akademik başarısızlıklar, dil bozuklukları, zayıf güdülenme, genelleme problemi, zayıf sosyal beceriler ve algı, motor ve genel koordinasyon problemleridir. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin bazıları sadece bir alanda zorlanırken bazıları da birden fazla alanda zorluk yaşayabilmektedir.

Akademik Başarısızlık

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde okuma, okuduğunu anlama, yazma ve yazılı ifade, matematik kavram ve becerilerini içselleştirmede zorluk yaşarlar.

Okuma: Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin en fazla zorlandığı alandır. Bu öğrencilerin çoğu okuma güçlüğü yaşadığından öğrenme güçlüğü demek yerine disleksi (okuma güçlüğü) kavramı kullanılmaktadır. Disleksi harfleri, kelimeleri tanıma, heceleme, doğru ve akıcı okumada sıkıntı yaşama, okumada çözümlenme becerilerinde ve bu gibi becerilerde devamlı bir şekilde güçlükler olarak tanımlanmaktadır (Balcı, 2017; Berninger, 2000; Raskind, 2001).

Okuduğunu anlama: Bu öğrencilerin en sık yaşadıkları okuma sorunlarından biri de okuduğunu anlamadır. Okuma çözümlenmesinde oluşan güçlükler 'okuduğunu anlamayı' da etkilemektedir. Okumadaki çözümlenmeler üzerinde zaman kaybettiklerinden dolayı anlamlar üzerinde durmazlar. Bu nedenle anlamada güçlükler görülür. Bu anlama problemleri etkili strateji yöntemleri kullanılarak çözülmeye çalışılabilir.

Yazma: Okuma yazma birbiriyle etkileşimli beceriler olduğundan bu öğrenciler okuma da güçlük yaşayabilecekleri gibi yazmada da güçlük yaşayabilirler. Akademik başarısızlıklardan yazma sorunu iki şekilde ele alınabilir. Bunlar, mekanik yazma ve yazılı ifade problemleri şeklinde. Mekanik yazma problemleri; el yazısı ile yazma, dil bilgisi ve imla kurallarına göre ve kelimeleri doğru biçimde yazma durumudur denilebilir. Yazılı ifade problemleri; belirlenmiş olan konu hakkında yazım aşamasına geçmeden önceki süreçte fikir üretme, planlama yapma ve ardından yazma ve metni kontrol etme durumudur denilebilir (Graham, Schwartz ve MacArthur, 1993).

Mekanik yazma problemlerinden el yazısı problemleri disgrafi şeklinde adlandırılmaktadır. Disgrafi, tıbbi bir terimdir ve yazmada güçlük yaşayan öğrenciler için kullanılmaktadır. Disgrafili öğrenciler, harflerin boyutlarını doğru ve uygun bir şekilde yazamadıkları gibi harf aralarındaki boşlukları ayarlayamazlar ve kelimeleri yanlış ve eksik yazarlar (Akyol, 2011a; Feder ve Majnemer, 2007). Bu durumda yazma güçlüğü olan öğrenciler, yazı yazarken içerikten fazla biçime dikkat etmeye çalıştıkları için öğrenmede geri kalırlar.

Matematik: Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin sorun yaşadıkları bir diğer alan matematiktir. Aritmetik işlem yetersizliği diskalkuli olarak adlandırılmaktadır. Matematik öğrenme güçlüğü, aritmetik öğrenme güçlüğü, hesaplama bozukluğu, matematik-aritmetik yetersizliği gibi kelime gruplarının diskalkuli ile aynı anlamda kullanılan farklı adlandırmalardır (Geary,1993; Gross-Tsur vd., 1996; Jordan, Kaplan ve Hanich, 2002; Koontz ve Berch, 1996; Kosc, 1970). O halde diskalkuli; sayı kavramını anlamadaki yetersizliktir denebilir (Vaidya, 2004). Öğrenme güçlüğü yaşayan öğrenciler, matematikteki sistemsal kuralları, yöntemleri ve hatta parayı kullanma gibi alt düzey matematiksel hesaplamalarda da güçlükler yaşayabilmekte (Montague, 1995).

Dil Bozuklukları

Dil bozukluğunda biçim, içerik ve kullanım olmak üzere üç farklı alanda sorunlar olabilir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ne, nerede, niçin, nasıl gibi soruları cevaplamakta güçlük çekerler. Bunun yanında söz dizimlerinde, zamansal, uzamsal ve karşılaştırma ilişkilerini ifade etmekte problemler olabilir. Bu problemlerden kaynaklı mecaz anlamları ve açık olmayan cümleleri yorumlamalarda sıkıntı yaşayabilirler. İletişimde zorlanabilirler. Jest ve mimikleri yorumlamada, iletişimi başlatma, sürdürme gibi durumlarda yetersizlikler gösterebilirler (Schoenbrodt ve Kumin, 1997).

Zayıf Güdülenme

Bireylerde davranışları pekiştiren birçok faktörden bahsedilebilir. Ancak bu faktörlerden davranışın yönünü, şiddetini ve kararlı olmasını belirleyen güdülenmedir (Fidan, 1996). Güdülenme; bir hedefe yönelik davranışı harekete geçiren, sürdüren ve yönlendiren bir güçtür (Dilts, 1998). Güdülenme ile inanç kavramları birbiriyle ilişkilidir. Birey, başarısında veya başarısızlığında bunun nedenleri konusunda kendine yaptığı açıklamalar inançtır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenci, okuldaki başarısızlığında güdülenme durumunu olumsuz etkiler ve bu da öğrencinin başarabileceğine ilişkin inancını yitirmesine sebep olur. Bu öğrenciler bu başarısızlığın nedenini yetersizliklerinden kaynaklandığını düşünürler. Bu öğrenciler daha fazla çalışmak ile başarı arasında ilişki kurmazlar. Bundan dolayı daha fazla çalışma ile başarabileceklerini düşünmezler. Bu düşüncelerden kaynaklı başarıyı şans, öğretmen ya da arkadaş yardımı gibi dış faktörlere bağlarlar. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler arkadaşlarına göre daha pasif görünürler ve soru sormazlar, yardım istemezler.

Bunlardan dolayı öğretmenler öğrencilerin daha aktif olabilmelerini sağlamalı. Olumlu pekiştireçler vermeli, sınıf etkinliklerine katmalıdır (Sexton, Harris ve Graham, 1998). Bunun yanında öğretmenler öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin başarabileceklerine olan inançlarını geliştirmelerini sağlamalıdır. Bunu da başarı ile çaba arasındaki ilişkiyi vurgulamakla olabileceğini bilmelidirler.

Genelleme Problemi

Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler öğrendikleri bilgileri farklı ortamlara, kişilere, durumlara genellemekte ve benzer becerilere aktarmada problem yaşamaktadırlar (Smith, 2007). Genelleme problemi öğrenme güçlüğü olmayan öğrencilerde de rastlanmaktayken öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde de daha sık rastlanabilmektedir. Bir becerinin genellenebilmesi için bağımsız sergiliyor olmak gerekmektedir. Bundan dolayı öğrencilere akademik becerilerde bağımsızlık kazandırılmalıdır. Bu da ipuçları ile destekleyicilerle aşamalı bir şekilde sağlanmaktadır. Ardından öğretmen, öğrenilen beceride genelleme alıştırmalarına sık sık zaman ayırılmalıdır.

Zayıf Sosyal Beceriler

Öğrenme güçlüğünün önemli özelliklerinden biri de sosyal becerilerdeki eksikliklerdir (Kavale ve Mostert, 2004). Bu becerilerdeki eksikliklerden kaynaklı öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde arkadaş edinme ve iletişim kurma yeteneği, benlik kavramı, okuldaki çalışma ve etkinliklere yaklaşımlarını

olumsuz yönde etkilemektedir (Bryan, Burstein ve Ergul, 2004). Genellikle akademik başarısızlıklardan kaynaklı özgüven eksikliği yaşarlar ve bununla birlikte başarılı arkadaşlarıyla arkadaşlık kurma durumu engellenmiş olur. Sosyal becerilerdeki zayıflık, başarısızlık ve rahatsız edici sınıf davranışlarıyla birleşince bu öğrencilerin sosyal konumlarını olumsuz etkiler. Bu öğrenciler bunlardan dolayı akranları tarafından reddedilirler, oyunlara ve akran gruplarından dışlanırlar (Le Mare ve de la Ronde, 2000).

Öğretmenlere akran reddini ortadan kaldırma konusunda büyük bir rol düşmektedir. Doğrudan öğretim, akran desteğiyle, dramatizasyon, bilişsel yaklaşım gibi yöntem ve yaklaşımlar ile bu öğrencilerin sosyal becerilerini desteklenmesi için etkili olmaktadır (Özdemir, 2008). Sosyal becerinin kazandırıldığı ilk anda tüm sınıfı ödüllendiren sürprizler planlanabilir. Buna ek olarak grup çalışmaları sık kullanılabilir. Bu gruplarda aktif rol paylaşımına da dikkat edilmesi gerekmektedir.

Algı, Motor ve Genel Koordinasyon Problemleri

Algı; duyu organlarıyla- görme, işitme, dokunma- alınan uyarıyı tanıma yeteneğidir. Duyuları doğru algılama, ayırt etme anlamına da gelmektedir (Smith, Polloway, Patton ve Dowdy, 2008). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler de ise genellikle işitme ve görme algılarında problemler görülmektedir. İşitsel algı problemleri iletişimde benzer olan kelimelerin ayırımında olan güçlüğken görsel algı problemlerinde ise genellikle harfleri tersine çevirerek algılama vardır örnek olarak 'b' ile 'd' harfleri. Bunun yanında görsel algı probleminde şekilleri algılama ve hatırlamada güçlüğ yaşamalarıdır (Hallahan ve Kaufman, 2003).

Motor becerileri ve koordinasyon problemleri ise öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde büyük motor becerilerden topu atma, tutma ve küçük motor becerilerden el-göz koordinasyonunu içerek düğme ilikleme, makas kullanma, el yazısı gibi becerilerde problemler görülebilir (Smith ve arkadaşları, 2008).

Etkili Öğretim Yöntemleri

Tek bir yöntem ile müfredatta belirlenmiş olan kavram, beceriler ve bilgileri öğretmek mümkün değildir. Burada öğretmenin sorumluluğu artmaktadır. Öğrenmenin gerçekleşebilmesi için uygulanacak yöntemin etkili olması ve bunun yanında öğretmenin kullandığı yöntemle hakim olması gerekmektedir. Son yıllarda öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin davranışsal, sosyal, akademik ve bilişsel ihtiyaçlarını karşılamak için en etkili yöntem arayışına girilmiştir. Yapılan araştırmalar sonucunda bilişsel strateji öğretimi ve doğru-

dan öğretim yöntemi öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için etkili olmaktadır (Swanson, 1999; Swanson ve Hoskyn, 1998).

Doğrudan Öğretim Yöntemi

Doğrudan öğretim yöntemi; konuları küçük basamaklarla sunmayı ardından öğrencilerin sunumlarından ne kadar yararlandıklarını belirlemek amacıyla sık sık kontrolleri içeren ve öğretme sorumluluğunun öğretmende başlayıp öğrenciye aktarıldığı aşamalı bir yöntemdir (Rosenshine, 1986). Bu yöntemin etkili olabilmesi için öğretilecek içerik detaylı ve doğru bir şekilde yapılandırılmalıdır. Her konuda bu yöntem kullanılamaz. Örneğin; depremlerde alınacak önlemler ile ilgili çözüm yolu üretmek için sınıfta yapılan tartışmalarda veya bununla ilgili bilgi veren metin yazma öğretiminde bu yöntem kullanılamaz. Çünkü bu tür konular içerisinde yer alan bilgiler açık bir şekilde ifade edilemeyeceğinden bunun öğretimi küçük aşamalara da ayrılmayacaktır. Bu yöntemin; matematiksel kavram ve işlemlerin, ilkokuma ve yazma, fen kavramları, harita becerileri, dil bilgisi kuralları öğretiminde kullanılması uygundur (Rosenshine, 1986).

Bu yöntem konu anlatım yöntemiyle sunulmaktadır. Öğretmen anlatırken model olur, sorular sorar. Ardından öğrenciden rehber altında uygulama istenir. Son basamakta ise bağımsız uygulamalara yer verilmektedir. Düz anlatım yönteminden farkı ise konuların küçük basamaklara ayrılarak sunulmasından sonra sık kontrol, rehberli ve bağımsız uygulamalara yer verilmesidir.

Bilişsel Strateji Öğretimi

Herhangi bir becerinin gelişiminde veya bir problem çözümünde önemli nokta sistematik yolların belirlenebilmesidir. Bu sistemli yollara strateji denilmektedir. Strateji; bağımsız beceri tamamlanması veya bir problem çözümede bireye rehber teknik, ilke ve kurallardır (Friend, 2006). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ise bu stratejilerden uygun olanı kullanmada veya belirlemede yetersizdirler (Wong, 1991).

Bu yöntemin öğretimsel öğeleri vardır. Bunlar; destekleyiciler sunma, strateji basamaklarını hatırlamayı sağlayacak hatırlatıcılar sunma, etkileşimsel diyaloglara yer verme ve üst bilişsel bilgiyi geliştirme şeklindedir. Bunların içerisinde en önemli kavram destekleyicilerdir (Palinscar ve Brown, 1984). Destekleyiciler işlem kolaylaştırıcılardır. Öğretim esnasında uygulanacak strateji adımları belirlenmeli ve hatırlanması için ipuçları sunulmalıdır.

Bilişsel strateji öğretiminin uygulama aşamaları:

- Stratejinin ne amaçla uygulanacağını belirlemek

- Strateji uygulamalarına model olma veya yüksek sesle düşünmek
- Başlangıç uygulamalarına rehber olmak
- Yeni örneklerle bağımsız uygulamalar yapmak
- Genelleme uygulamalarına yer vermek şeklindedir.

İlköğretimde Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Eğitiminde Sunulacak Destekler

İlköğretimde, programın amaçlarının gerçekleştirilebilmesi için öğretimsel düzenlemeler olmalıdır. İlkokuma yazma, okuduğunu anlama, yazma, matematik öğretimi ve Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi, Sosyal Bilgiler alanlarında uygulanacak etkili öğretimsel düzenlemeler ve yaklaşımlar vardır. Bu bölümünde bunlara değinilmiştir.

İlkokuma Yazma Öğretimi

İlkokuma yazma öğretiminde ses temelli cümle yöntemi kullanılmaktadır. Ses Temelli Cümle Yöntemi; ilkokuma yazmaya hazırlık, ilkokuma yazmaya sesi hissederek ve tanıyarak başlama, sesi okuma ve yazmadan sonra sırasıyla sestem heceler, hecelerden kelimeler, kelimelerden cümleler oluşturularak metinler oluşturma sırası izlenmektedir (Cemaloğlu ve Yıldırım, 2005). Burada öğrencilerin başarılarının artması için öğretilen seslerde sık tekrar yapılmalıdır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için ise el yazısı yazma problemi için yazmaya hazırlık basamağında birleşik çizgi çalışmalarına yer verilmelidir. Bunun yanında sesin sembolünü tanıma basamağında gazeteler ve kitaplar incelenmelidir.

Okuduğunu Anlama Öğretimi

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde karşılaşılan problemlerden biri olan okuma ve okuduğunu anlamadır. Çözümleme, kelime hazinesi, anlamada problemleri olabilir. Bu öğrencilerde, anlamada aksaklık yaşadıklarından dolayı anladıklarını değerlendirmek için üstbilişsel becerilerini kullanmada zorluk yaşamaktadırlar (Flavell, 1981; Garner, 1992). Okumayı anlamayı geliştirebilmek için pek çok strateji vardır. Bunlardan Amerika Birleşik Devletleri'nde geliştirilmiş olan Ulusal Okuma Panelinde (National Reading Panel, 2000) okuduğunu anlama stratejilerinin; anlamayı izleme, kendine soru sorma, metni gözden geçirme ve özetleme olduğunu belirtmiştir. Buna benzer şekilde Duke ve Pearson (2009) bu stratejiler için tahmin etme, okuma amacı belirleme, ön bilgileri harekete geçirme, ana fikri bulma, yüksek sesle düşünme, özetleme, soru sorma, anlamayı izleme olduğunu belirtmiş-

lerdir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler için okuma öncesi, sırası ve sonrası bazı stratejiler sunulmalıdır (Vaughn ve Klinger, 2004). Bunlar:

Okuma öncesi:

- Okuma için amaç oluşturmak
- Okumaya güdülemek
- Anahtar kelimeleri önceden verme
- Okumaya başlamadan geçmiş bilgilerini harekete geçirmek
- Yaşantılarıyla okumaları arasında bağlantı kurmak
- Metni önceden gözden geçirtmek ve fiziksel yapısını incelemek
- Metin bilgisi oluşturmak

Okuma sırası ve sonrası:

- Zor kelimelerin ya da kısımların altını çizmek
- Metinle ilgili sorular sormak
- Çıkarım yapmayı gerektiren yerlere öğrencileri odaklamak
- Ana fikrini özetlemesini istemek
- Yanlırlarını bulmak için öğrenciyi cesaretlendirme, ipuçları vermek
- Okuduklarıyla ilgili öğrencilerden sorular yazmasını istemek
- Okuduklarıyla ilgili öğrencilerden anahtar fikirleri belirtmelerini istemek

Yazma Öğretimi

Yazma, akademik başarılarından biridir. Örneğin metin yazma, planlarını yazması veya bunları düzeltmesi biliş ve üstbilişsel becerilerin aynı anda kullanıldığı kompleks bir aktivitedir (Englert ve Mariage, 2003). Yazı süresince bazı basamaklar vardır. Bunlar; plan yapma, taslak oluşturma, düzeltmedir. Bunları başarılı bir şekilde yapabilen bireyler bu basamaklarda belirli stratejiler kullanarak ilerlemektedir. Bu basamaklara göre stratejiler şunlardır:

Planlama Stratejileri:

1. Yazma amacının belirlenmesi
2. Okuyucu grubunun belirlenmesi
3. Beyin fırtınası ile yazılacak konu ile ilgili fikirlerin ortaya çıkarılması

4. Bu fikirleri gruplama ve etiketleme

Taslak Oluşturma Stratejileri:

1. Hazırlanan plan ile fikirleri yazılı ifadeye çevirme
2. Hazırlanan plandaki fikirleri metne göre sıralama
3. Metnin yapısına uygun bağdaşıklığı belirleme (bağlaçlar, bağlayıcı ögeler, geçiş cümleleri)

Düzeltilme Stratejileri:

1. Yazmanın amacına, metnin yapısına ve okuyucu kitlesine ulaşıldığını kontrol etme
2. Uygun olmayan yerleri düzeltme
3. Gözden geçirme (Englert ve Mariage, 1991).

Yazılı ifadeyi geliştirmek için öğretmenin yapması gerekenler:

1. Yazılı ifade öğretimine zaman ayırmak
2. Çeşitli metinler kullanmak
3. Yazılacak konuyu öğrencinin seçimine bırakmak ve bununla ilgili beyin fırtınası yaptırmak
4. Sınıfta işbirlikçi ortam oluşturmak
5. Tüm derslerde yazmaya yer ayırmak
6. Model olmak
7. İyi yazının ne olduğunu öğrencinin içselleştirmesini sağlamak
8. Metin yapısı hakkında bilgiler sunmak
9. Dil bilgisi ve imla kurallarını sunmak
10. Öğrencilerin yazma için amaçlar belirlemelerine rehber olmak.

Matematik Öğretimi

Matematik öğretiminde, doğrudan öğretim ile öğrenme güçlüğü olan çocuklara eğitim verilmesi etkili olmaktadır. Strateji öğretimi de sözlü problem çözümede kullanılır. Problem çözme stratejisi kendini düzenleme yöntemi kullanılarak öğretilir (Case, Haris ve Graham, 1992). Bu stratejinin basamakları; problemi sesli okumak, önemli kelimeleri bulmak, önemli kelimeleri yuvarlak içerisine almak, problemi anlamak için resimler çizmek, matematiksel işlemi yapmak ve cevabı yazmaktır.

Bu stratejinin aşamaları şu şekilde ilerlemektedir: Ön bilgiyi geliştirme aşamasında, matematiksel işleme karar vermek için ipucu oluşturacak kelimeler öğretilir. Tartış aşamasında, öğrencinin nasıl çözdüğü gibi performansı tartışılır. Stratejinin amaçları konuşulur. Model olma aşamasında, öğretmen model olur ve kendini yönetme stratejilerine de (problemin saptanması, planlama, strateji kullanımı, kendini değerlendirme, hata düzeltme, kendini pekiştirme) model olur. Ezberle aşamasında, öğrencinin strateji basamaklarını ezberlemesi beklenir. Rehberli uygulama aşamasında, ilk olarak dönütler ve ödüller ile strateji uygulanır ardında ipuçları, destekleyiciler aşamalı bir şekilde geri çekilir ve bağımsız uygulama beklenir. Bağımsız performans aşamasında, öğrenci stratejiyi bağımsız uygulayabilir. Bunların ardından genelleme yapılacak beceride alıştırmalar yapılır.

Hayat Bilgisi, Fen Bilgisi ve Sosyal Bilgiler Öğretiminde Şematik Düzenleyicilerin Kullanımı

Bu derslerin müfredatında birçok kavram ve bilgiler vardır. Bu bilgi ve kavramlar akademik başarı için önemlidir (Karakoç, 2016). Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ise bu bilgi ve kavramları uzun süreli bellekten geri çağırma problemleriyle karşılaşmışlardır (Kellas, Ashcraft ve Jhonson, 1973; Wong, 1978). Bu problemin önüne geçebilmek için öğrenmede sık tekrar ve anlamlı, tutarlı bir bütün şeklinde organizasyona ihtiyaç vardır (Güzel ve Özmen, 2011). Bu organizasyonu sağlayabilmek için geliştirilmiş olan şematik düzenleyiciler oldukça faydalıdır. Şematik düzenleyiciler; öğretilmesi hedeflenen içerikteki anahtar kavramlar arasındaki ilişkileri ve içeriğin genel yapısını, çizgiler, oklar ve rakamlar yoluyla görsel olarak betimleyen araçlardır (Horton, Lovitt, & Bergerud, 1990). Şematik düzenleyiciler sayesinde öğrenme süreci kolaylaşmaktadır. Bilgi ve kavramları ana hatlarıyla bir düzen içerisinde sunarlar. Bu sayede bilgi ve kavramlar somut hale gelir, daha kalıcı olur ve önceki öğrenmelerle bağ kurulması kolaylaşır (Patton ve Bailey, 2013).

Şematik düzenleyicilerde aşamalar vardır:

1. Sunum yapılacak konunun bilgi türü belirlenmelidir.
2. Bilginin ana noktaları ve bilgi ilişkileri belirlenmelidir.
3. Bilginin yapısına uygun şematik düzenleyici veya düzenleyiciler seçilmelidir.
4. İçerik, anlamlı görüntüsel şemalar biçiminde düzenlenmelidir.

5. Öğrencinin kullanacağı şematik düzenleyiciler hazırlanmalıdır. (Güzel Özmen, 2009)

Bu aşamalardan sonra dikkat edilecek hususlar vardır. Bunlar:

- Niteleyici olarak şemada anahtar kelimeler kullanıldıysa sunumlarda bunlar açıklanmalıdır.
- Sunumlarda bilgi birimleri ya da aşamalar arasında olan ilişkiler sözelleştirilmeli ve görsellerle vurgulanmalıdır ve bu aradaki ilişkiyi öğrencilerin hissetmesi, ifade etmesi istenilmelidir (Merkley ve Jefferies, 2000)
- Öğrencilere tekrarlar yaptırılmalıdır.
- Ön bilgi ile yeni öğrenilen bilgiler bağdaştırılıp yeni bilgidен bahsedilmelidir (Merkley ve Jefferies, 2000).
- Aktif kalıtıma önem verilmelidir.
- Bireysel veya grup halinde dersler işlenebilir.
- Konu sonunda şema gösterilerek öğrenciden sözel bir şekilde şemayı ifade etmesi istenilmelidir. Bu bilgi parçalarının birleştirilmesini sağlar.
- Sınıf arkadaşlarıyla etkileşim artırılmalıdır.

Genel eğitim sınıflarında bulunan öğrenme güçlüğü olan öğrencileri desteklemek için yapılacak düzenlemeler:

- Fiziksel ortamlar düzenlenmelidir.
- Günlük rutinler belirlenmeli ve izlenmelidir.
- Öğretim materyallerinde uyarılama yapılmalıdır.
- Çalışma becerilerinin öğretimi yapılmalıdır.
- Önceki öğrenmeler ile yeni öğrenmeler birleştirilmelidir.
- Açık yönergeler verilmelidir.
- Öğrencilere nasıl öğrenecekleri öğretilmelidir.

Genel Eğitim Sınıflarında Bulunan Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencileri Desteklemek İçin Yapılacak Düzenlemeler

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin müfredattaki programın amaçlarına ulaşabilmeleri için bazı düzenlemeler yapılmalıdır.

Fiziksel ortamlar düzenlenmelidir. Örneğin; öğrenme güçlüğü olan öğrencinin anlaşabildiği arkadaşı ile oturtulması. Öğrencinin oturduğu yer çok önemlidir, dikkat dağıtıcı nesnelere uzak olması gerekir. Sınıftaki eşyaların yerleri bu öğrencinin dikkatini dağıtacak yerlerde olmaması gerekmektedir. Buna göre düzenlemeler yapılmalıdır.

Günlük rutinler belirlenmeli ve izlenmelidir. Örneğin; sınıfa girişte, derslerde, ders çıkışlarında yapılacaklar belirlenmelidir. Bu kurallar öğrencilerle birlikte belirlenmelidir ve öğrencilerin görebilecekleri yere asılabilir. Bu belirlenen rutinler sırası ile yerine getirilmelidir.

Öğretim materyallerinde uyarılama yapılmalıdır. Örneğin; bu öğrenciler için okuma parçaları, yazma ödevleri gibi materyallerde uyarlamalar yapılmalıdır. Okuma parçası için metin yapısına uygun tekrar yazdırılması. Bunun yanında satır aralığı, punto değiştirilebilir. İpuçları verilebilir. Yapılan-dırılmış çalışma kağıtları kullanılabilir, bununla bu öğrencilerin not tutması kolaylaştırılabilir.

Çalışma becerilerinin öğretimi yapılmalıdır. Örneğin; bu öğrencilere nasıl ödev defteri tutacakları, zaman planlaması, ödevlerini bitirmeleri, not tutmaları gerektiği, dinleme gibi becerilerinin gelişimine yönelik stratejik çalışmalar yapılmalıdır.

Önceki öğrenmeler ile yeni öğrenmeler birleştirilmelidir. Yeni konuya başlamadan önceki öğrenmeleriyle bağdaştırma kesinlikle yapılmalıdır. Bu öğrencinin hazırbulunuşluğunun hazır hale getirilmesidir ve bunun geliştirilmesine de katkı sağlamaktadır.

Açık yönergeler verilmelidir. Örneğin; ödevler, sınavlar hakkında yeterli bir şekilde bilgiler verilmelidir. Uzun süren projeleri bölerek kontrolleri sağlanmalıdır.

Öğrencilere nasıl öğrenecekleri öğretilmelidir. Bu üstbiliş stratejilerini kullanmasını sağlayacaktır ve bununla beraber yaşadığı birçok probleme çözüm üretebilecektir.

Öğrenme Güçlüğünde Aile Eğitimi

Her ebeveyn dünyaya getirdikleri bebeğin sağlıklı bir durumda olmasını ister. Bazen işler istediğimiz gibi gitmeyebilir ve özel gereksinimli bir bebek şeklinde olabilir. Özel gereksinimli bebeklerden biri de öğrenme güçlüğü olan bebeklerdir (Aral ve Gürsoy, 2011). Bu durum ailenin psikolojik ve duygusal açıdan zorlanmaya maruz kalması ile sonuçlanabilmektedir (Başoğul, Lök ve Öcel, 2017; Dişsiz ve Şahin, 2008; Güler, Tel ve Tuncay, 2005;

Kairys ve Johnson, 2002; Kelly ve Johson, 2008; Şentürk, 2012). Bu zorlanmaları atlatabilmeleri için var olan olumsuz koşullara uyum sağlayabilmek önemlidir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilere verilen eğitimin ev ortamında da devam etmesi, eğitimde süreklilik ilkesinden dolayı oldukça önemlidir. Bundan dolayı aile eğitimi bu öğrencilerimizin akademik başarısı için mühimdir.

Öncelikli olarak aileye öğrenme güçlüğünün tanımını, özelliklerini, bu öğrencilerde öğrenmenin nasıl gerçekleşeceği ve öğrenmelerine etki eden durumların anlatılması gerekmektedir. Öğrenme güçlüğünün öğrencinin zekasıyla ilgili bir sorun olduğu ve öğrenebilmek için bazı etkili yöntemlerin gerektiği ve zaman, çabaya ihtiyacı olduğu ifade edilmelidir. Ailenin öğrencileri anlaması, durumlarını kabul etmesi gerekmektedir.

Ailedeki davranış kurallarının oluşturulması ve bunlara uyulmadığında neler olabileceği konuşulmalıdır. Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerde aile desteğinin önemine vurgu yapılmalıdır. Bu durum öğrenmeyi kolaylaştıracağından oldukça mühimdir.

Öğrencinin aldığı notlardan çok gösterdiği çabanın görülmesi ve öğrencinin ilerleme hızında sabırla beklenmesi gerektiği ailelere belirtilmelidir. Öğrencinin yetenekli ve güçlü olduğu alanların belirlenip bu alanlara yoğunlaşıp etkinliklerle yeteneklerinin artırılması ailelere ifade edilmelidir.

Aile eğitimi sürecinde öğrencilere verilecek yönergeleri nasıl uygulayacakları hakkında, kısa net olması ve çocukla göz teması kurulması, bilgi verilmelidir. Bu süreçlerde ailelerle grup şeklinde veya bireysel şekilde görüşmeler sürdürülebilir.

Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin ilerlemesi açısından toplumların ve ailelerin daha bilinçli olması oldukça önemlidir. Kısaca buradan yola çıkarak;

- Öğrenme güçlüğü olan çocukların ailelerinin maruz kaldıkları psikolojik ve duygusal zorlukların belirlenmesi için toplumdaki kurum ve kuruluşların işbirlik içerisinde olması gerekmektedir.
- Bu çocukların ailelerine öğrenme güçlüğünün ne olduğu hakkında eğitimler verilebilir.
- Öğretmen ve aile işbirliği çok önemlidir.
- Aileler için kolay ulaşılabilecek ve maliyeti uygun olan psikolojik desteklerin sağlanması önerilebilir.
- Sosyal destek grupları oluşturulabilir.

Kaynakça

- Akyol, H. (Mart, 2011a). Disgrafi. *Eğitimci Öğretmen Dergisi*, 1, 8-11.
- Aral, N. & Gürsoy, F. (2011). *Özel eğitim gerektiren çocuklar ve özel eğitime giriş*. İstanbul: Ya-Pa Yayınları.
- Balcı, E. (2017). Disleksi hakkında gerçekler: Disleksi nedir ve ne değildir? *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 1-17.
- Başoğlu, C., Lök, N. & Öncel, S. (2017). Çocukların aile içi şiddetten korunmasında ailelere yönelik girişimler. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 9(2), 123-135.
- Bryan, T., Burstein, K. & Ergul, C., (2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science- based presentation of the art. *Learning Disabilities Quarterly*, 27 (1), 45-51.
- Bender, W. N. (2004). *Learning disabilities: Characteristics, identification and teaching strategies* (5th ed.). Boston: Pearson.
- Case, L.P., Harris, S. & Graham, S. (1992). Improving the mathematical problem-solving skills of students with learning disabilities: Self- regulated strategy development. *The Journal of Special Education*, 26, 1-19.
- Cemaloğlu, N. & Yıldırım, K. (2005). *İlk Okuma ve Yazma Öğretimi*. Ankara: Nobel Yayınları
- Cott, A. (1972). Megavitamins: The orthomolecular approach to behavioral disorders and learning disabilities. *Academic Theraphy*, 7, 245- 258.
- Çakmak, Z. (2017). *Rehberlik ve araştırma merkezi personelinin öğrenme güçlüğü olan bireylerin değerlendirilme süreçlerine ilişkin görüşleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.
- Dilts, R. (1998). Motivation <http://www.nlpu.com/ArticlesArticle7.htm>
- Dişsiz, M. & Şahin, N. H. (2008). Evrensel bir kadın sağlığı sorunu: Kadına yönelik şiddet. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanat Dergisi*, 1, 50-58.
- Duke, N. K. & Pearson, P. D. (2009). Effective practices for developing reading comprehension. *The Journal of Education*, 189(1/2), 107-122.
- Englert, C. S. & Mariage, T. V. (1991). Shared understandings: Structuring the writing experience through dialogue. *Journal of Learning Disabilities*. 24(6), 330-342.
- Englert, C. S. & Mariage, T. (2003). The sociocultural model in special education interventions: Apperenticing students in higher order thinking. In L. H. Swanson, K. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (450-467). New York: Guilford.
- Feder, K. P. & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Development Medicine and Child Neurology*, 49, 312-317.

- Feingold, B. F. (1975). Hyperkinesis and learning disabilities linked to artificial food flavors and colors. *American Journal of Nursing*, 75, 797-803.
- Fidan, N. (1996). *Okulda Öğrenme ve Öğretme*. Ankara: Alkım Yayınevi.
- Friend, M. (2006). *Contemporary perspectives for school professionals. Special education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Flavell, J. H. (1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's oral communication skills (oo.35-60)* San Diego: Academic Press.
- Garner, R. (1992). Metacognition and self-monitoring strategies. In S.J Smuels & A.E.F arstrup (Eds.), *What research has to say about reading instruction (2nd ed., pp.236-252)*. Newark, DE: International Reading Assosication.
- Geary, D. G. (1993). Mathematical disabilities: cognitive, neuropsychological, and genetic components. *Psychological Bulletin*, 114, 345-362.
- Graham, S., Schwartz, S. & MacArthur, C. (1993). Knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing and self-efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26(4), 237-249.
- Gross-Tsur, V., Manor, O. & Shalev, R. S. (1996). Developmental dyscalculia: Prevalence and demographic features. *Dev Med Child Neurol*, 38(1), 25-33.
- Güler, N., Tel, H. & Tuncay, F.Ö. (2005). Kadının aile içinde yaşanan şiddete bakışı. *Cumhuriyet Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 27, 51-56.
- Güzel Özmen, R. (2009). Hayat Bilgisi, Sosyal Bilgiler ve Fen Bilgisi öğretiminde öğrenme güçlüğü olan ve zihinsel yetersizlikten etkilenmiş öğrenciler için şematik düzenleyicilerin oluşturulması ve sunumu. *Milli Eğitim Dergisi*, 37(181), 289-301.
- Güzel-Özmen. R. (2011). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinlerdeki bilgileri hatırlamalarında şematik düzenleyicilerin iki farklı sunum şeklinin karşılaştırılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 773-793.
- Hallahan, D. D., Kauffman, J. M. & Lloyd, J. W. (1999). *Introduction to learning disabilities (2nd ed.)*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Hallahan, D. D. & Kauffman, J. M. (2003). *Exceptional learners. Introduction to special (9th ed.)*. Boston: Allyn& Bacon.
- Heward, W. L. (2003). *Exceptional children. An introduction to special education (5th ed.)* New Jersey: Merrill Orentice Hall.
- Horton, S. V., Lovitt, T. C. & Bergerud, D. (1990). The effectiveness of graphic organizers for three classifications of secondary students in content area classes. *Journal of Learning Disabilities*, 23(1), 12-29.

- Jordan, N. C., Kaplan, D. & Hanich, L. B. (2002). Achievement growth in children with learning difficulties in mathematics: Findings of a twoyear longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 96, 586–597.
- Karakoç, T. (2016). Görme yetersizliği olan öğrencilerin araştırmaya dayalı öğrenme yaklaşımı modellerinden rehberli keşfetme modelinin deneysel işlem becerilerine, akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara
- Kairys, S. W. & Johnson, C. F. (2002). Committee on child abuse and neglect. The psychological maltreatment of children-technical report. *Pediatrics*, 109(4), <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/11927741/>.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1995). *The nature of learning disabilities*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Kavele, K. A. & Mostert, M. p. (2004) Social skills interentions for individuals with learning disabilities. *Learning Disabilities Quarterly*, 27 (1), 21-43.
- Kavale, K. A. & Forness, S. R. (2006). Learning disability as a discipline. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 76–93). New York: Guilford Press.
- Kelly, J. & Johnson, M. (2008). Differentiation among types of intimate partner violence: Research update and implications for interventions. *Forn Court Rev.*, 46, 476-499.
- Kellas, T. J., Ashcraft, M. H. & Johnson, N. S. (1973). Rehearsal processes in the short- term memory performance of mildly retarded adolescents. *American Jorunal on Mental Retardation*, 77, 670-679.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Koontz, K. L. & Berch, D. B. (1996). Identifying simplenumerical stimuli: processing inefficiencies exhibited by arithmetic learning disabled children. *Mathematical Cognition*, 2(1), 1–23.
- Kosc, L. (1970). Psychology and psychopathology of mathematical abilities. *Studia Psychologica*, 1 (12), 159–162.
- Le Mare, L. & De La Ronde, M. (2000). Links among social status, service delivery model, and delivery preference in LD, low- achieving, and normally achieving elementary- aged children. *Learning Disability Quarterly*, 23, 52-62.
- Mastropieri, M. A. & Scruggs, T. E. (1997). What's special about special education? A cautious view toward full inclusion. *The Educational Forum*, 61, 206-211.
- Mastropieri, M.A. & Scruggs, T.E. (2004). *The inclusive classroom strategies for effective instruction* (2nd ed.). Ohio: Merrill Prenticwe Hall.
- Merkley, D. M. (1995). Cognitive instruction and mathematics: Implicaitons for students with learning disorders. *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 17,39-49.

- Mc Millan, D. L., Gresham, F. M. & Bocian, K. M. (1998). Discrepancy between definitions of learning disabilities and school practices: An empirical investigation. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 313-326.
- National Institute of Child Health and Human Development. (2000). Report of the National Reading Panel. Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups (NIH 00-4754). Washington, DC: Government Printing Office.
- Olsen, R., Wise, B., Corners, F., Rack, J. & Fulker, D. (1989). Specific deficits in component reading and language skills: genetic and environmental influences. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 339-348.
- Özdemir, S. (2008). Attention deficit hyperactivity disorder: An early intervention approach for preventing social, emotional and academic problems. Saarbrücke: VDM Publishing.
- Palisancar, A. S. & Brown, A. L. (1984). Reciprocal teaching of comprehension-fostering and comprehension-monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1(2), 117-175.
- Patton, J. R. & Bailey, J. W. (2013). Science strategies for teaching learners with special needs. Boston: Pearson
- Raskind, W. H. (2001). Current understanding of the genetic basic of reading and spelling disability. *Learning Disability Quarterly* 24, 141-157.
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 42, 60-70.
- Schoenbrodt, L. & Kumin, L. (1997). Learning disabilities existing concomitantly with communication disorder. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 264-282.
- Sexton, M., Harris, K.R. & Graham, S. (1998). Self-regulated strategy development and the writing process: Effects on essay writing and attributions. *Exceptional Children*, 64(3), 295-311.
- Smith, D. D. (2007). Introduction to special education making a difference (6th ed) Boston: Pearson Education Inc.
- Smith, T. E. C., Polloway, E. A., Patton, J. R. & Dowdy, C. A. (2008). Teaching students with special needs in inclusive settings (5th ed.) Boston: Pearson Education, Inc.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with LD: A meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of Learning Disabilities*, 32, 504-532.
- Swanson, H. L. & Hoskyn, M. (1998). Experimental intervention research on students with learning disabilities: A meta-analysis of treatment outcomes. *Review of Educational Research*, 68, 277-321.
- Şentürk, Ü. (2012). Popülerleşen kadın ve çocuğa yönelik şiddetin kültürel dayanağı. D. Şenol, S. Yılmaz, T. Kıymaz ve H. Kala (Eds.). İçinde

Uluslararası katılımlı kadına ve çocuğa karşı şiddet sempozyumu bildiri kitabı. (ss. 389-401). Ankara: Mutlu Çocuklar Derneği Yayınları.

- Vaughn, S. & Klinger, J. (2004). Teaching students with reading comprehension to students with learning disabilities. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehreni and K. Apel (Eds.). Handbook of language and literacy. (pp. 541-555) New York: The Guilford Press.
- Wong, B. (1978). The effects of directive cues on the organization of memory and recall in good and poor readers. *Journal of Educational Research*, 72, 32-38.
- Wong, B. Y. L. (1991). The relevance of metacognition to learning disabilities. In B.Y.L. Wong (Ed.) *Learning about learning disabilities*. (232-255). San Diego: Academic Press.

Zihin Yetersizliği Olan Bireylerin Duygusal Özellikleri

Semra Omak¹

Yusuf Alpdoğan²

Yunus Emre Yiğit³

Özet

Zihin yetersizliği olan bireyler yaşadıkları başarısızlık deneyimleri, olumsuz öğrenme yaşantıları ve sosyal becerilerindeki yetersizlikler nedeniyle duygusal olarak olumsuz etkilenmektedirler. Söz konusu duygusal etkilenme bu bireylerde yoğun başarısızlık beklentisi, yaşam sorumluluğunu almada çekingenlik, kendini düzenleme becerilerinde sınırlılık, olumsuz benlik algısı, motivasyon düşüklüğü, yalnızlık, korku vb. duyguları yoğun biçimde yaşamalarına neden olmaktadır. Bundan dolayı zihin yetersizliği olan bireylerin duygusal özelliklerine yönelik dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylerin duygusal özellikleri üzerinde etkili olan bazı çevresel durumlar şunlardır: başarısızlıkları sonucunda olumsuz geri bildirimlerin verilmesi, tekrarlanan başarısızlık deneyimleri ve etiketlenme, yaşamlarındaki farklı olumlu veya olumsuz sonuçların diğer bireyler tarafından aşırı bir şekilde yönlendirilmesi, yoğun dışsal denetim, deneyimleme fırsatının verilmemesi, aşırı pekiştirme veya hiç pekiştirmeme. Ayrıca zihin yetersizliği olan bireylerin duygusal özellikleri şu başlıklar altında toplamak mümkündür: öğrenilmiş çaresizlik, benlik kavramı, denetim odağı, yaşam sorumluluğu alma ve kendini yönlendirme, güdülenme/motivasyon, dışa yönelim, başarısızlık beklentisi ve kişilik özellikleri. Zihin yetersizliği olan bireylerin duygusal özelliklerinin ortaya konulması ve üzerinde çalışmaların yapılması bu bireylerin normal bir hayat sürmelerinde önemli bir rol üstlenmektedir.

1 Arş. Gör., Ahi Evran Üniversitesi, semra.omak12@hotmail.com,
Orcid: 0000-0002-2367-9736

2 Dr. Arş. Gör., Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, yusufalpdogan@yyu.edu.tr,
Orcid: 0000-0002-6615-397X

3 Uzm., Şırnak İl Sağlık Müdürlüğü, yunusemreyigit@hotmail.com,
Orcid: 0000-0002-7346-0214

Duygusal Özellikler

Duygusal özellikler, zihinsel işlevler dışında iç ve dış uyarıcıların hoşça gitmesi ya da gitmemesi sonucunda insanda ortaya çıkan hisler olarak tanımlanmaktadır. Duyguları ifade etmek için sevgi, korku, sevinç, öfke, utanma, yalnızlık, mutluluk vb. birçok kavram kullanılmaktadır (Çolak, 2015). Duygular tüm bireylerde olduğu gibi zihin yetersizliği olan bireylerde de bir gereksinimdir. Zihin yetersizliği olan bireyler de mutluluk, sevme, sevilme, gülme, yalnızlık, öfkelenme, kaygılanma vb. duygular yaşamaktadırlar. Bu bireylerin de akranları gibi aynı psikolojik, sosyal ve duygusal gereksinimleri vardır. Fakat bu bireyler akranlarına göre daha az uyumsal davranışlar sergileyebilmektedirler. Bu nedenle akranlarına oranla daha fazla duygusal ve davranışsal problemler yaşamaktadırlar (Sucuoğlu, 2015). Alan yazında zihin yetersizliği olan bireylerin üzerinde en sık durulan duygusal özellikleri şunlardır: öğrenilmiş çaresizlik, benlik kavramı, kendini düzenleme, denetim odağı, yaşam sorumluluğunu alma ve kendini yönlendirme (self-determination), güdülenme / motivasyon, dışa yönelim, başarısızlık beklentisi, kişilik özellikleri (yanızlık, empati, sevgi vb.)

Öğrenilmiş Çaresizlik

Öğrenilmiş çaresizlik, yeni veya zor bir görevle karşılaşıldığında kişinin başarmak için çabalamama ya da çabalamaktan vazgeçme eğilimi olarak tanımlanır. Öğrenilmiş çaresizlik, bireylerin kendi öğrenmelerini kontrol edemediklerine inandıkları zaman ortaya çıkmaktadır. Bu durumda sürekli olarak tekrarlanan başarısızlıklar (bir türlü yapamıyorum neden deneyeyim ki?) veya başarının başkasının kontrolünde olduğunu (öğretmenim yapıyor, ben yapamam) düşündüğü durumlarda ortaya çıkmaktadır. Öğrenilmiş çaresizlik bireyin bilişsel performansı ve çevresinden aldığı geri bildirimlerle ilişkilidir (Sucuoğlu, 2015). Öğrenilmiş çaresizliğin bilişsel performansa göre değerlendirildiği bir araştırmada zihin yetersizliği olan bireylerin yetersizliği olmayan akranlarına göre daha fazla öğrenilmiş çaresizlik gösterdiği ortaya çıkmıştır (Weiz, 1999). Reynolds ve Miller (1985)'in zihin yetersizliği olan ve olmayan bireylerin depresyon ve öğrenilmiş çaresizlik durumlarını incelediği araştırmasında zihin yetersizliği olan bireylerin depresyon ve öğrenilmiş çaresizlik durumlarının zihin yetersizliği olmayan akranlarına göre daha yüksek olduğu ortaya bulgulanmıştır. Zihin yetersizliği olan bireylerin başarısızlıkları sonucunda olumsuz geri bildirimler veya bu başarısızlıklarının hoş görülmesi de öğrenilmiş çaresizliğin artmasına neden olmaktadır. Bu nedenle zihin yetersizliği olan bireylerin öğrenilmiş çaresizlik ile başa çıkması

için başarılı olabileceğini gördüğü deneyimler yaşaması sağlanmalıdır (Sucuoğlu, 2015).

Örnek Olay: İlköğretim 4. sınıfta okuyan 20 kişilik bir sınıfta hafif zihinsel yetersizliğe sahip bir öğrenci bulunmaktadır. Öğretmen tahtaya bir soru yazar ve öğrencilere bu yazdığım soruyu kim çözmek ister diye sorar. El kaldıran öğrenciler arasında söz konusu hafif zihinsel yetersizliğe sahip olan öğrencide bulunmaktadır. Öğretmen soruyu çözmesi için bu öğrenciye izin verir. Öğrenci soruyu çözerken yaptığı bazı hatalar ve duraksamalardan sonra öğretmenin vereceği tepki veya dönütler öğrencide bazı duyguların gelişmesine sebep olmaktadır. Eğer öğretmen öğrenciyi destekler nitelikte, ben dilini kullanıp gerektiği yerde bazı ipuçları kullanıp en sonunda da pekiştirirse yüksek ihtimal bu öğrencimiz daha sonraki sorularda yine el kaldırıp tahtaya çıkmak isteyecektir. Ancak öğretmen öğrenciye gerekli yerlerde uygun ipuçları sunmazsa veya soruyu kendisi çözerse ve bu durumdan sonra sınıftaki öğrencilerde tahtaya kalkan öğrenciyle gülüp alay ederlerse öğrencinin duygusal durumunu derinden etkilemiş olacaklar. Söz konusu örnek durum birden çok kez tekrarlanırsa öğrenci bu olumsuz durumu kabullenip öğrenilmiş çaresizliği yaşayabilir.

Benlik Kavramı

Benlik kavramı zihin yetersizliği olan ve olmayan bireylerde benzer sıra ve benzer yapıda gelişmektedir. Ancak zihin yetersizliği olan bireylerde zeka düzeyine bağlı olarak gecikmektedir. Zihin yetersizliği olan bireylerde yaşanan deneyimler benlik kavramının gelişmesinde en büyük etmendir. Bu bireylerin algılanan zeka potansiyeli, tekrarlanan başarısızlık deneyimleri ve etiketlenme benlik kavramlarının düşük olmasına neden olmaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylerin benlik kavramı normal gelişim gösteren akranlarına göre iki şekilde farklılaşmaktadır:

- a) Zihin yetersizliği olan bireylerde belli bir alandaki sınırlı yetenekler (örneğin akademik beceriler) benlik kavramını oluşturan veya ilişkili olmayan başka bir alandaki (örneğin arkadaşlık) yeteneği de sınırlandırmaktadır.
- b) Zihin yetersizliği olan bireylerin benlik imajı yetersizliği olmayan akranlarına göre daha düşüktür. Örneğin zihin yetersizliği olmayan bir birey bir alanda başarısız olsa bile başka bir alanda kendini çok başarılı olarak görebilir, zihin yetersizliği olan bireyler ise bir alandaki başarısızlığına bağlı olarak başka bir alanda düşük benlik kavramına sahip olabilmektedirler (Sucuoğlu, 2015).

Örnek Olay: Musa öğretmen öğrencilerini yakından takip eden ve öğrencilerinin farklı özelliklerini merak edip destekleyen biridir. Musa öğretmen ilköğretim 8. sınıfta okuyan bir grup öğrencinin dersine girmeye başladığında öğrencilerini tanımaya başlar. Sınıfta kaynaştırma raporu olan bir öğrenci Musa öğretmenin dikkatini çeker. Öğrenci sınıfta sessiz durup, gruplara çok fazla katılmamaktadır. Musa öğretmen öğrenciyle yakın bir ilişki kurup öğrenciyi tanıır ve öğrencinin düşük benlik algısına sahip olduğunu görür. Bu süreçten sonra Musa öğretmenin öğrenciye yaklaşımı, öğrencinin var olan güçlü yanlarını fark etmesini sağlaması, diğer arkadaşlarıyla iletişimini desteklemeye yönelik girişimlerde bulunması öğrencide değişime yol açmaktadır. Bu girişimler belli bir zaman diliminde sürdürülüp, sistematik olarak silikleştirildiğinde öğrencinin düşük benlik algısından kurtulması kolaylaşacaktır.

Kendini Düzenleme

Kendini düzenleme, bireyin kendi zamanını planlama ve yönetme, bir görev veya iş üzerinde dikkatini toplama, verimli bir çevre oluşturma ve sosyal kaynakları kullanma yetenekleri olarak tanımlanmaktadır. Kendini düzenleme diğer bireyler model alınarak öğrenilmektedir (Sucuoğlu, 2015). Bireylerin kendi yaşamlarını kontrol etmesi ve birçok davranışını kendi kendine düzenlemesi çok önemlidir. Kendini düzenleme zihin yetersizliği olan bireyler için zor bir beceri olarak tanımlanır. Whitman (1990)'a göre zihin yetersizliği olan bireylerde kendini düzenleme becerilerinin geliştirilmesi hedeflenmesine rağmen bu bireylerde bu becerilerin geliştirilmesi zor olabilir (Akt. Beirne-Smith vd., 2002). Bir araştırmada zihin yetersizliği olan ve normal gelişim gösteren bireylerin oyun planlama sırasında kendini düzenleme becerileri incelenmiştir. 40 zihin yetersizliği, 40 normal gelişim gösteren bireylerin katılımcı olarak katıldığı araştırmada zihin yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha düşük kendini düzenleme becerileri sergilediği ortaya çıkmıştır (Vieillevoye & Nader-Grosbois, 2008). Gilmore, vd., (2003) yaptığı bir başka araştırmada down sendromlu ve normal gelişim gösteren bireylerin kendini düzenleme becerileri karşılaştırılmıştır. Araştırma sonucunda down sendromlu bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına göre daha çok görevden kaçma eğilimi gösterdiği ortaya çıkmıştır.

Örnek Olay: Zihin yetersizliği olan Ahmet okuldan geldiğinde sürekli televizyon izlemektedir. Bu durumdan şikayetçi olan annesi Ahmet'in öğretmeniyle bu konuyu görüşür. Öğretmen Ahmet'in annesinin detaylı dinledikten sonra ev ziyareti yapmaya karar verir. Ev ziyaretinden sonra öğret-

men aile ile bir grŖme planlar. GrŖmede ğretmen Ahmet'in okuldan geldikten sonra uyuyacağı zamana kadarki süreyi belli parçalara böler. Bu zaman aralıklarında koŖŖuları olan ve aynı sınıfta okuyan öğrenciden de destek alınır. Ahmet belli bir süre bu parçalı zaman dilimlerinde yardımlar alır ve süreyi birlikte yönetirler. Ahmet'e uygulanan bu yardımlar zamanla geri çekilir ve Ahmet'in kendisinin zaman dilimlerini yönetmesine fırsatlar sunulur. Söz konusu bu süreç belli bir zaman yrtldğinde Ahmet'in kendisini düzenlemesinde ciddi bir yol alınmıŖ olur.

Denetim Odağı

Denetim odağı bireyin yaŖamındaki sonuçları nasıl algıladığı ile ilgili bir kavramdır (Eripek, 2012). DıŖsal denetim odağı olan bireyler yaŖamındaki farklı olumlu veya olumsuz sonuçları diğer bireylerin kendilerini yönlendirmesine bağlar, içsel denetim odağı olan bireyler ise kendini yönlendirir ve bu sonuçların kendi kiŖisel sorumluluğu altında olduğunu kabul etmektedir (Sucuoğlu, 2015). Normal geliŖim gösteren bireyler çocukluk çağında daha çok dıŖsal denetim odağına sahip iken büyüdükçe kendi davranıŖlarının daha fazla etkisinde olurlar ve içsel denetim odağı geliŖtirirler. Fakat zihin yetersizliği olan bireylerin yaŖadıđı biliŖsel güçlükler, bilgilerin genellenememesi ve toplum tarafından sağlanan sınırlı olanaklar nedeniyle daha çok dıŖsal denetim odağı göstermektedirler (Sucuoğlu, 2015).

rnek Olay: Anasınıfına baŖlayan Zeynep uzun bir zaman geçmesine rağmen baŖta zbakım becerileri olmak üzere birçok günlük yaŖam becerilerini gerekleŖtirmesi gerektiğinde ağlama davranıŖını sergilemektedir. Bu durumu aŖamayan ğretmen aile ile grŖmeye karar verir. Öğretmen yaptığı grŖmeler ve ev ziyaretleri sonucunda ailenin, Zeynep'in yapması gereken neredeyse bütün becerileri kendilerinin yaptığını grmŖtir. Bu durum Zeynep'in dıŖsal desteğe bağımlı hale gelip denetim odağından uzaklaŖmasına sebep olmuŖtur. Öğretmen söz konusu durumu aŖmak için aile ile birlikte bir planlama yapmıŖ ve aŖamalı olarak Zeynep'in sorumluluk almasını sađlamıŖtır.

YaŖam Sorumluluğunu Alma ve Kendini Yönlendirme (Self-Determination)

YaŖam sorumluluğu alma, bireyin yaŖamında amaçlar belirlemesi, bu amaçlara nasıl ulaŖacađını planlaması, amaçlara doğru ilerleyiŖini izlemesi ve elde edilen sonuçlara göre planlarını deđiŖtirmesi olarak tanımlanmaktadır. YaŖam sorumluluğu alan bireyler; bağımsız, kendi yetenekleri doğrultusunda gerekli görevlerle nasıl baŖa çıkacaklarına karar veren, psikolojik olarak güçlü,

kendi yaşam çıktılarını etkileyecek davranış, yetenek ve becerileri olduğuna inanan, kendini düzenleyen ve benlik kavramı yüksek olan bireylerdir. Yaşam sorumluluğu alma, bireylere sunulan öğrenme fırsatları, öğrenme kapasitesi ve öğrenmenin desteklenmesi ile ilgili bir süreçtir (Sucuoğlu, 2015). Bunları düşündüğümüzde zihin yetersizliği olan bireylerin yaşam sorumluluğunu almada yetersiz olmaları muhtemeldir. Wehmeyer ve Bolding (2001) zihin yetersizliği olan bireylerin yaşam sorumluluğunu alma becerilerini incelediği bir araştırmasında zihin yetersizliği olan bireylerin az sınırlayıcı çalışma ve yaşam ortamlarında bulunmalarının yaşam sorumluluğunu alma ve bağımsız seçim yapma becerilerinde anlamlı farklılıklar ortaya çıkardığı bulunmuştur.

Zihinsel yetersizliği olan bireyler zihinsel işlevlerde sınırlılık yaşadıkları için ebeveynler ve uzmanlar onların kendileri ile ilgili kararları tek başına alamayacaklarını düşünmektedir. Bu tutum bireylerin kendi yaşamlarını kontrol etmede daha az rol almasına neden olmaktadır. Fakat son zamanlarda çoğu aileler ve uzmanlar zihin yetersizliği olan bireyleri kendi yaşamları ile ilgili karar vermeye (self-determination) daha çok teşvik etmektedir. Bu alanda The Arc ve AAIDD gibi kuruluşlar zihin yetersizliği olan bireyler için self-determination düşüncesini desteklemektedir (Hallahan ve Kauffman, 2003).

AAIDD'nin Yaşam Sorumluluğunu Alma Politikası Beyannamesi:

Zihin yetersizliği olan bireyler karar verme, bağımsız yaşam sürdürme ve öğrenme konusunda güçlük yaşamaktadırlar. Bu nedenle bu bildiri yaşam sorumluluğu alma hareketi için önem taşımaktadır. Bu bildiride yer alan ifadelere göre; yaşam sorumluluğunu alan bireyler kendi yaşamını kontrol etme; kendi yetenekleri, ilgileri ve performansı doğrultusunda seçimler yapma ve kendi yaşamı ile ilgili sorumluluk alma fırsatı bulur. AAIDD karar verme, yaşam düzenlemeleri, kişisel ilişkiler ve topluma katılım gibi her alanda zihin yetersizliği olan bu bireylere öz belirleme hakkını tanımakta ve desteklemektedir (https://aaid.org/news-policy/policy/position-statements/self-determination#.WiW62NJI_IU).

Yaşam sorumluluğu alma özelliğine sahip olan bir birey şu dört özelliğe sahiptir (Hallahan & Kauffman, 2003):

- a) **Bağımsızlık:** Kendi tercihlerine, çıkarlarına ve yeteneklerine göre bağımsız olarak ve aşırı dış etkilere bağımsız olarak hareket etmek.
- b) **Kendini düzenleme:** Problem çözme, hedef belirleme ve belli bir görev sırasında kendi performansını izleme gibi konularda hangi yöntem ve teknikleri kullanacağını belirlemek.

- c) **Psikolojik g¼c¼lendirme:** Bireyin ¼nemli durumları kontrol ettiği ve istenen sonu¼lara ulaşma becerisine sahip olduğuna dair inancı ve bu becerileri uygulayarak istenilen sonucu ortaya ¼ıkarmak.
- d) **Kendini ger¼ekleřtirme:** Bireyin sahip olduğu g¼c¼l¼ ve zayıf yanları-
nın farkında olması ve bu ¼zelliklere g¼re hareket etmesidir (Westling
& Fox, 2000).

¼rnek Olay: Y¼cesoy-¼zkan (2007) bir araştırmasında kendine ¼n uya-
ran verme, kendini kaydetme, kendini değerlendirme ve kendini pekiştirme-
den oluşan kendini y¼netme stratejileri ¼đretim paketinin zihin yetersizliği
olan ¼đrencilerin kendini y¼netme stratejilerini kullanma becerilerini kazan-
maları ve s¼rd¼rmeleri, kendini y¼netme stratejilerini kullanarak etkinliği ye-
rine getirmeleri ¼zerindeki etkileri araştırmıştır. Araştırma sonucunda kendi-
ni y¼netme stratejileri ¼đretim paketinin zihin yetersizliği olan ¼đrencilerin
kendini y¼netme stratejilerini kullanma becerilerini kazanmalarında etkili
olduğunu ve stratejileri kazanan ¼đrencilerin uygulama sona erdikten sonra
da bu stratejileri kullanmaya devam ettiklerini g¼stermiřtir.

G¼d¼lenme / Motivasyon

G¼d¼; arzuları, istekleri, gereksinimleri ve ilgileri kapsayan bir kavram-
dır. G¼d¼lenme ise davranışlarımızı y¼nlendiren, davranışların artmasını
sağlayan veya kalıcı olmasını sağlayan i¼sel bir durum olarak tanımlanmakta-
dır. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin g¼d¼lenme d¼zeylerinin akranlarına
oranla daha d¼ř¼k olduğu s¼ylenebilir. Bu bireyler yeni g¼revleri başlatma,
g¼revleri tamamlama ve sorumluluk almada isteksiz veya kısmen yetersiz
olabilmektedirler. Herhangi bir g¼reve karşı isteksiz olmaları başarısız olma
korkusu ve yeni ¼đrenme g¼rev tamamlama durumlarından ka¼ınmalarından
kaynaklanmaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylerin başarı beklentilerinin az
olması, dış denetim odağının fazla olmasından dolayı dışsal teşviklere daha
¼ok ihtiya¼ duymaktadırlar. Bu bireylerin sosyal etkileşimleri ve ¼evreyi keş-
fetmeye y¼nelik davranışları i¼in aldıkları geri bildirimler ve başarılı dene-
yimleri g¼d¼lenme d¼zeylerinin artmasını sağlamaktadır (Sucuoğlu, 2015).
Zihin yetersizliği olan bireyler ¼đrenmeye kayđı ile yaklaşabilirler. Ge¼miřte-
ki başarısızlık deneyimleri ve bu başarısızlıkların yarattığı endişe ve kaygılar
motivasyonlarının d¼řmesine ve ¼đrenmeye karşı isteksiz olmalarına neden
olmaktadır. Başarısız olmaktan ka¼ınırlar. Sınırlı bilişsel becerilerle birleşen
bu ka¼ınma durumu ¼đrenme i¼in girişimde bulunmalarını olumsuz etkile-
mektedir (Zigler & Burack, 1989).

¼rnek Olay: Kaynaştırma eğitimi alan bir ¼đrenci seviyesine uygun olarak
sınavları hazırlamayan Ali ¼đretmenin dersine ve sınavlarına y¼nelik olarak

yüksek düzeyde motivasyon kaybı yaşamaktadır. Öğrenci yine aynı dersin sınavının olduğu bir gün karın ağrısından dolayı okula gitmez istemez ve ailesi okula göndermez. Bunun sonucunda sınava girmekten kurtulan öğrenci bir sonraki sınavda aynı yöntemi dener ve sınava gitmez. Öğrencinin düzeyine uygun olmayan ve kendisine zor gelen işlere karşı yaşadığı motivasyon kaybı düşük güdülenmesine sebep olmaktadır ve başarı kaybına neden olmaktadır.

Dışa Yönelim

Dışa yönelim, bireyin bir problem çözme sürecinde kendi bilişsel yeteneklerine güvenmek yerine problem çözümüne ilişkin ipucu arama durumudur (Sucuoğlu, 2015). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin normal gelişim gösteren akranlarına oranla dışa yönelimleri daha fazladır. Bu bireylerin zayıf bilişsel becerileri, tekrarlayan başarısızlık deneyimleri ve görevin gerçekleştirilmesine ilişkin kaygıları dışa yönelimlerine neden olan etmenlerdir (Bybee & Zigler, 1998).

Örnek Olay: Zihinsel yetersizliği olan bir öğrenci eğitim gördüğü kurumda, öğretmenin uygulamalarda sürekli kullandığı ve silikleştirmedığı tam fiziksel yardım sonucunda bağımsız yapabilme düşüncesine karşı yaşadığı sorunlar dışa yönelime birer örnektir.

Başarısızlık Beklentisi

1960-1995 yılları arasında yapılan birçok araştırmaya göre zihin yetersizliği olan bireylerin kendileri ile ilgili yüksek düzeyde başarısızlık beklentisi içinde oldukları bulunmuştur (Beirne-Smith vd., 2002). Zigler ve Balla (1979)'a göre sürekli başarısızlık deneyimleri yaşayan bu bireyler daha sonraki hayal kırıklıklarından kurtulmak için daha düşük amaçlar ve beklentiler oluşturmaktadırlar (Akt. Beirne-Smith vd., 2002). Heber (1964)'e göre başarısızlık beklentisi bir kısır döngüye dönüşmektedir. Buna göre zihin yetersizliği olan bireyler başarısızlık beklentisi içinde oldukları için daha az çaba harcamakta daha az çaba harcadıkları için de daha az başarılı olmaktadır (Akt. Beirne-Smith vd., 2002).

Kişilik Özellikleri

Kişilik, bireyin psikolojik yapı ve sisteminin bireye özgü dinamik bir organizasyonu ve bu organizasyonun çevre ile etkileşimi sonucunda ortaya çıkan üründür (Avcioğlu, 2014). Zihin yetersizliği olan bireylerin kişilik özelliklerine baktığımızda az ve tekrarlanan başarısızlık deneyimleri nedeniyle öz güven duyguları gelişmemiştir. Bu nedenle motivasyonları çabuk düşer. Duygularını kontrol etmede güçlük yaşadıkları için bazen aşırı sevinç veya

öfke tepkileri gösterebilirler (MEB, 2015). Çoğu durumda kendini koruma, karşılaştığı bir engeli aşamama veya belli bir amaca ulaşmalarının engellendiği durumlarda öfke durumları yaşamaktadırlar. Temel kişilik özelliklerinden olan yalnızlık, empati ve sevgi aşağıda açıklanmıştır.

a) Yalnızlık

Özellikle erken çocukluk döneminde iletişim güçlüğü yaşayan zihin yetersizliği olan bireyler toplum ve aile içinde uyum sorunu yaşadıkları için tüm sosyal ortamlardan kendini soyutlayabilmekte ve yalnız kalabilmektedirler (Darıca & Şipal, 2011). Bu bireyler olumsuz geçmiş yaşantıları ve sınırlı zihinsel işlevleri nedeniyle kaygı durumunu sürekli olarak yaşamaktadırlar. Bu nedenle bu bireylerin genellikle yalnızlığı tercih etme eğilimleri vardır (MEB, 2015).

Örnek Olay: Maria, sınırlı okuma becerilerinden dolayı dördüncü sınıfı yeniden okuyan 10 yaşındaki bir öğrencidir. Maria öğrenme güçlüğü olan bir öğrencidir. Maria, çevresindeki diğer kişilere rağmen dünyada kendini yalnız hissetmektedir. Okuldaki başka çocuklarla ortak bir değerinin olmadığına ve yardıma ihtiyaç hissettiğinde ulaşabileceği hiç kimsesi olmadığına inanmaktadır. Diğer bireylerle nasıl bir sohbet başlatacağını bilmemektedir. İçinde derin acı taşımakta ve arkadaşlarının olmasını istemektedir (Bakkaloğlu, 2008).

Örnek Olay: Sürekli utangaç ve çoğunlukla içe kapanık olan Jake, 14 yaşında işitme yetersizliği bir bireydir. Jake, giderek içe kapanıklık ve ilgisizlik yaşamakta, günlük yaşam etkinliklerine sınırlı düzeyde katılmaktadır. Jake, sosyal etkileşim ve iletişimden kaçınmaktadır. Arkadaşlık yaptığı tek çocukla da iletişim kurmayı kesmiştir. Son zamanlarda yalnız ve ıssız dünyasından çıkış yolu olarak intihar hakkında bir şiir yazmıştır (Bakkaloğlu, 2008).

Örnek Olay: Görmez (2016) bir araştırmasında kaynaştırma öğrencilerinin yalnızlığını yordamada algılanan sosyal desteğin etkisini incelemiştir. Araştırmada kaynaştırmaya yönelik eğitim alan zihin yetersizliği olan öğrenciler ve tipik gelişen öğrencilerin algılanan sosyal destek düzeyleri ile yalnızlık düzeylerini karşılaştırmış ve algılanan sosyal desteğin yalnızlık için anlamlı bir yordayıcı olup olmadığı araştırmıştır. Araştırma sonucunda tipik gelişen öğrenciler ile zihin yetersizliği olan öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin değiştiği görülmüştür. Kaynaştırma eğitimi alan öğrenci grubunun tipik gelişen öğrenci grubundan daha yalnız olduğu ortaya konulmuştur. Araştırmada algılanan sosyal destek artarken öğrencilerin yalnızlık düzeylerinin azaldığı sonucu elde edilmiştir.

Örnek Olay: Bir araştırmada hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin yalnızlık durumları incelenmiştir. Araştırmada yapılan yarı yapılandırılmış görüşmelerin sonucunda hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin yarısından çoğun yalnızlık duygusu yaşadığını belirtmiştir. Bu bireyler yalnızlık duygusunu; kişilerarası ilişki eksikliği, akranlarıyla olan etkileşim eksikliği ve fiziksel görünümlerine atfetmişlerdir. Ayrıca bu bireyler sosyal etkileşimlerden çekildiklerini, yalnız faaliyetlerde bulduklarını, aktif olarak yalnızlık ve reddetme duygularıyla baş etmek için arkadaş aradıklarını belirtmişlerdir (Papoutsaki vd., 2013).

Örnek Olay: Rothbart ve Hanson (1983) bir araştırmasında down sendromlu bebekler ve tipik gelişen bebekleri karşılaştırmıştır. Araştırmanın sonucunda down sendromlu bebeklerde gülümseme ve gülmenin daha az, bunun yanında korkma ve irkilmenin daha yüksek oranda olduğu bulunmuştur (Akt. Çetingöz, 1990). Bebeklik döneminden sonra ise bu çocukların dışa yönelimli, günlük yaşam etkinliklerine yönelik aktif oldukları ve diğer bireylerle birlikte olmaktan haz aldıkları dikkati çekmektedir. Ailenin zihin yetersizliği olan bireylere karşı olumlu tutumu çocuk tarafından sevildiği ve kabul edildiği şeklinde hissedilir (Çetingöz, 1990).

b) Empati

Aydın ve Açar (2013) bir çalışmasında tipik ve zihin yetersizliği olan ergenlerin empati becerileri ile annelerinin empati becerilerini incelemiştir. Araştırmada 105 tipik gelişen birey ile kaynaştırma eğitimi gerçekleştirilen sınıflarda eğitime devam eden 23 orta ve 97 hafif düzeyde zihin yetersizliği olan bireylerin ve annelerinin empati becerilerinin karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın sonucunda tipik gelişen ergenlerin ve annelerinin empati becerileri zihin yetersizliği olan ergenlerin ve annelerinin empati becerilerinden anlamlı derecede yüksek bulunmuştur.

Ullman (1975) sosyal becerilerdeki yetersizliğin depresyon, kaygı, içe kapanıklık gibi bazı problemlerle ilişkili olduğunu olabileceğini belirtmiştir (Akt. Çişçi & Sucuoğlu, 2005). Bu durumda zihin yetersizliği olan bireylerde sosyal becerilerin yetersiz olması duygusal güçlüklereden neden olmaktadır. Zihin yetersizliği olan bireylerde ortaya çıkan davranış problemleri bu bireylerin etkileşim ve iletişimleri ile toplumsal uyum becerilerini olumsuz yönde etkilemektedir. Söz konusu bu durum bireylerin arkadaşlık kurmasında, duygusal ilişkiler geliştirmesinde ve etkili iletişim kurmasında zorluklara sebep olmaktadır (Dervişoğlu, 2007). Davranış problemleri bu çocuklarda öfke, kaygı, utangaçlık, saldırganlık, yalan, korku, kıskançlık ve bağımlılık gibi duygusal özellikleri olumsuz etkilemektedir (Olcağ, 2008).

c) Sevgi

Sevgi, insanı herhangi bir duruma veya bir kişiye karşi sıcak ilgi ve bağlılık göstermeye sevk eden bir duygudur (<http://www.tdk.gov.tr>). Sevgi diğer tipik gelişen bütön bireylerde olduğu gibi zihin yetersizliği olan bireylerde de en temel bir gereksinimdir (Sönmez, 2003).

Örnek olay: Seattle Özel Olimpiyatlarında, zihinsel ve fiziksel yetersizliği olan 9 yarışmacı, 100 metre koşusu nedeniyle başlama çizgisine yanaştılar. Başlama işareti verildiğinde, yarışmacıların tamamı birlikte yarışa başladılar. Yarış başladığında yarışmacılardan biri yere düştü. Yere düşen yarışmacının canı yandığından dolayı ağlamaya başladı. Diğer yarışmacılar yere düşen yarışmacının ağlamasını duydular. Yarışmacılar yavaşlayıp geriye baktılar. Daha sonra yarışmacıların tamamı yönlerini değiştirip geriye döndüler. Yere düşen yarışmacının yanına geldiler. İçlerinden Down sendromlu bir yarışmacı eğilip yere düşen yarışmacıyı yanağından öptü ve: “Bu, onun daha iyi olmasını sağlamaya yardım eder” dedi. Daha sonra, hepsi kol kola girip bitiş çizgisine kadar beraber yürüdüler. İzleyiciler ayağa kalkıp dakikalarca alkışladı. Bu hayatta önemli olan, yavaşlamak ve rotamızı değiştirmek anlamına gelse bile diğerlerinin de kazanması için yardım etmek ve mutlu olmaktır (MEB, 2015).

Örnek Olay: Jeremy, zihin yetersizliği olan 8 yaşında ve ikinci sınıfa devam eden öğrencisidir. Jeremy, zihin yetersizliği olan bireylere eğitim veren bir özel programa katılabilmek amacıyla okulunu değiştirmiştir. Jeremy yeni başladığı okulda uyum problemleri yaşamaktadır. Daha önceki okulunu, arkadaşlarını ve etkinlikleri özlediğini ifade etmektedir. Birlikte zaman geçireceği hiç kimsesi olmadığından ve sevilmediğinden şikayet etmektedir. Ebeveynleri, onun saldırgan ve aşırı kaygılı olduğunu, sözel ve fiziksel problem davranışlar sergilediğini ifade etmektedirler (Bakkaloğlu, 2008).

Sonuç

Zihin yetersizliği olan bireyler de tipik gelişen akranları gibi sevme, sevilme, korku, heyecan, mutluluk vb. duyguları yaşamaktadır. Bu bireyler yaşadıkları başarısızlık deneyimleri, olumsuz öğrenme yaşantıları ve sosyal becerilerindeki yetersizlikleri nedeniyle başarısızlık beklentisi, yaşam sorumluluğunu alamama, kendini düzenleme becerilerine sahip olamama, olumsuz benlik algısı, motivasyon düşüklüğü, yalnızlık, korku vb. duyguları yoğun biçimde yaşamaktadırlar. Bundan dolayı zihin yetersizliği olan bireylerin duygusal özelliklerine yönelik dikkat edilmesi gereken noktalar bulunmaktadır. Bu çalışmada söz konusu duruma yönelik olarak bazı öneriler getirilmiştir: a) zihin yetersizliği olan bireylerin öğrenilmiş çaresizlik yaşamamaları

veya mevcut öğrenilmiş çaresizliğin ortadan kaldırılması için bu bireylere başarısızlıkları sonucunda olumsuz geri bildirimlerin verilmemesi, sistematik bazı yardımlarla ve bu yardımların zamanla geri çekilmesiyle yapabilmek hazzını yaşamalarını sağlamak gerekir. Ayrıca bu bireylerin yeni veya zor bir görevle karşılaştıklarında yaşayacakları kaygıyı düşürmek için parçalı olarak yapılabileceğinin öğretilmesi gerekmektedir, b) zihin yetersizliği olan bireylerin algılanan zeka potansiyeli, tekrarlanan başarısızlık deneyimleri ve etiketlenme vb. durumlar bu bireylerin benlik kavramlarının düşük olmasına neden olmaktadır. Bundan dolayı bu bireylerin benlik kavramlarının gelişmesini sağlayacak çalışmaların yapılması gerekmektedir, c) zihin yetersizliği olan bireylerin kendi zamanlarını planlama ve yönetme, bir görev veya iş üzerinde dikkatlerini toplama, verimli bir çevre oluşturma ve sosyal kaynakları kullanma yeteneklerinde bazı sınırlılıklar görülmektedir. Bu bireylerin yaşamlarında rol alan kişilerin söz konusu kendini düzenleme becerilerinin gelişmesinde çeşitli düzenlemeler yapmaları gerekmektedir, d) zihin yetersizliği olan bireyler çoğunlukla yaşamlarındaki farklı olumlu veya olumsuz sonuçları diğer bireylerin kendilerini yönlendirmesine bağlarlar. Dışsal denetim ihtiyacı bu bireylerde zaman içerisinde azalmamaktadır. Bundan dolayı zihin yetersizliği olan bireylerin hayatında rol alan kişilerin söz konusu durumu göz önünde bulundurarak hareket etmeleri gerekmektedir, e) zihin yetersizliği olan bireyler yaşamlarında amaçlar belirleme, bu amaçlara nasıl ulaşacaklarını planlamada, amaçlara doğru ilerleyişlerini izleme ve elde edilen sonuçlara göre planlar yapmada sınırlılıklar göstermektedirler. Bu bireylerin bahsi geçen sınırlılıklarına yönelik olarak düzenlemelerin yapılması ve izlenmesi önemlidir, f) zihin yetersizliği olan bireylerin sınırlılık gösterdikleri temel noktalardan biriside güdülenmedir. Bu bireyler arzularında, isteklerinde, gereksinimlerinde ve ilgilerinde temelde farkındalık sorunu yaşayabilmektedirler. Söz konusu durumlara yönelik olarak bu bireylere bazı desteklerin sunulması gerekmektedir, g) zihin yetersizliği olan bireyler problem çözme sürecinde kendi bilişsel yeteneklerine güvenmek yerine problem çözümüne ilişkin ipucu arama eğiliminde olabilmektedirler. Bu kişilerin dışa yönelimlerinin azaltılıp içsel olarak motivasyonlarının artırılması gerekmektedir, h) zihin yetersizliği olan bireyler kendileri ile ilgili yüksek düzeyde başarısızlık beklentisi taşıyabilmektedirler. Bu bireylerin yapabildiklerinin ön plana çıkarılıp söz konusu başarısızlık algısına yönelik desteklerin sunulması gerekir.

Kaynakça

- Avcioğlu, H. (2014). *Özel Gereksinimi Olan Bireylerin Değerlendirilmesi*. Ankara: Vize Yayıncılık.
- Aydın, A. ve Açar, K. (2013). Normal ve Zihin Engelli Ergenlerin Empati Becerileri ile Annelerinin Empati Becerilerinin İncelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9 (2), 301-314.
- Bakkaloğlu H. (2008). Engelli Çocuklarda Yalnızlık Öğretmenler Nasıl Yardım Edebilirler?. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 9(2), 41-50.
- Beirne-Smith, M., Ittenbach, R.F ve Patton, J.R. (2002). *Mental Retardation*. (6. Basım). New Jersey: Merrill-Prentice Hall.
- Bybee, J ve Zigler, E. (1998). Outerdirectedness in individuals with and without disabilities. J. Burack, R.M. Hodapp ve E. Zigler (Ed.), *Handbook of Mental Retardation*. New York: Combridge University Press.
- Çetingöz, S. (1990). *Down Sendromlu Çocukların Sosyal Gelişimi, Aile Yapısı ve Anne-Baba Tutumu*. Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi Çocuk Sağlığı Enstitüsü, İstanbul.
- Çiftçi, İ., Sucuoğlu, B. (2005). *Bilişsel Süreç Yaklaşımıyla Sosyal Beceri Öğretimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Çolak, A. (2015). Sosyal ve Duygusal Gelişim. A. Cavkaytar (Ed.), *Çocuk Gelişiminde Normal ve Atipik Gelişim (5. Ünite)*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Darıca, N. ve Şipal, F. (2011). *İşitme engelli çocuklarda gelişim ve eğitsel müdahale*. Ankara: Hacettepe Üniversitesi Yayınları.
- Dervişoğlu, C. (2007). *Okul Öncesi Kurumlarına Devam Eden 6 Yaş Çocuklarının Sosyal Becerilerini ve Problem Davranışlarını Etkileyen Faktörlerin İncelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Dinge, M. (2016). *Okul Öncesi Çocukların Olumsuz Davranışlarının Olumluya Dönmesinde Kıl Etkinliğinin Katkıları*. Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Eripek, S. (2012). *Zihin Yetersizliği Olan Bireyler ve Eğitimleri*. Ankara: Eğiten Kitap.
- Gilmore, L., Cuskelly, M. ve Hayes, A. (2003). Self-Regulatory behaviors in children with Down syndrome and typically developing children measured using the Goodman Lock Box. *Research in Developmental Disabilities*, 24, 95-108.
- Görmez, A. (2016). *Kaynaştırma Öğrencilerinin Yalnızlığını Yordamada Algılanan Sosyal Desteğin Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Bolu.

- Gültekin, M. (2006). *Okul öncesinde duygu ve davranış sorunları*. İstanbul: Nesil Matbaacılık.
- Gümüş, A. E. (2000). Üniversite öğrencilerinin yalnızlık ve beden imgelerinden doyum düzeylerinin sosyal kaygı düzeyleri ile ilişkisinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 33(1), 99-108.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M. (2003). *Exceptional learners. Introduction to special education. (9th Edition)*. Boston. New York. Allyn and Bacon.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2015). *Zihin Engelliler*. Ankara: MEB Yayınları.
- Olca, O. (2008). *Bazı Kişisel ve Ailesel Değişkenlere Göre Okul Öncesi Dönemdeki Çocukların Sosyal Yetenekleri ve Problem Davranışlarının Analizi*. Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Papoutsaki, K., Gena, A. ve Kalyva, E. (2013). How Do Children With Mild Intellectual Disabilities Perceive Loneliness?. *Europe's Journal of Psychology*, 9(1), 51-61.
- Reynolds, W. M. ve Miller, K. L. (1985). Depression and learned helplessness in mentally retarded and nonmentally retarded adolescents: An initial investigation. *Applied Research in Mental Retardation*, 6, 3, 295-306.
- Sönmez, V. (2003). *Sevgi Eğitimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sucuoğlu, B. (2015). Zihinsel Engellilerin Özellikleri. B. Sucuoğlu (Ed.), *Zihin Engelliler ve Eğitimleri (4. Bölüm)*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Vieillevoye, S. ve Nader-Grosbois, N. (2008). Self-regulation during pretend play in children with intellectual disability and in normally developing children. *Research in Developmental Disabilities*, 29, 256-272.
- Yücesoy Özkan, ř. (2007). *Zihin Yetersizliği Olan Öğrencilere Yönelik Hazırlanan Kendini Yönetme Stratejileri Öğretim Paketinin Etkililiği*. Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Zigler, E. ve Burack, J.A. (1989). Personality development and the dually diagnosed person. *Research in Developmental Disability*, 10, 225-240.
- Walkenhorst, E., Crowe, S. F. (2009). The effect of state worry and trait anxiety on working memory processes in a normal sample. *Anxiety, Stress & Coping*, 22 (2), 167-187.
- Wehmeyer, M. L. ve Bolding, N. (2001). Enhanced self-determination of adults with intellectual disability as an outcome of moving to community-based work or living environment. *Journal of Intellectual Disability*, 45 (5), 371-383.
- Weiz, R. (1999). Cognitive performance and learned helplessness in mentally retarded persons. E. Zigler ve D. Bennetts-Gates (Ed.), *Personality Development in individuals with mental retardation*. Cambridge: Cambridge University Press.

Westling, D. L. ve Fox, L. (2000). *Teaching students with severe disabilities (2. basım)*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.

<http://www.sciencedirect.com/journal/applied-research-in-mental-retardation/vol/6/issue/3>

<http://www.tdk.gov.tr>

https://aaid.org/news-policy/policy/position-statements/self-determination#.WiGL09Jl_IV

Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı Bilinçli Farkındalık ve Can Sıkıntısı Düzeylerinin İncelenmesi¹

Rabia Zafer²

Önder Baltacı³

Özet

Bireyin kişisel, sosyal ve akademik alanlarında bozulmalara yol açan internet bağımlılığının, gelişen teknolojiye meraklı ve teknolojiyi kullanma eğilimi daha yüksek olan genç nüfusta daha yaygın olduğu gözlenmektedir. Bu nedenle araştırmamız Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinin çeşitli fakültelerinde eğitim gören 498 üniversite öğrencisi ile yapılmıştır (351=kadın, 147=erkek). Bu araştırmanın amacı; internet bağımlılığı, bilinçli farkındalık ve can sıkıntısı arasındaki ilişkinin ve bilinçli farkındalık ile can sıkıntısının internet bağımlılığını yordayıcılık rolünün tespit edilmesidir. Araştırma sonucunda internet bağımlılığının bilinçli farkındalık ile negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu; can sıkıntısı ile pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur. Regresyon analizi sonucunda, bilinçli farkındalık ve can sıkıntısının internet bağımlılığını %9 oranında yordadığı tespit edilmiştir. İnternet kullanımının, boş zamanlarda yaşanan can sıkıntısı durumu ile olumsuz baş etme stratejisi olduğu düşünülmektedir. Can sıkıntısı ile olumlu baş etme stratejileri geliştirebilmek amacıyla bilinçli farkındalık uygulamalarından yararlandığımızda internet bağımlılığı riskinin azalacağı söylenebilir.

Giriş

Yaşadığımız yüzyılda bilgiye ve teknolojiye ulaşım önceki yüzyıllara göre daha hızlı ve daha kolay olmaktadır. Teknolojik araçlar ve internet sayesinde

1 Bu çalışma, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

2 Uzman Psikolojik Danışman, Doktora Öğrencisi, İstanbul Üniversitesi-Cerrahpaşa, Lisanüstü Eğitim Enstitüsü, rabiazafer.96@gmail.com, Orcid: 0000-0001-9282-7117

3 Doçent Dr., Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık, baltacionder@gmail.com, Orcid: 0000-0002-9974-8507

ihtiyaç duyulan bilgiye anında ulaşılabilmekte ve bu durum interneti yaşamımızın önemli bir unsuru haline getirmektedir (Ateş & Sağar, 2021). İnternet kullanımını bilgi edinmek, online oyunlar oynamak, alışveriş yapmak, fatura ödemek, bankacılık işlemlerini halletmek, iletişim kurmak, sosyal medyada içerik üretmek (fotoğraf, video, blog yazıları vb.) ve okul derslerine ya da işe devam edebilmek gibi birçok amaca hizmet edebilmektedir. Kullanım alanlarının çeşitliliği düşünüldüğünde internet, birçok yaş grubu için yaşamın vazgeçilemez bir parçası haline gelmiştir (Doğan vd., 2021). Özellikle genç yetişkin bireyler tarafından internet kullanımının daha yaygın olduğu ifade edilmektedir (Anderson vd., 2017). Genç yetişkin bireyler bağlamında üniversite öğrencilerinin, diğer yaş gruplarındaki internet kullanıcılarına kıyasla interneti daha uzun sürede ve daha sık kullandıkları belirtilmektedir (Kul, 2020; Yeap vd., 2015).

Artan internet kullanımıyla birlikte internetin problemleri bir şekilde kullanılması devamında birçok olumsuz sonucu getirmektedir (Akkuş-Çutuk, 2020). Bu olumsuz sonuçlardan birisinin de internet bağımlılığı olduğu düşünülmektedir. İnternetin kullanım süresinin ve sıklığının gittikçe artması bireylerin bağımlılığa yatkınlığını da artırmaktadır (Alavi vd., 2010; Mo vd., 2018). İnternet bağımlılığı; internetin aşırı ve kontrolsüz kullanımı, bireyin yoğun internet kullanma isteğinin olması, internetsiz geçirilen zamanın anlamsız bulunması, internete erişim sağlanamadığında öfkeli hissedilmesi şeklinde tanımlanmaktadır (Arısoy, 2009). Bu belirtilerin yanı sıra internet bağımlılığı ile karşı karşıya kalan bireyin kişisel, sosyal ve akademik yaşamları da olumsuz etkilenmektedir (Balcı & Gülnar, 2009; Young, 2004). Buradan hareketle internet bağımlılığının sebep olduğu sorunlar; fiziksel, psikolojik, sosyal, akademik ve mesleki alanlarda kendini göstermekte diyebiliriz (Eroğlu & Kutlu, 2020).

Günlük yaşamımızda önemli bir yeri olan internetin yararlı bir şekilde kullanımını sağlamak ve zararlarını en aza indirmek için neler yapılabilir diye düşündüğümüzde karşımıza bilinçli farkındalık (mindfulness) uygulamaları çıkmaktadır. Bilinçli farkındalık, anda kalmayı sağlamak için bireyin günlük hayatındaki yaşantılarına ve gerçekleşen olaylara yine bireyin kendisi tarafından gerçekleşen algısal daveti, bir dahil olma sürecidir (Özyeşil, 2011). Bilinçli farkındalık, bireyin anda kalmasına yardımcı olarak bireyin yaşadığı anın anlamını keşfetmesine ve içgörü geliştirmesine yol açmaktadır. İçgörü sayesinde birey kaygı, üzüntü gibi durumları fark etmekte ve onları yargılamadan kabul edebilmektedir (Güler & Usluca, 2021). Dikkat ve odaklanmayı artıran bilinçli farkındalığın, dürtüsel olarak yapılan hareketleri ya da otomatik davranışları engelleyebileceği belirtilmektedir (Kaymaz & Şakiroğ-

lu, 2020). Bilinçli ve dikkat ederek davranışta bulunan birey; hemen eylemde bulunmadan önce durur, duygu ve düşüncelerini fark eder ve bilinçli davranışını seçebilir. Bilinçli farkındalık, kontrollü davranmaya katkı sunmaktadır (Bowlin & Baer 2012). Dürtüsel davranışın önüne geçildiğinde bağımlılık riskinin azalacağı düşünülmektedir (Kaymaz & Şakiroğlu, 2020). Hatta bağımlılığın tedavisinde (Ögel vd., 2014) ve nüksetmesinin önlenmesinde (Tırışkan vd., 2015) de bilinçli farkındalık uygulamalarından yararlanılmaktadır.

Can sıkıntısı; tekrar eden, dikkat çekmeyen, anlamsız ve keyif vermeyen bir deneyim olarak tanımlanmaktadır (Mikulas & Vodanovich, 1993; Smith vd., 2009; Van Tilburg & Igou, 2011; Van Tilburg vd., 2013). Bireyin kendi hayatını sıkıcı olarak algılaması ve dışarıdan gelen uyarılara kendisini kapatarak iç dünyasına çekilmesi can sıkıntısının oluşmasında etkili olmaktadır (Eastwood vd., 2012). Boş zamanların etkili bir şekilde değerlendirilememesi de can sıkıntısına neden olabilmektedir. Boş zaman; kişinin günlük hayatındaki görev ve sorumluluklarının olmadığı, kendi tercihiyle istediği yönde kullanabileceği zaman olarak tanımlanmaktadır (Güçlü, 2013). Genç yetişkinlerin, boş zamanlarında çevrimiçi olmayı ve internet üzerinden iletişim kurmayı tercih ettikleri bulunmuştur (Siddiqi & Memon, 2016). Uyarıcılık düzeyi yüksek olan internet, can sıkıntısının giderilmesinde güçlü bir alternatif haline gelmiştir. Boş zamanlarda yaşanan can sıkıntısının giderilmesinde tercih edilen internet kullanımının, artan kullanım ile birlikte aklımıza bağımlılık sorununun yaşanabileceği ihtimalini getirmektedir. Bu ihtimalden yola çıkarak internet bağımlılığı ile can sıkıntısına yakınlık arasındaki ilişkiye bakılmış ve anlamlı pozitif bir ilişki bulunduğu gözlenmiştir (Leung, 2008; Lin vd., 2009; Rahmani & Lavasani, 2011).

Yukarıda bahsedildiği üzere, üniversite öğrencileri tarafından internet kullanımı boş zaman can sıkıntısı ile baş etmenin bir yolu olarak görülmektedir. Üniversite öğrencileri, can sıkıntısı durumundan heyecan ve eğlencenin olduğu bir duruma geçmek için internete başvurabilmektedirler. Fakat bu durum üniversite öğrencileri için internet bağımlılığı riskini de gündeme getirmektedir. Üniversite öğrencilerinin akademik başarıları, aile ve sosyal ilişkileri üzerinde birçok olumsuz sonucu olan internet bağımlılığının ve ilişkili olduğu değişkenlerin incelenmesi, internet bağımlılığına yönelik önleyici çalışmalar yapabilmek açısından önemli görülmektedir. Bu doğrultuda, bireyin can sıkıntısı duygusunu düzenlemek ve otomatikleşmiş internet kullanımını azaltmak amacıyla bilinçli farkındalık uygulamalarından yararlanılabileceği düşünülmektedir. Bu düşünceden hareketle çalışmamızda, üniversite öğren-

cilerinin internet bağımlılığı, bilinçli farkındalık ve boş zaman can sıkıntısı düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı puan ortalamaları ile bilinçli farkındalık ve can sıkıntısı düzeyleri puan ortalamaları arasında anlamlı düzeyde bir ilişki var mıdır?
2. Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve can sıkıntısı düzeyleri puan ortalamaları internet bağımlılığı puan ortalamalarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın Modeli

Bu araştırma korelasyonel (ilişkisel) tarama modelindedir ve değişkenler arasındaki birlikte değişimin derecesi belirlenmek istenmiştir. İlişkisel tarama modelleri iki veya daha fazla değişken arasında birlikte değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelleridir (Karasar, 2014). Bu araştırmadaki amaç da internet bağımlılığının bilinçli farkındalık ve can sıkıntısı düzeyleri ile ilişkisini belirlemek ve bu değişkenlerle birlikte değişimini ortaya koymaktır.

Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma evrenini Kırşehir Ahi Evran Üniversitesinin öğrencileri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise 2020-2021 eğitim-öğretim yılı Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi'nin Eğitim Fakültesi, Tıp Fakültesi, Fizik Tedavi ve Rehabilitasyon Yüksekokulu, Fen Edebiyat Fakültesi, İktisadi İdari Bilimler Fakültesi ve Mühendislik Mimarlık Fakültesi'nin çeşitli bölümlerinde öğrenim gören öğrenciler arasından basit tesadüfi örnekleme yoluyla seçilen 498 üniversite öğrencisi oluşturmaktadır. Bu öğrencilerin 351'i kadın 147'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Basit tesadüfi örnekleme yöntemi, tanımlanan evrendeki her elemanın eşit ve bağımsız seçilme şansına sahip olmasını ifade etmektedir (Altunışık vd., 2007).

Veri Toplama Araçları

Young İnternet Bağımlılığı Testi - Kısa Formu (YİBT-KF)

Young (1998) tarafından geliştirilen ölçeğin Türkçe uyarlaması Kutlu, Savcı, Demir ve Aysan (2016) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin hem üniversite öğrencilerinde hem de ergenlerde tek faktörlü bir yapıdan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Ölçeğin güvenilirlik çalışması Cronbach alfa ve test tekrar test yöntemleri ile yapılmıştır. Cronbach alfa katsayısı, üniversite öğrencilerinde

.91 ergenlerde .86 olarak bulunmuştur. Ölçek, 12 maddeden oluşan beşli likert tipi bir ölçektir (1= hiçbir zaman, 5= her zaman). Ölçekte ters madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek puanlar 12 ile 60 arasında değişmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar internet bağımlılığının yüksek olduğunu göstermektedir (Young, 1998).

Bilinçli Farkındalık Ölçeği (BİFÖ)

Brown ve Ryan (2003) tarafından geliştirilen Bilinçli Farkındalık Ölçeği'nin üniversite öğrencileri örneklemini ile uyarlama çalışması Özyeşil, Arslan, Kesici ve Deniz (2011) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin faktör yapısını belirlemek için yapılan açımlayıcı ve doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda ölçeğin tek boyutlu bir yapı gösterdiği tespit edilmiştir. Ölçekte yapılan madde analizleri sonucunda ölçeğin bütün maddeleri için .40'ın üzerinde ilişki olduğu bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirliği için madde analizine bağlı olarak hesaplanan Cronbach alfa katsayısının .80 olduğu bulunmuştur. Test tekrar test korelasyonu ise .86 olarak bulunmuştur. Bireyin davranışlarındaki bilinçli farkındalığı belirlemeyi amaçlayan bu ölçek 15 maddeden oluşmaktadır. 6'lı likert tipi bir ölçektir (1= hemen hemen her zaman, 6= hemen hemen hiçbir zaman). Ölçekten alınan yüksek puan bilinçli farkındalık düzeyinin yüksek olduğunu göstermektedir (Brown & Ryan, 2003).

Boş Zaman Can Sıkıntısı Ölçeği (BZCSÖ)

Iso-Ahola ve Weissinger (1990) tarafından geliştirilen bu ölçeğin uyarlaması Soylu ve Siyez (2014) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği için yapılan açıklayıcı faktör analizi sonucunda "Yetkinlik" ve "Motivasyon" olmak üzere iki boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Doğrulayıcı faktör analizi yapılarak bu iki boyutlu yapı doğrulanmıştır. Ölçeğin yetkinlik alt boyutunda boş zamanları düzenleme ve yönetme ile ilgili becerileri ölçen altı madde bulunmaktadır. Alınan yüksek puanlar yetkinliğin azaldığını göstermektedir. Ölçeğin motivasyon alt boyutu boş zamanları verimli geçirebilme ile ilgili becerileri ölçen altı maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyuttan alınan yüksek puanlar boş zamanları verimli ve dolu bir şekilde geçirmekle ilgili motivasyonun azaldığını göstermektedir. 9. ve 12. Sınıflarda öğrenim gören 469 lise öğrencisi ile geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan ölçeğin tamamı ve alt boyutları için Cronbach alfa katsayısı hesaplanmış, "Yetkinlik" alt boyutu için .85, "Motivasyon" alt boyutu için .70 ve ölçeğin tümü için .84 bulunmuştur. BZCSÖ 12 maddelik 5'li likert tipi bir ölçektir. Kesinlikle katılmıyorum (1) ile kesinlikle katılıyorum (5) arasında puanlama yapılmakta olup 4, 7, 8, 10 ve 11. maddeler ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınan puanların artması boş zaman can sıkıntısının arttığı anlamına gelmektedir.

Kişisel Bilgi Formu

Araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin cinsiyet, okuduğu fakülte, günlük internet kullanım süresi, kullandığı sosyal medya aracı sayısı, akademik başarı algısı ve internete bağlanmak için kullandığı araç değişkenlerini belirlemeyi amaçlayan sorulardan oluşmaktadır. Sorular likert tipi hazırlanmış ve araştırmaya katılan üniversite öğrencilerinin kendisi için en doğru olan seçeneği işaretlemesi istenmiştir. Bu form araştırmacı tarafından geliştirilmiştir.

Verilerin Toplanması

Verilerin toplanması için Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Etik Kurulu'ndan ve ölçeklerin kullanılması için ölçek sahiplerinden gerekli izinler alınmıştır. Covid-19 pandemi döneminin devam etmesi nedeniyle uzaktan eğitim sürecinde olan üniversite öğrencilerine online olarak internet üzerinden ulaşılmıştır. Veriler katılımcılardan gizlilik ve gönüllülük ilkelerine dayalı olarak toplanmıştır. Ölçekler katılımcılara ulaştırılmadan önce katılımcılara araştırma hakkında bilgi verilmiş, uygulama esnasında herhangi bir problemle karşılaşılmemiştir. Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu ve kullanım izni alınan diğer ölçekler Google Formlar aracılığı ile düzenlenerek formun bağlantı linki katılımcılara ulaştırılmıştır.

Verilerin Analizi

Veri analizinin ilk aşamasında Young İnternet Bağımlılığı Testi – Kısa Formu, Bilinçli Farkındalık Ölçeği, Boş Zaman Can Sıkıntısı Ölçeği ve Kişisel Bilgi Formu ile çevrimiçi toplanan veriler bilgisayar ortamında düzenlenmiştir. Toplanan veriler Jamovi programının 1.6.11. sürümüne aktarılmıştır. İnternet bağımlılığının, bilinçli farkındalık ve can sıkıntısı değişkenleri ile ilişkisine bakmak için Pearson Momentler Çarpım Korelasyon Katsayısı tekniğinden yararlanılmıştır. Ayrıca, bilinçli farkındalık ve can sıkıntısı puanlarının internet bağımlılığı puanlarını yordama gücünü belirlemek amacıyla Regresyon analizi yapılmıştır. İnternet bağımlılığı puanlarının cinsiyete göre ve interneti kullandıkları cihaza göre farklılık gösterip göstermediğine bakmak için Bağımsız Örneklem T Testi kullanılmıştır. İnternet bağımlılığı puanlarının üniversite öğrencilerinin okudukları fakülte, günlük internet kullanım süresi, kullandığı sosyal medya aracı sayısı ve algılanan akademik başarı düzeyi değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine bakmak amacıyla Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) yapılmıştır. Değişkenler arasında anlamlı bir farklılık var ise bu farklılığın kaynağını belirlemek amacıyla Tukey testi kullanılmıştır.

Bulgular

Tablo 1: *Üniversite Öğrencilerinin İnternet Bağımlılığı, Bilinçli Farkındalık ve Can Sıkıntısı Puanlarına İlişkin Betimsel İstatistikler*

Değişkenler	Ortalama	Standart Sapma	Çarpıklık	Basıklık
İnternet Bağımlılığı	29.6	8.67	0.62	0.50
Bilinçli Farkındalık	60.8	12.62	-0.40	-0.10
Can Sıkıntısı	31.3	8.20	0.05	-0.52

Tablo 1'e göre araştırma değişkenlerinin çarpıklık ve basıklık değerleri incelendiğinde internet bağımlılığı, bilinçli farkındalık ve can sıkıntısı toplam puanlarının çarpıklık basıklık katsayısının -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu görülmektedir. Bu durumda araştırma değişkenlerinin üçünde de parametrik testler uygulanmıştır (Tabachnick & Fidell, 2013).

İnternet bağımlılığı ile bilinçli farkındalık ve can sıkıntısı düzeyleri arasındaki ilişkileri belirlemek için Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon Analizi kullanılmıştır. Korelasyon analizi sonuçları tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2: *Korelasyon Analizi Sonuçları*

Değişkenler	1. İB	2. BF	3. CS
İnternet Bağımlılığı	1		
Bilinçli Farkındalık	-0.21**	1	
Can Sıkıntısı	0.24**	-0.19**	1

Tablo 2'ye göre araştırmanın bağımlı değişkeni olan internet bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($r = -0.21$, $p < 0.01$). Bu sonuç; üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık puanları düştükçe internet bağımlılığı puanları artmakta ya da üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık puanları arttıkça internet bağımlılığı puanları azalmakta şeklinde ifade edilebilmektedir. İnternet bağımlılığı ile can sıkıntısı arasında ise pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r = 0.24$, $p < 0.01$). Yani üniversite öğrencilerinin can sıkıntısı puanları arttığında internet bağımlılığı puanları da artmakta, can sıkıntısı puanları azaldıkça internet bağımlılığı puanları da azalmaktadır.

Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve can sıkıntısı puanlarının internet bağımlılığı puanlarını yordayıp yordamadığına bakmak amacıyla yapılan Regresyon analizinin modeli tablo 3'te, sonuçları tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 3: Regresyon Modeli Tablosu

Model	R	R ²	Adjusted R ²	F _(2,494)	p
1	0.3	0.09	0.08	23.8	.01

Araştırmanın bağımsız değişkenleri olan bilinçli farkındalık ve can sıkıntısı düzeylerinin internet bağımlılığını yordama gücü %9 olarak bulunmuştur (R²=0.09).

Tablo 4: Regresyon Analizi Sonuçları

	PT	Sh	%95 Güven Aralığı		t	p
			Düşük	Yüksek		
Sabit	29.9	2.58			11.64	<.01
BF	-0.12	0.03	-0.18	-0.06	-3.97	<.01
CS	0.22	0.05	0.13	0.31	4.75	<.01

Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık ve can sıkıntısı puanları internet bağımlılığı puanlarını anlamlı düzeyde yordamaktadır (p<.05). Yani üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı düzeylerini yordamak için bilinçli farkındalık ve can sıkıntısı puanlarından yararlanabiliriz.

TARTIŞMA, SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırma bulgularına göre internet bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık puanlarının internet bağımlılığı puanlarını anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgularımıza benzer şekilde, internet ve kumar bağımlılığı ile bilinçli farkındalık arasında negatif yönlü bir ilişki tespit edilmiştir (Arslan, 2017; Riley, 2014). Bu sonuca göre internet, bağımlı olunan davranışı meydana getirmek amacıyla kullanıldığında da düşük bilinçli farkındalık düzeyi karşımıza çıkmaktadır. Koçyiğit (2019) tarafından üniversite öğrencileriyle yapılan çalışmada internet bağımlılığının bilinçli farkındalık, belirsizliğe tahammülsüzlük ve psikolojik iyi oluş değişkenleri ile anlamlı derecede ilişkili bulunmuştur. İnternet bağımlılığı arttıkça belirsizliğe tahammülsüzlük de artmakta, bilinçli farkın-

dalık ve psikolojik iyi oluş düzeyi ise düşmektedir. Buna göre bilinçli farkındalık becerilerinin kazanılması ile belirsizliğe tahammülsüzlüğe müdahale edilebilmekte böylece psikolojik iyi oluş ve internet bağımlılığı düzeylerinde değişim sağlanabileceği ifade edilmektedir. Dikkatini anda gerçekleştirenlere odaklanabilmenin, internetin aşırı şekilde kullanılarak psikolojik iyi oluş düzeyini etkileme gücünü zayıflatacağı görülmektedir (İmiroğlu vd., 2021).

Arslan ve Coşkun (2021)'in üniversite öğrencileri ile yaptıkları çalışmaya göre, sosyal dışlanma ve internet bağımlılığı arasındaki ilişkide kendini affetmenin aracılık rolü üstlendiği ve bilinçli farkındalığın bu ilişkide, kendini affetmenin aracılık rolünü düzenlediği sonucu bulunmuştur. Bilinçli farkındalık ve kendini affetme, internet bağımlılığı ve sosyal dışlanma arasındaki pozitif yönlü ilişkiyi hafifletebilmektedir. Kendini affetme ve bilinçli farkındalık daha yüksek olan üniversite öğrencilerinin, internet bağımlılığı puanlarının daha düşük çıktığı gözlenmiştir. Arslan (2017), hem bilinçli farkındalığın hem de affetmenin genç yetişkinlerde internet bağımlılığını negatif yönde yordadığını ortaya çıkarmıştır.

Cankurtaran ve Şakiroğlu (2020)'nin üniversite öğrencileriyle yaptıkları çalışmada internet bağımlılığı ile duygusal zeka arasındaki ilişkide bilinçli farkındalığın tam aracılık rolünü üstlendiğini tespit etmişlerdir. Kişinin duygusal zeka düzeyi düşük olsa bile bilinçli farkındalık düzeyi yüksek ise internet bağımlılığı puanı düşük çıkmaktadır. Bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan kişiler yaşadıkları deneyimi fark ederek yoğun düşünce ve duygulardan uzaklaşabilirler. Böylece dikkatlerini olumlu deneyimlere yönlendirerek internet kullanımlarını daha bilinçli hale getirebilmektedirler (Peker vd., 2019). Davranışlarını ve duygularını yönetebilen kişiler, alışkanlıklarının dışına çıkabildikleri için amaçlarına uygun davranabilmekte ve otomatikleşmiş davranışlardan uzaklaşabilmektedirler. Bu noktada internette geçirilen zamanın farkına varabilmek adına bilinçli farkındalık becerilerini kazanmanın önemli olduğu düşünülmektedir.

Bağımlı bireylerin madde kullanımını ya da sürekli tekrarlayan dürtüsel davranışlarını, duygu durumlarında bir değişim yaratmak amacıyla sürdürdükleri bilinmektedir (Griffiths, 2005). Bilinçli farkındalık, stres ve kaygıyı azaltan bir olgu olduğu için duygu düzenlemede bilinçli farkındalık uygulamalarından yararlanmanın daha etkili sonuçlar vereceği belirtilmektedir (Shapiro vd., 2007). Bilinçli farkındalığın özünde bulunan kendini düzenleyebilme becerisi duyguların düzenlenmesi ve yönetilmesiyle ilgilidir (Deniz vd., 2017). Bu yüzden bilinçli farkındalık düzeyi yüksek olan kişilerin interneti kullanırken duygularını yönetebilmeleri ve öz kontrol becerilerine sahip olmaları internet bağımlılığı riskini azaltmaktadır (Gámez-Guadix &

Calvete, 2016). Bilinçli farkındalık ve öz düzenlemenin, internet bağımlılığının yarısından fazlasını yordadığı tespit edilmiştir (Alçay, 2019). Başka bir araştırmada, bilinçli farkındalığın cep telefonu bağımlılığını da yordadığı bulunmuştur (Güner, 2019). Bireyin can sıkıntısı yaşadığı anlarda farkında olmadan, otomatikleşmiş cep telefonu ve internet kullanımını; anın farkına vararak ve dikkatini yaptığı şeye odaklayarak bilinçli bir şekilde azaltabileceği beklenmektedir.

Araştırma bulgularına göre internet bağımlılığı ile can sıkıntısı arasında pozitif yönlü düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu ve üniversite öğrencilerinin can sıkıntısı puanlarının internet bağımlılığı puanlarını anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma bulgumuza benzer şekilde, boş zamanlarda internette vakit geçirmeyi tercih eden üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı riski, boş zamanlarda müzik dinlemek, sinemaya gitmek, spor yapmak, kitap okumak gibi başka bir aktivite yapmayı tercih edenlere göre daha yüksek bulunmuştur (Turan, 2015). İtalyan üniversite öğrencileri ile yapılan bir araştırmaya göre, üniversite kampüsünde hayatını geçiren tipik bir üniversite öğrencisinin; azalan ebeveyn kontrolü, internet erişim noktalarını kullanarak internete sınırsız erişim sağlayabilmesi, boş zaman mevcudiyeti ve onu nasıl değerlendireceğine karar verememesi gibi durumlardan dolayı internet bağımlılığına yatkın hale geldiği belirtilmektedir (Servidio, 2014). Karakoç ve Taydaş (2013)'ün, yaptıkları çalışmada üniversite öğrencilerinin boş zamanlarını değerlendirme etkinliklerinin öncelikli olarak internete bağlanmak ve müzik dinlemek olduğunu bulmuşlardır. Literatüre baktığımızda bu sonucu destekleyen birçok farklı araştırma olduğu gözlenmiştir. Çalışma grupları farklılık gösterse de araştırmalarda karşımıza çıkan sonuç; internetin bir boş zaman değerlendirme ve can sıkıntısından uzaklaşma aracı olarak görülmesidir (Avşar, 2020; Ergün & Meriç, 2020; Korka vd., 2021; Özdemir vd., 2020). Bu araştırmaların sonuçları göz önüne alındığında; boş zamanların değerlendirilmesine yönelik farklı etkinliklerin planlanması, can sıkıntısıyla olumlu baş etme stratejilerinin geliştirilmesi ve internet kullanımının bilinçli hale getirilmesi konusunda üniversite öğrencilerinin desteklenmesi gerektiği düşünülmektedir.

Selçuk (2019), internet bağımlılığı için risk faktörlerini araştırdığı çalışmasında boş zamanlarda yaşanan can sıkıntısı ile sosyal medya bağımlılığını pozitif yönde ilişkili bulmuş ve can sıkıntısının sosyal medya bağımlılığını yordadığını tespit etmiştir. Boş zamanlarda internet ve sosyal medya kullanımının, sosyal medya bağımlılığını tetiklediği ve bu durumun genç yetişkinlerin odaklanma, motivasyon ve başarı düzeylerinde düşüşe sebep olduğu savunulmaktadır (Gülyüz vd., 2020; Yıldız vd., 2020). Can sıkıntısının

negatif duygulanım, kişiler arası ilişkiler, davranış ve akademik sorunlarla anlamlı derecede ilişkili olduğu belirtilmektedir (Vodanovich, 2003). Bu noktada, genç yetişkinlerin internet ve sosyal medyanın bilinçli kullanımı konusunda bilgilendirilmeleri önem kazanmaktadır.

Bağımlılık davranışlarında, davranıştan hemen önce can sıkıntısının hissedildiği belirtilmektedir (Schroeter vd., 2015). Buna göre, kişi can sıkıntısı hissettiğinde bu duyguyu değiştirmek için eylemde bulunmaktadır. Bu eylem kişinin haz almasına yönelik olmaktadır. Bu sonuç, madde bağımlılarında da karşımıza çıkmakta, madde kullanımı öncesinde can sıkıntısı ve haz arayışı meydana gelmektedir (Ertüzün & Lapa, 2020) Madde ya da internet kullanımının kişiye aradığı hazzı sağlayarak duygusal olarak daha iyi bir hale geçmesinde yardımcı olmaktadır. Bundan dolayı bağımlılık davranışları, can sıkıntısı yaşandığında bunun giderilmesini sağladığı için duygu düzenleme stratejisi olarak algılanmaktadır. ABD’li üniversite öğrencileri ile yapılan bir çalışmada da can sıkıntısı ve stresin, öğrencilerin yoğun internet kullanımı için birer tetikleyici olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu çalışmaya göre internetin, olumsuz duygu durumları ile baş etme stratejisi olarak kullanılması internet kullanımının uzun vadede devam etmesine neden olmaktadır. Bu aşırı internet kullanımı sonucunda öğrencilerin can sıkıntısı eşiğinin düştüğü ve daha çabuk sıkıldıkları, okul ya da işle ilgili zorlu görevlere odaklanmada zorluk yaşadıkları bulunmuştur (Li vd., 2015).

Günümüzde internetin kolay ulaşılabilir olması, can sıkıntısı hissini ortaya çıkar çıkmaz giderilmesine imkan sağlamakta ve bireyler can sıkıntısının farkına bile varamamaktadırlar. İnternetin ödüllendirici mekanizması sayesinde can sıkıntısından uzaklaşan bireyler, can sıkıntısı hissine dair en ufak bir sinyalin bile hemen internet kullanımına işaret ettiğini düşünüp internette vakit geçirmeye başlamaktadırlar. Bu bireylerde, bağımlılık davranışı duygu düzenleme stratejisi görevini üstlenmektedir. Anlık düşüncelere ve duygulara yargılayıcı olmadan dikkatimizi verdiğimizde can sıkıntısının önüne geçilebileceği ve bilinçli farkındalık egzersizleri sayesinde duygularımızın hangi düşüncelerden kaynaklandığının fark edilip alternatif düşünceler üretildiğinde duygularımızın da değiştiğini anladığımızda can sıkıntısı duygusu üzerinde daha fazla kontrol sahibi olabileceğimiz düşünülmektedir.

Araştırma kapsamında elde edilen sonuçlar doğrultusunda üniversite öğrencilerine yönelik öneriler sunulmuştur. (1) İnternet bağımlılığının oluşmasını engellemek amacıyla üniversitelerde önleyici rehberlik hizmetleri kapsamında bilgilendirici seminerler düzenlenebilir. (2) Üniversite öğrencilerinin bilinçli internet kullanımlarını geliştirebilmeleri amacıyla farkındalık çalışmaları, grup rehberliği etkinlikleri ve seminerler üniversitelerin psikolojik danış-

ma merkezleri tarafından sağlanabilir. (3) Üniversite öğrencilerinin bilinçli farkındalık düzeyleri ile internet bağımlılığı puanlarının zıt ilişkili olduğu tespit edilmiştir. Buna göre üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığını önleyebilmek amacıyla onların bilinçli farkındalık becerilerini geliştirecek psikoeğitim oturumları düzenlenebilir. (4) Üniversiteler tarafından öğrencilerin boş zamanlarını sıkılmadan değerlendirebileceği geziler, kulüpler, yarışmalar düzenlenebilir. Boş zamanlarda ilk olarak internette vakit geçirmeyi tercih etmeleri önlenir.

Kaynakça

- Akkuş-Çutuk, Z. (2020). Üniversite öğrencilerinde özdenetim ile internet bağımlılığı ilişkisi, *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 854-863.
- Alavi, S., Janati-Fard, F., Merasi, M. R., Eslami, M. & Pour-Reza, H. (2010), Evaluation of Diagnostic Criteria of DSM-IV-TR Questionnaire for diagnosis of internet addiction disorder (IAD) in university students. *Journal of Psychiatry and Clinical Psychology of Iran*, 16(3), 323.
- Alçay, E. S. (2019). *Ergenlerde problemlerli internet kullanımı ile bilinçli farkındalık ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin incelenmesi*. (Tez No. 572345) [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi-Antalya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., & Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri: spss uygulamalı*. Sakarya Yayıncılık.
- Anderson E. L., Steen E., & Stavropoulos V. (2017). Internet use and problematic internet use: A systematic review of longitudinal research trends in adolescence and emergent adulthood. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22(4), 430-454.
- Arısoy, Ö. (2009). İnternet bağımlılığı ve tedavisi. *Psikiyatride güncel yaklaşımlar*, 1(1), 55-67.
- Arslan, G. (2017). Psychological maltreatment, forgiveness, mindfulness, and internet addiction among young adults: A study of mediation effect. *Computers in Human Behavior*, 72, 57-66. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.02.037>
- Arslan, G., & Coşkun, M. (2021). Social exclusion, self-forgiveness, mindfulness, and internet addiction in college students: A moderated mediation approach. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 183, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s11469-021-00506-1>.
- Ateş, B., & Sağar, M. E. (2021). Üniversite öğrencilerinde bilişsel esneklik ve duygu düzenleme becerilerinin internet bağımlılığı üzerindeki yordayıcı rolü. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 87-102.

- Avşar, G. (2020). *Üniversite öğrencilerinin internet bağımlılığı ve fiziksel aktiviteye katılım düzeylerinin incelenmesi*. (Tez No. 627360) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi-Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Balcı, Ş., & Gülnar, B. (2009). Üniversite öğrencileri arasında internet bağımlılığı ve internet bağımlılarının profili. *Selçuk Üniversitesi İletişim Fakültesi Akademik Dergisi*, 6(1), 5-22.
- Bowlin, S. L., & Baer, R. A. (2012). Relationships between mindfulness, self-control and psychological functioning. *Personality and Individual Differences*, 52(3), 411-415.
- Brown, K. W., & Ryan, R. M. (2003). The benefits of being present: mindfulness and its role in psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84(4), 822-848.
- Cankurtaran, Ş., & Şakiroğlu, M. (2020). Üniversite öğrencilerinde duygusal zeka ile internet bağımlılığı ilişkisinde bilinçli farkındalığın rolü. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, (64), 49-67.
- Deniz, M. E., Erus, S. M., & Büyükcebeci, A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 7(47), 17-31.
- Doğan, S., Acar, F., & Doğan, T. G. B. (2021). İnternet bağımlılığı ve sağlık anksiyetesinin siberkondria davranışları üzerine etkisi. *Erciyes Akademik Dergisi*, 35(1), 281-298.
- Eastwood, J. D., Frischen, A., Fenske, M. J., & Smilek, D. (2012). The unengaged mind: Defining boredom in terms of attention. *Perspectives on Psychological Science*, 7(5) 482– 495.
- Ergün, G., & Meriç, M. (2020). Üniversite öğrencilerinin internet kullanımı ile mutluluk ve yaşam doyumu düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Hemşirelik ve Sağlık Bilimleri Dergisi*, 23(2), 233-240.
- Ertüzün, E. E., & Lapa, T. Y. (2020). Türkiye’de ergenlerin boş zaman sıkıntısı ile madde kullanımı arasındaki ilişki. *Türk Spor ve Egzersiz Dergisi*, 22(3), 374-383.
- Eroğlu, Ç., & Kutlu, A. K. (2020). Hemşirelerde internet bağımlılığı ve zaman yönetimi ilişkisinin belirlenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sağlık Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 110-116.
- Gámez-Guadix, M., & Calvete, E. (2016). Assessing the relationship between mindful awareness and problematic internet use among adolescents. *Mindfulness*, 7(6), 1281-1288.
- Griffiths, M. D. (2005). A components model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10(4), 191-197.

- Güçlü, M. (2013). Gençlik döneminde boş zaman faaliyetlerinin yeri ve önemi. *Gençlik Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 158-169.
- Güler, K., & Usluca, M. (2021). Yetişkin bireylerde bilinçli farkındalık ile yaşam doyumu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Anadolu Sosyal Bilimler Dergisi*, 5(1), 372-383.
- Güleryüz, S., Esentaş, M., Yıldız, K., & Güzel, P. (2020). Sosyal izolasyon sürecindeki bireylerin serbest zaman değerlendirme biçimleri: Sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Focuss Spor Yönetimi Araştırmaları Dergisi*, 1(1), 31-45.
- Güner, U. (2019). *Ortaöğretim kurumları öğrencilerinin cep telefonu bağımlılığının yordayıcısı olarak bilinçli farkındalık*. (Tez No. 583703) [Yüksek lisans tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Iso-Ahola, S. E., & Weissinger, E. (1990). Perceptions of boredom in leisure: conceptualization, reliability and validity of the leisure boredom scale. *Journal of Leisure Research*, 22(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/0022216.1990.11969811>.
- İmroğlu, A., Demir, R., & Murat, M. (2021). Psikolojik iyi oluşun yordayıcıları olarak bilişsel esneklik, bilinçli farkındalık ve umut. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(80), 2037-2057.
- Karakoç, E., & Taydaş, O. (2013). Bir serbest zaman etkinliği olarak üniversite öğrencilerinin internet kullanımı ile yalnızlık arasındaki ilişki: Cumhuriyet Üniversitesi örneği. *Selçuk İletişim*, 7(4), 33-45.
- Karasar, N. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemi* (26. Baskı). Nobel.
- Kaymaz, E., & Şakiroğlu, M. (2020). Bilinçli farkındalık ve bilişsel esnekliğin problemlili akıllı telefon kullanımı üzerindeki etkisi: öz-kontrolün aracı rolü. *Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(38), 79-108. doi:10.21550/sosbilder.600325
- Koçyiğit, F. (2019). *Teknoloji bağımlılığının psikolojik iyi oluş ile ilişkisinde bilinçli farkındalık ve belirsizliğe tahammülsüzlük değişkenlerinin aracı rolünün incelenmesi*. (Tez no. 575275) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Medipol Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Kokka, I., Mourikis, I., Nicolaidis, N. C., Darviri, C., Chrousos, G. P., Kana-kantentbein, C., & Bacopoulou, F. (2021). Exploring the effects of problematic internet use on adolescent sleep: a systematic review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(2), 760.
- Kul, S. (2020). Dijital Okuryazarlık ve diğer değişkenlerle internet bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Uluslararası Yönetim Bilişim Sistemleri ve Bilgisayar Bilimleri Dergisi*, 4(1), 28-41.

- Kutlu, M., Savcı, M., Demir, Y., & Aysan, F. (2016). Young internet bağımlılığı testi kısa formunun Türkçe uyarlaması: Üniversite öğrencileri ve ergenlerde geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *17*(1), 69-76.
- Leung, L. (2008). Linking psychological attributes to addiction and improper use of the mobile phone among adolescents in Hong Kong. *Journal of Children and Media*, *2*(2), 93-113. Doi: 10.1080/17482790802078565.
- Li, W., O'Brien J. E., Snyder, S. M., & Howard, M. O. (2015). Characteristics of internet addiction/pathological internet use in U.S. university students: a qualitative-method investigation. *Plos One*, *10*(2), e0117372. Doi: 10.1371/journal.pone.0117372
- Lin, C. H., Lin, S. L., & Wu, C. P. (2009). The effects of parental monitoring and leisure boredom on adolescents internet addiction. *Adolescence*, *44*(176), 993-1004.
- Mikulas, W. L., & Vodanovich, S. J. (1993). The essence of boredom. *The Psychological Record*, *43*(1), 3-12.
- Mo, P. K., Chan, V. W., Chan, S. W., & Lau, J. T. (2018). The role of social support on emotion dysregulation and internet addiction among Chinese adolescents: A structural equation model. *Addictive Behaviors*, *82*, 86-93.
- Ögel, K., Sarp, N., Gürol, D. T., & Ermağan, E. (2014). Bağımlı olan ve olmayan bireylerde farkındalık (mindfulness) ve farkındalığı etkileyen etkenlerin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *15*(4), 282-288.
- Özdemir, S., Küçük, F., Balcı, S., & Türköz, A. (2020). 11-18 Yaş arasındaki adolesanların internet bağımlılık düzeyleri. *Balikesir Sağlık Bilimleri Dergisi*, *9*(2), 83-92.
- Özyeşil, Z. (2011). *Üniversite öğrencilerinin öz-anlayış düzeylerinin bilinçli farkındalık, kişilik özellikleri ve bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Tez No. 280656) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Özyeşil, Z., Arslan, C., Kesici, Ş., & Deniz, M. E. (2011). Bilinçli farkındalık ölçeği'ni Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, *36*(160), 224-235.
- Peker, A., Nebioğlu, M., & Ödemiş, M. H. (2019). Sanal ortamda bağımlılık: bilinçli farkındalığın aracı rolüne ilişkin bir model sınaması. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, *20*(2), 153-158.
- Rahmani, S., & Lavasani, M. G. (2011). The relationship between internet dependency with sensation seeking and personality. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *30*, 272-277.
- Riley, B. (2014). Experiential avoidance mediates the association between thought suppression and mindfulness with problem gambling. *Journal of Gambling Studies*, *30*, 163-171.

- Selçuk, O. C. (2019). *İnternet bağımlılığı için risk faktörleri: öz düzenleme yeter-sizliği ve boş zaman can sıkıntısı*. (Tez No. 583224) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Schroeter, R., Oxtoby, J., Johnson, D., & Steinberger, F. (2015, December). Exploring boredom proneness as a predictor of mobile phone use in the car. *In Proceedings of the Annual Meeting of the Australian Special Interest Group for Computer Human Interaction*, 465-473. <http://eprints.qut.edu.au/89351/>
- Servidio, R. (2014). Exploring the effects of demographic factors, internet usage and personality traits on internet addiction in a sample of Italian university students. *Computers in Human Behavior*, 35, 85-92.
- Shapiro, S. L., Brown, K. W., & Biegel, G. M. (2007). Teaching self-care to caregivers: Effects of mindfulness-based stress reduction on the mental health of therapists in training. *Training and Education in Professional Psychology*, 1(2), 105-115.
- Siddiqi, S., & Memon, Z. A. (2016). Internet addiction impacts on time management that results in poor academic performance. *International Conference on Frontiers of Information Technology*, 1, 63-68. doi:10.1109/FIT.2016.020
- Smith, J. L., Wagaman, J., & Handley, I. M. (2009). Keeping it dull or making it fun: Task variation as a function of promotion versus prevention focus. *Motivation and Emotion*, 33(2), 150-160.
- Soylu, Y., & Siyez, D. (2014). Boş zaman can sıkıntısı ölçeği'nin Türkçe'ye uyarlanması. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(1), 80-95.
- Van Tilburg, W. A., & Igou, E. R. (2011). On boredom and social identity: A pragmatic meaning-regulation approach. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(12), 1679-1691.
- Van Tilburg, W. A. P., Igou, E. R., & Sedikides, C. (2013). In search of meaningfulness: Nostalgia as an antidote to boredom. *Emotion*, 13(3), 450-461.
- Vodanovich, S. J. (2003). Psychometric measures of boredom: A review of the literature. *The Journal of psychology*, 137(6), 569-595.
- Tabachnick, B. G., & Fidell L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Pearson.
- Tırışkan, M., Onnar, N., Çetin, Y. A., & Cömert, I. T. (2015). Madde bağımlılığında nüksü önlemede bilinçli farkındalığın önemi: Bir derleme çalışması. *Addicta: The Turkish Journal on Addictions*, 2(2), 123-142.
- Turan, R. T. (2015). *Başkent Üniversitesi Öğrencilerinde İnternet Bağımlılığı Sıklığı ve İlişkili Faktörler*. (Tez No. 429151) [Tıpta uzmanlık tezi, Başkent Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.

- Yeap, J. A., Ramayah, T., Kurnia, S., Halim, H. A., & Ahmad, N. H. (2015). The assessment of internet addiction among university students: some findings from a focus group study. *Tehnicki vjesnik/Technical Gazette*, 22(1), 105-111. doi:10.1515/ijamh-2014-0068.
- Yıldız, K., Kurnaz, D., & Kırık, A. M. (2020). Nomofobi, netlessfobi ve gelişmeleri kaçırma korkusu: Sporcu genç yetişkinler üzerine bir araştırma. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18, 321-338. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.669601>.
- Young, K. S. (1998). Internet addiction: The emergence of a new clinical disorder. *Cyberpsychology and Behavior*, 1(3), 237-244.
- Young, K. S. (2004). Internet addiction: A new clinical phenomenon and its consequences. *American Behavioral Scientist*, 48(4), 402-415.

Geçici Koruma Altındaki Çocukların Okula Sosyal Uyum Sürecini Etkileyen Faktörler

Mustafa Özdere¹

Özet

Türkiye'nin de içinde bulunduğu coğrafyada yaşanan gelişmeler, özellikle komşu ülkelerde yaşanan savaş ve iç huzursuzluklar nedeniyle toplu zorunlu göçe neden olan durumlar, sosyal uyumu sağlamada önemli bir yeri ve görevi olan eğitim sisteminde, okullarda ve paydaşlarında anlayış ve yapılanma değişikliğine gidilmesini zorunlu hâle getirmiştir. Bu süreçte farklı ırk, inanç, etnik yapı ve sosyal gruplardan gelen öğrenciler için eşit eğitim fırsatları oluşturma, okul ortamını yeniden yapılandırma, başkalarına saygı, farklı düşünce ve yaşam biçimlerine duyarlı olmayı amaçlayan bir eğitim yaklaşımı olarak kabul edilen kapsayıcı eğitim yaklaşımı benimsenerek öğrenenlerin farklı gereksinimlerine cevap vermek, onların eğitime, kültüre ve topluma katılımını artırarak ve eğitim sisteminin içindeki ayrımcılığı azalmak için yeni bir yapılanma, değişim süreci başlatılmıştır. Bu amaçla ulusal ve uluslararası iş birliklerine gidilmiş; paydaşların farklılıklarını arttırmak, profesyonel gelişimlerini desteklemek vb. amaçlı eğitimler düzenlenmiş; çok çeşitli eğitim-öğretim kaynakları, rehber kitaplar, vb. üretilmiştir (Öztürk, Cengiz, Köksal, İrez, 2017).

Göçmen çocukların eğitimi konusunda yapılan araştırmalarda çocukların genellikle okul ortamlarında sınırlı deneyim, düşük akademik performans, şiddet, savaş ve kaosa dayalı stres ve travmayla mücadele ettikleri belirlenmiştir (Heptinstall, Sehtna, & Taylor, 2004). Buna ek olarak bu çocukların yeni bir dil ve kültüre uyum sağlama zorunluğunun yanı sıra ev sahibi toplumun eğitim sistemlerine de kısa sürede uyum sağlamaları beklenmektedir (Rong, & Brown, 2002). Bu sosyal uyumu sağlama açısından eğitim, önemli bir araçtır fakat benimsenen eğitim anlayışı bu süreci kolaylaştırdığı gibi zorlaştırabilmektedir. Bu çalışmanın amacı bu süreci etkileyebilen faktörleri belirlemek ve değerlendirmektir.

1. KAPSAYICI EĞİTİM

Kapsayıcı eğitim, kültürel çeşitliliğe dayalı bir eğitim anlayışı ile bütün öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi gerektiği ile ilişkilidir (Amthor,

1 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, mozdere@ohu.edu.tr, Orcid: 0000-0001-7535-9024

& Roxas, 2016) ve bu nedenle sosyal uyum sorunsalının çözümünde etkili olabileceği düşünülmektedir. Kapsayıcı eğitimin niteliği, kapsamı, amacı ve biçimi ülkelerin sosyal, politik, kültürel vb. yapılarına göre farklılık gösterebilmekle birlikte modern bir eğitim yaklaşımı olarak uyumu kolaylaştırıcı, bütünleştirici felsefesiyle okulların ve eğitim öğretim uygulamalarında değişimlere gidilmesini gerektirmektedir ve bu bağlamda değişim, dönüşüm için fırsat olarak görülmektedir (Ainscow, Booth, & Dyson, 2006). Kapsayıcı eğitim hakkı, öğrencilerin farklı gereksinimlerini ve kimliklerini barındırmak için tüm eğitim ortamlarında kültür, politika ve uygulamada bir dönüşümü kapsamaktadır (UNESCO, 2020).

UNESCO (2020) raporunda kapsayıcı bir eğitim anlayışı ile yönetilen normal okulların, ayrımcı tutumlarla mücadele etmenin en etkili yolu olduğu; bunu, kucaklayıcı topluluklar oluşturarak, kapsayıcı bir toplum oluşturarak ve herkesin eğitime ulaşmasını sağlayarak gerçekleştirecekleri ifade edilmektedir. Eşitsizlikleri azaltmak ve özellikle dijital çağda öğrenmeyi ve yaratıcı toplumları teşvik etmek için kaliteli, eşitlikçi ve kapsayıcı eğitim sağlamak ve herkes için yaşam boyu öğrenme fırsatlarını teşvik etmek amaçlanmaktadır. Bu anlayış doğrultusunda aynı zamanda çocukların çoğuna daha etkili eğitim verilebileceği ve bunun sonucu olarak tüm eğitim sisteminin verimliliğinin ve nihayetinde maliyet etkinliğinin artacağı belirtilmektedir (s. 11).

Bu raporda ayrıca kapsayıcı eğitimin gerekliliğine ilişkin olarak kapsayıcı eğitimin a. eğitimsel, b. sosyal ve c. ekonomik boyutları incelenmektedir. Eğitim bağlamında; kapsayıcı okulların tüm çocukları birlikte eğitime gerekliliğinin, bireysel farklılıklara yanıt veren ve bu nedenle tüm çocuklara fayda sağlayan öğretim yöntemleri geliştirmeleri gerektiği anlamına geldiği iddia edilmektedir. Sosyal bağlamda; kapsayıcı okulların tüm çocukları birlikte eğiterek onların farklılığa yönelik tutumlarını değiştirme ve adil ve ayrımcı olmayan bir toplumun temelini oluşturmanın amaçlandığı belirtilmektedir. Ekonomik bağlamda; tüm çocukları birlikte eğiten okullar kurmanın ve sürdürmenin, belirli çocuk gruplarında uzmanlaşmış farklı okul türlerinden oluşan karmaşık bir sistem kurmaktan daha az maliyetli olacağı ifade edilmektedir. (s.10-11).

Bu raporda kapsayıcı eğitimin etkililiği için tavsiye edilen atılması gereken adımlar aşağıdaki gibidir (s. 37):

1. Eğitime katılımçılık ve eşitlik ile neyin kastedildiğine dair net tanımlar oluşturun.

2. Öğrencilerin katılımı ve ilerlemesinin önündeki çevresel engelleri belirlemek için araştırmalar yapın.
3. Öğretmenlerin kapsayıcılık ve eşitliği geliştirme çabalarını destekleyin.
4. Müfredatı ve ölçme-değerlendirme prosedürlerini tüm öğrencileri göz önünde bulundurarak tasarlayın.
5. Eğitim sistemini tüm öğrencilerin ilgisini çekecek şekilde yapılandırın ve yönetin.
6. Eğitimde kapsayıcılığı ve eşitliği teşvik eden politikaların geliştirilmesi ve uygulanmasına toplulukları dâhil edin.

UNESCO (2017) raporunda kapsayıcılık ve eşitlik bağlamında politikanın dört boyutta incelenmesi amacıyla bir çerçeve geliştirilmiştir. Bu çerçevenin alt boyutları ve kapsamları aşağıdaki gibidir (UNESCO, 2017. S.6)

Boyut 1. Kavramlar (s.17):

1. Kapsayıcılık ve eşitlik; tüm eğitim politikalarına, planlarına ve uygulamalarına rehberlik eden kapsayıcı ilkelere.
2. Ulusal müfredat ve ilgili değerlendirme sistemleri tüm öğrencilere etkili bir şekilde yanıt vermek için tasarlanmıştır.
3. Öğrenciler ve aileleriyle çalışan tüm ortaklar, eğitime dâhil olmak ve eşitliği teşvik etmek için ulusal politika hedeflerini anlar ve destekler.
4. Eğitim sistemindeki tüm öğrencilerin varlığını, katılımını ve başarısını izlemek için sistemler mevcuttur.

Boyut 2. Politika beyanları (s.22):

1. Önemli ulusal eğitim politika belgeleri, kapsayıcılığı ve eşitliği kuvvetle vurgular.
2. Ulusal, ilçe ve okul düzeylerindeki üst düzey personel, eğitime dahil olma ve eşitlik konusunda liderlik sağlar.
3. Her seviyedeki liderlerin kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim uygulamaları geliştirmek için tutarlı politik hedefleri vardır.
4. Her seviyedeki liderler; kapsayıcı olmayan, ayrımcı ve adaletsiz eğitim uygulamalarına meydan okur.

Boyut 3. Yapılar ve sistemler (s.27):

1. Savunmasız öğrenciler için yüksek kaliteli destek vardır.

2. 2. Öğrenciler ve aileleriyle ilgili tüm hizmetler ve kurumlar, kapsayıcı ve eşitlikçi eğitim politikaları ve uygulamalarını koordine etmek için birlikte çalışır.
3. 3. Hem insan kaynakları hem de finansal kaynaklar, potansiyel olarak savunmasız öğrencilere fayda sağlayacak şekilde dağıtılır.
4. 4. Eğitimde kapsayıcılığı ve eşitliği teşvik etmede özel hükümlerin açık bir rolü vardır.

Boyut 4. Uygulamalar (s.32):

1. Okullar ve diğer öğrenim merkezlerinin, tüm öğrencilerin varlığını, katılımını ve başarısını teşvik etmek için stratejileri vardır.
2. Okullar ve diğer öğrenim merkezleri; başarısız olma, ötekileştirme ve dışlanma riski taşıyan öğrencilere destek sağlar.
3. Öğretmenler ve destek personeli öğrenci çeşitliliğine cevap vermek için hazırdır.
4. Öğretmenler ve destek personeli, kapsayıcı ve eşitlikçi uygulamalar konusunda mesleki gelişim fırsatlarına sahiptir.

Görüldüğü üzere kapsayıcılık ve eşitlik, tüm eğitim politikalarına, planlarına ve uygulamalarına rehberlik etmesi gereken ilkeler bütünüdür. Bu ilkeler, eğitimin temel bir insan hakkı olduğu, daha eşitlikçi, kapsayıcı ve uyumlu toplulukların temeli olduğu düşüncesiyle tüm öğrencilerin kaliteli eğitime erişiminin sağlanması ve eğitimde imkân ve fırsat eşitliği ile ilişkilidir. Bu özellikleri ile ülkemizdeki geçici koruma altındaki çocukların okullarda sosyal uyumlarının desteklenmesinde eğitim anlayışının ve okul içi uygulamaların kapsayıcı eğitim yaklaşımına göre geliştirilmesi, ilgili paydaşların konuya ilişkin olarak bilgilendirilmeleri, tutum ve davranışlarının, okul-sınıf içi uygulamalarının, öğretim metot, yöntem ve materyallerinin bu doğrultuda geliştirilmesi önemlidir.

2. DİL EDİNİMİ VE OKULA UYUM

Dil, bireylerin sosyal bağlantılar kurmasında temel bir bileşendir ve bu nedenle topluma tam katılım için gereklidir. Göçmenlerin dil yeterlilikleri; ev sahibi toplumda güven, aidiyet, yukarı doğru hareketlilik ve dâhil olmak, yani sosyal uyumu sağlamak ve sürdürmek için önemli bir araçtır (Maleku, Kim & Lee, 2019). Dil öğrenmek sosyal uyum için önemli olduğu kadar, iş piyasasına girmek için de bir ön şarttır (Çebi, 2017).

Ülkemiz, 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaştan farklı şekillerde etkilenmiş ve sayıca oldukça fazla olan göçmen gruplarına ev sahipliği yapmak zorunda kalmıştır. “Geçici Koruma Yönetmeliği” ile bu göçmenlere geçici koruma sağlanmıştır. Farklı dil, kültürden gelen ve geçici koruma statüsü verilmiş bu bireylerin sosyal uyumunu sağlamak için politik, sosyal, ekonomik vb. girişimlerde bulunulmuştur. Bu zorunlu göç, ev sahibi toplum üyeleri ile farklı dil, kültür vb. özelliklere sahip geçici koruma altındaki bireylerin bir arada yaşamasını zorunlu kılmış ve bu durum ev sahibi toplumda siyasal, ekonomik, toplumsal vb. çok farklı sorunlara neden olmuştur (Aksoy, 2012).

Önceki bölümde incelendiği gibi toplumsal uyumun sağlanması için iletişim, etkileşim önemlidir ve bu bağlamda uyumun önündeki en büyük engellerden biri dil sorunudur. Diğer bir ifade ile geçici koruma altındaki bireylerin ev sahibi toplumun dilini, değer ve normlarını öğrenip uyum sağlaması, yani kültürlenmesi ve bu bağlamda kültürün en önemli ögesi olan dil edinimi uyum-bütünleşme için çok önemli hâle gelmiştir (Okur, 2013; Ünal, Taşkaya & Ersoy, 2018).

Ülkemizde geçici koruma altındaki bireylerin en temel insani ihtiyaçlarının (barınma, beslenme vb.) karşılanması için ulusal ve uluslararası düzeyde çok ciddi girişimlerde, çalışmalarda bulunulmuş ve ciddi miktarda maddi kaynak bu amaçla ayrılmıştır. Temel insani ihtiyaçların karşılanmasını takiben toplumsal uyum bağlamında çok önemli bir unsur olan dil edinimine yönelik eğitimlere hız verilmiş ve bu amaçla farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliğine gidilerek soruna çözüm aranmıştır.

Kültürlenme sürecinde en önemli araç eğitimidir. Geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil edinimi, bireysel ve kurumsal düzeyde önemlidir. Dil, sosyal uyum için önemli olduğu kadar sosyal ve kültürel katılım, resmî konular ve bürokrasi ve istihdam açısından da çok önemlidir (Nimer, 2019). Ülkemizde geçici koruma altındaki çocukların eğitim aracılığıyla kültürlenme sürecinde dil, en büyük engellerden biri olarak karşımıza çıkmaktadır ve bu sorunun ortadan kaldırılmasında öncelik Türkçe öğretimine verilmektedir. Çeşitli kurum ve kuruluşlar tarafından Türkçe öğretimi için dil kursları açılmıştır. Yabancı dil olarak Türkçenin öğretimi, TÖMER’lerde ve Millî Eğitim Bakanlığına bağlı Halk Eğitimi Merkezlerinde, yurt dışında ise Yunus Emre Enstitüsü tarafından hizmet vermekte olan Türkçe Öğretim Merkezleri aracılığı ile yapılmaktadır. Özellikle geçici koruma altındaki bireylerin Türkçe öğrenmelerine yönelik en önemli çalışma MEB Hayat Boyu Öğrenme Genel Müdürlüğü’nün “Yabancılar İçin Türkçe” modüler programları ve PICTES projesi ile gerçekleştirilmektedir (Baldık,2018).

Bir sorunun altında yatan nedenlerin doğru belirlenmesi, çözüm için doğru adımların atılması açısından önemlidir. Bu bağlamda geçici koruma altındaki Suriyelilerin dil ediniminde etkili çözümler üretmek, doğru programlar geliştirmek için dikkat edilmesi gereken noktalardan bazıları aşağıdaki gibidir (Nimer, 2019, 25-32):

- Geçici koruma altındaki Suriyeler arasındaki sosyo-demografik farklar (okuryazarlık düzeyi, yaş, dil öğrenme amacı, hazırbulunuşluk seviyesi, dil seviyesi vb.)
- Dil öğrenme ihtiyaç, motivasyon, amaç arasındaki farklar (günlük ihtiyaçlarını karşılamak, mesleki dil öğrenme ihtiyacı, vb.)
 - Günlük ihtiyaçları karşılamak için konuşma Türkçesi
 - Mesleki Türkçe (yetişkinler için)
 - Akademik Türkçe (öğrenciler için)

Görüldüğü gibi dil ediniminde etkili politikalar üretmek, hedefe yönelik eğitim programları, kurslar, vb. geliştirmek için hedef kitlenin demografik özelliklerinin ve dil edinim amaçlarının doğru tespiti önemlidir.

Ülkemizde geçici koruma altındaki çocukların dil edinimine ilişkin çok önemli projeler hayata geçirilmiş, büyük kaynaklar ayrılarak konuya ilişkin ciddi girişimlerde bulunulmuştur. PICTES², (Project on Promotion Integration of Syrian Kids into Turkish Education System) “Suriyeli Çocukların Türk Eğitim Sistemine Entegrasyonunun Desteklenmesi” Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) ile AB Türkiye Delegasyonu arasında “Türkiye’deki Mülteciler için Mali Yardım Programı” anlaşması (FRIT) çerçevesinde imzalanan sözleşme ile Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyumunda MEB’in faaliyetlerini desteklemeyi amaçlayan bir projedir (<https://pictes.meb.gov.tr/izleme>). Bu proje ile geçici koruma altındaki Suriyelilerin Türkiye’deki eğitim imkânlarından tam olarak yararlanmalarının sağlanması amaçlanmaktadır. MEB’e bağlı devlet okullarında eğitim dilinin Türkçe olması nedeniyle geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların Türk eğitim sistemine uyum sağlanmalarında Türkçenin öğretilmesi kilit bir öneme sahiptir. Bu bağlamda bu projenin ön plana çıkan bir alanı dil edinimi ile ilgilidir (Morah, 2018). Bu proje kapsamında Suriyeli öğrencilere Türkçe öğretmek için görevlendirilecek Türkçe öğretmenleri, fakültelerin Türkçe öğretmenliği, sınıf öğretmenliği ve Türk dili ve edebiyatı bölümleri mezunları arasından seçilmektedir. Bu seçilen kişiler öncelikle 15 günlük ‘Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretilme-

2 <https://piktes.gov.tr/Home/IndexENG>

sine Yönelik Uyum Kursu'na alınmış ve sonrasında Türkçe öğreticisi olarak görevlendirilmişlerdir. (Eyüp, Arslan ve Cevher, 2017).

Ülkemizde geçici koruma altındaki bireylere Türkçe öğretiminde yaşanan problemlere ilişkin yapılan çalışmalarda genellikle öğretim içeriği, öğretme stratejileri, ders araç ve gereçleri, ölçme araçları geliştirme ve değerlendirme gibi alanlarda sorunlar yaşandığı ve bu bağlamda öğretmenlerin konuya ilişkin olarak mesleki gelişim ihtiyacı içinde oldukları belirlenmiştir (Erdem, 2017). Benzer şekilde bazı çalışmalarda ilgili öğretmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimine mesleki bilgi, beceri, tutum ve değerlere yönelik eğitim gereksinimi duyduklarını belirlemiştir (Gün, 2015; Kalfa, 2015). Bu çalışmaların sonuçlarına bağlı olarak yabancı dil olarak Türkçe öğretecek olan öğretmenlerin konuya ilişkin eksikliklerinin giderilmesi amaçlı mesleki gelişimlerinin çeşitli eğitimler ile desteklenmesi önem arz etmektedir (Eyüp, Arslan ve Cevher, 2017). Ünal, Taşkaya & Ersoy (2018) çalışmalarında belirlenen geçici koruma altındaki öğrencilerin Türkçe öğrenme süreçlerinde, dil becerilerine yönelik yaşadıkları sorunlar aşağıdaki gibi özetlenebilir (s.141-144):

- Dil yapısı: Türkçenin cümle yapısının farklı olması
- Kelime bilgisi: Türkçe kelimeleri öğrenememe, unutmama ve kelimeler için uygun sözlük bulamama
- Yazma: Arapçanın sağdan sola, Türkçenin soldan sağa doğru yazılması
- Konuşma: Türkçeyi hızlı konuşamama, telaffuz, farklı aksanlar ve ağızlar, kitaplarda kullanılan dil ile sosyal hayatta kullanılan dil arasındaki farklılıklar

Aynı araştırmacılar tarafından bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri aşağıdaki gibidir (Ünal, Taşkaya & Ersoy, 2018, s.141-144):

- Akran öğrenmesinin teşvik edilmesi, uygun ortamın sağlanması
- Hedef dilin yapı olarak ana dillerinden farklı olduğuna yönelik farkındalık kazandırılması
- Yazılı, görsel ve işitsel araçların ve materyallerin (TV, film, müzik vb.) dil öğrenmede etkin kullanılması
- Türkçe eğitimi veren öğretmenlerin konuya ilişkin uzman eğitimi alması (öğretmenlerin tutum ve davranışları, kültürler arası becerileri aktarma konusundaki yetersizlikleri, kullandıkları eğitim öğretim araç gereçlerinin uygunluğu, kullandıkları yöntem ve teknikler, stratejiler)

- Hedef dilin öğretiminde kullanılacak uygun ders öğretim araç, gereçleri ve ders kitapları vb. materyallerin (kitap, dergi, film vb.) geliştirilmesi

Ülkemizde geçici koruma altındaki öğrencilerin sosyal uyumuna ilişkin yapılan çalışmalarda genellikle Türkçe yeterlilikleri önemli bir sorun olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda bu öğrencilerin okula başlamadan önce dil ve uyum açısından bir hazırlık eğitiminden geçmeleri önerilmektedir (Ereş, 2016). Bulut, Kanat & Gülççek, (20018) ise özellikle öğretmen yeterliliklerine eğilmiş ve özellikle öğretmenlerin ana dili Türkçe olmayan geçici koruma altındaki çocukların dil sorunlarına nasıl çözüm geliştirebileceklerini bilmedikleri ve bu konuda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirlemişlerdir. Öğretim materyallerine ilişkin olarak ise Demirci (2015) derste kullanılan materyalin fiziki ve içerik özelliklerinin okuma becerisini olumsuz etkilediğini belirlemişlerdir. Benzer şekilde Gün (2015) ise kültür aktarımının dil ediniminde önemli olduğunu ama kullanılan metinlerin Türk kültürünü aktarmada yetersiz kalabildiğini ve bu amaçla motivasyonu arttırmak için sınıf ortamında kültürel öğelerden yararlanılmasının yararlı olduğunu belirlemiştir. Diğer yandan Boylu, E. & Işık, P. (2019) çalışmalarında bazı ailelerin geçici koruma altındaki çocuklarının Türkçe öğrenmelerini istemedikleri, birçok sınıfın dil öğretimine uygun olmadığı, sınıftaki öğrencilerin dil seviyesi bağlamında homojen dağılmadığı, öğretmenlerin konuya ilişkin mesleki gelişime ihtiyacı olduğu, kullanılan materyallerin geliştirilmesi ve Türkçe öğretimine daha fazla süre ayrılması gerektiği gibi bulgulara ulaşmışlardır (s.897).

Özet olarak dil edinimi sosyal uyum açısından çok önemli bir faktördür. Dil edinimi çok boyutlu; motivasyon, ana dilin yapısı, öğrenme ortamı, öğretmen özellikler, öğretim teknik, strateji ve metotları, öğretim materyalleri, girdinin kalitesi, öğrencinin kişiliği, yaş, tutum, yatkınlık, zekâ vb. birçok faktörün etkilediği bir süreçtir (Khasinah, 2014). Ülkemizde geçici koruma altındaki Suriyeli yetişkin ve çocukların dil ediniminde yaşadıkları sorunlar sosyal uyumu olumsuz yönde etkilemektedir. Ülkemizdeki bu bireylerin Türkçe öğrenmesine yönelik birçok çalışma yapılmaktadır. Soruna ilişkin etkili çözümler üretebilmek için dikkat edilmesi gereken unsurları genel olarak şu şekilde özetleyebiliriz. Öncelikle dil eğitiminin kimlere verileceğinin belirlenmesi, hedef kitlenin dil öğrenme ihtiyaçlarının tespit edilmesi, öğretimin bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik özel desenlenmiş programlarla, uygun ortamlarda, uygun yöntem, teknik, öğretim materyaller kullanılarak uzman bilgisine sahip öğretmenler tarafından verilmesi önemlidir (Büyükkiz ve Çangal, 2016).

3. OKULUN SOSYAL VE KÜLTÜREL ÖZELLİKLERİ

Sosyal uyum bağlamında eğitim, en önemli araçtır. Eğitim etkinliklerinin sistemli ve düzenli bir şekilde gerçekleştirildiği sosyal kurumlar olarak okullar, içinde yaşanılan topluma uyum sağlanmada, yani sosyalleşmede önemli araçlardır (Şahin,2012). Okullar toplumun ayrılmaz bir parçası, toplumun yansıması, gençlerin günlerinin büyük bir kısmını geçirdikleri, diğerleri ile sosyalleştikleri yerlerdir (Koç, 2011, s.138). Ayrıca okul, bireyin yaşamında ve sosyalleşme sürecinde aile kurumundan sonra gelirken mesleki beceri ve toplumsal değer, norm, davranış, sorumluluk duygusu ve anlayış kazandırması açısından önemlidir (Kızmaz, 2006, s.50). Bu bağlamda okullar bir sosyal denetim ögesi, kültürlenme mekânı ve geleceğe yönelik olarak bireylere misyon ve meslek kazandırma görevleri olan sosyal kurumlardır (Kızmaz, 2006, s.51). Açık bir sistem olarak okulun içinde bulunduğu toplumsal değişimlerden etkilenmemesi mümkün değildir. Sosyal değişim; toplumsal yapının, toplumsal ilişkiler ağının ve bu ilişkileri belirleyen toplumsal kuralların değişmesi (Tezcan, 1994), toplumsal yapılar, kurumlar vb. toplumun parçaları arasındaki denge ya da örgütlenmenin değişimidir (Kuyumcu vd., 2008).

Farklı özellikleri, türleri ve yönleriyle göç evrensel bir olgudur ve hem ayrılan hem de gidilen toplumsal yapıda sosyal, kültürel, ekonomik ve politik değişimlere neden olur (Yazıcı, 2019). Göç olgusunun eğitim üzerindeki etkisini inceleyen çalışmalarda genellikle göçle gelen öğrencilerin yeni çevreye, okula, akranlarına ve öğretmenlerine uyum sağlamada sıkıntı yaşadıkları (Tezcan (1985), akademik başarılarının olumsuz etkilendiği, kendilerini yabancı gördükleri, uyum sorunu yaşadıkları ve disiplinsiz davranışlar sergiledikleri, herkesin ona karşıymış gibi bir düşünceye kapıldıkları, göç nedeniyle ebeveynlere karşı öfke duydukları (Uluocak, 2009) gibi bireysel düzeyde, orantısız nüfus artışı ile okullarda yaşanan fiziki yetersizlikler, derslik sıkıntıları, kalabalık sınıflar, öğretmen yetersizliği, dengesiz dağılım (Birinci, 2003) gibi kurumsal düzeyde olumsuz durumlara neden olabildiği, bu durumun ise genel olarak eğitimin niteliğini olumsuz etkilediği belirtilmektedir (Tezcan, 1994).

4. OKUL YÖNETİCİLERİ

Liderlik; bir etkileme, rol model olma, öncülük etme işidir. Okul yöneticileri okulların amaçlarının gerçekleşmesinde, birinci derecede etkili ve sorumlu olan kişilerdir ve okul etkililiğinde liderlik rolleri önemlidir (Akçakoca & Bilgin, 2016). Aynı zamanda bu kişilerin lider olarak okullarında zamanın gerektirdiği değişim ve dönüşümleri başlatma, bunlara rehberlik

etme, yönetme vb. sorumlulukları vardır. Bir okulda herhangi bir değişimin başlaması ve hedeflenen yönde gelişim ve değişimin gerçekleşmesi için okul yöneticisinin güçlü bir liderlik sergilemesi, önce kendisinin değişimin gerekliliğine inanması, bu yönde gerekli adımları atmaya, değişime açık ve hazır olması gereklidir.

Ülkemizdeki geçici koruma altındaki çocukların eğitim aracılığıyla kültürlenmelerinin sağlanması, okullara uyumlarının desteklenmesi için okul yöneticilerinin güçlü liderlik sergilemesi, okul kültürünü, okul iklimini, gruplar arasında etkileşimin niteliğini ve kalitesini geliştirmesi önemlidir. Okul yöneticileri hangi liderlik tarzını daha baskın olarak benimsemiş olurlarsa olsunlar, sahip oldukları etki ve yetkiyi okulda eğitim ve öğretimin niteliğini yükseltmek, bütün çocukların eğitime eşit bir şekilde ulaşmasını sağlamak için kullanmak durumundadır. Diğer bir ifade ile okul yöneticisi, tüm okul yaklaşımı doğrultusunda bütün öğrencilerin öğrenmesi, olumlu davranışlar gösterebilmesi, sağlıklı ve mutlu olabilmesi ve tüm bunları destekleyen koşulların iyileştirilmesi için okulda tüm okul paydaşları ile uyumu, iş birliğini vb. sağlamaya yönelik güçlü bir liderlik sergilemelidir.

Değişimi başlatmak ve değişme öncülük, rehberlik etmek için önce okul yöneticisinin kendisinin ve ekibinin değişme inanması ve kurum olarak bu değişime hazır olup olmadığını ekibiyle beraber belirlemesi gereklidir. Bunun yanı sıra diğer okul paydaşlarının değişime direnç göstermemesi, değişime hazır ve gönüllü olmaları için bütünleştirici biri okul kültürü geliştirmesi önemlidir. Okul kültürünün değişimi uzun soluklu ve çok boyutludur ve bu sürecin başarısı için paydaşların katılımı çok önemlidir. Bu nedenle öğretmen, öğrenci, veli gibi diğer okul paydaşlarının değişimin gerekliliğine inanmaları ve gerekli adımları atmaya gönüllü olmaları elzemdir. Bu amaçla iletişimin doğru kurulması, iş birliğine gidilmesi, karar alma sürecine paydaşların dâhil edilmesi, okul süreçlerinin uygun şekilde yenilenmesi, gerekli eğitimlerin sağlanması gereklidir. Unutulmamalıdır ki okullar geçici koruma altındaki çocukların sadece akademik eğitim aldıkları, öğrenim yapılan yerler değildir. Bu ortamlar kültürlenme, sosyalleşme, bütünleşme açısından çok büyük öneme sahiptir. Sonuç olarak uzun vadede çıktıları nedeniyle çok hassas ve özenle ele alınması gereken bir konu olan geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların toplumsal uyumu için okullarda bütünleştirici bir okul kültürünün oluşumu ve bunun içinde okul yöneticilerinin liderliği ile okulların gerekli değişimlere gitmesi, toplumsal kabul düzeyinin artması için gerekli girişimlerde bulunulması gereklidir.

Okulda verilen eğitimin niteliğini artırmada, okulun etkililiği ve verimliliğini arttırmada okul yöneticilerine önemli sorumluluklar düşmektedir.

Çünkü okul yöneticileri sahip oldukları bilgi ve becerilerle okulun geleceğini planlamakta, yönünü belirlemekte ve okuldaki değişimi yönetmektedirler (Garies ve Tschannen-Moran, 2005 akt. Ağaoglu, Altinkurt, Yılmaz & Karaköse, 2012). Okul yöneticisinin en temel görevi, okulun yönetilmesi ve okulun örgüt olarak gelişmesini sağlamaktır (Bursalıoğlu, 2008). Bu görev ve sorumluluklar ülkelerin sosyal, politik, ekonomik özelliklerine göre farklılık gösterebilmekle beraber değişen zaman, teknoloji, toplumsal durumlara vb. bağlı olarak yeni değişiklik gösterebilmektedir. Ama her şart altında okul yöneticilerinin okulun varlığını sürdürmek ve gelişimini sağlamak için ise yönetim süreçleri ve yönetimin işlevleri vb. alanlarda uzman bilgisine sahip olmaları gerekmektedir (Şişman ve Turan, 2004). Diğer bir ifade ile yaşanan toplumsal değişimler ve gelişmeler okulları etkiler ve değiştirir. Bu durum, okul yöneticilerinin değişen koşullara uygun yetkinliklere sahip olmasını zorunlu kılmaktadır. Yetkinliğin “kişinin bir eylemi gerçekleştirmek için gerekli bilgi ve beceriye sahip olması” (Başaran, 2000) olarak tanımlandığı düşünüldüğünde okul yöneticilerinin yeterlikleri, okul geliştirme süreçlerinde önem kazanmaktadır (Özdemir, Sezgin & Kılıç, 2015).

Sosyal uyumu destekleyen mutlu bir okulda okul yöneticisi; sorun çözme odaklı, anlayışlı, öğrencilerin kolay iletişim kurabildikleri bir kişi olmakla birlikte öğrencilerin akademik başarısının yanı sıra sosyal, psikolojik, fiziksel gelişimlerini destekleyecek faaliyetlere, etkinliklere rehberlik ettiği belirtilmektedir (Döş, 2013). Ayrıca okul yöneticisinin öğretmenle olan ilişki kalitesinin öğrenci başarısını ve sosyal uyumunu dolaylı yollardan etkilediği düşünülmektedir. Bilindiği gibi okul yöneticilerinin öğretmenleri derse karşı güdülemek, öğretimi izlemek, desteklenmesi gereken hususları belirlemek ve okuldaki öğretim hakkında bilgi edinmek gibi görev ve sorumlulukları vardır. Bu bağlamda okul müdürü ile öğretmen arasındaki güçlü iletişim, etkili eğitim için önemlidir (Özmen & Batmaz, 2006). Ayrıca okul yöneticilerinin mizah duygusunun öğretmenlerin iş tatminini olumlu yönde etkilediği, iş tatmininin ise öğrenci başarısını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Recepoglu, 2008).

5. ÖĞRETMENLER

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların okullarda kültürlenmesi, sosyalleşmesi ve sosyal uyumlarının desteklenmesi bağlamında okul yöneticilerinin yanı sıra öğretmenlere de önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Okulda etkili öğrenmenin gerçekleşmesi ve öğrencinin akademik başarısının yükseltilmesi sınıf içi öğretimin geliştirilmesi ile mümkün olabilir. Bunun içinde nitelikli, donanımlı ve adanmış öğretmenlere ihtiyaç vardır (Birman,

Desimone, Porter, & Garet, 2000; Darling-Hammond, 1995 akt. Özdemir, 2019). Rhodes, Stokes, & Hampton, (2004) göre bir eğitim sisteminin en temel unsuru öğretmendir. Öğretmenin sahip olduğu nitelikler, sınıf içinde öğrencinin aldığı eğitimin kalitesini etkilemektedir. Bu bağlamda eğitim sisteminin başarısı, özellikle sınıf içinde uygulayıcı olan öğretmenin sahip olduğu niteliklere bağlıdır. Diğer bir ifade ile yeni nesillerin niteliği, onları yetiştiren öğretmenlerin niteliği ile özdeş olacaktır (Çelikten, Şanal, & Yeni, 2005). Yaşanan toplumsal değişimler öğretmenlere yeni sorumluluklar yüklemekte, sınıf içi uygulamaların kalitesinin artması için yeni bilgi ve beceri kazanmalarını zorunlu hâle getirmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi, değişen şartlara bağlı olarak bilgi ve becerilerinin güncellenmesi etkili okul ve öğrenci başarısı için önemlidir (O'Brien ve MacBeath, 1999).

Günümüzde yaşanan toplumsal değişimler, okulların ve öğretmenlerin bireysel, sosyal ve profesyonel niteliklerinde değişimi ve gelişimi de zorunlu kılmaktadır.

Okullardan ve öğretmenlerden beklenenler şöyle sıralanabilir:

- Farklı dil, kültür ve sosyal çevrelerden gelen öğrenciler ile daha etkili bir şekilde ilgilenmeleri ve kapsayıcı eğitim hizmeti sunmaları
- Kültür farklılıkları ve cinsiyet konularında daha hassas olmaları ve sosyal uyumu destekleyen bir okul ortamı geliştirmeleri
- Dezavantajlı ve özel eğitim gereksinimi olan öğrencilerle daha etkili ilgilenmeleri ve kapsayıcı eğitim hizmeti sunmaları
- Okul içinde disiplini etkili ve kalıcı şekilde sağlamaları
- Yeni iletişim teknolojilerini okulun rutin iş ve işlemlerinin yanı sıra öğretim sürecinde etkili biçimde kullanmaları
- Eğitim bilimlerindeki, öğrenci öğrenmesinin değerlendirilmesinde kullanılan ölçme değerlendirme yaklaşımlarındaki hızlı değişim ve gelişmelere ayak uydurmaları
- Özerk, hayat boyu öğrenmeye güdülenmiş, kendi öğretiminden sorumlu bireyler yetiştirmeleri (OECD, 2005 akt. Özdemir, 2019, s.57)

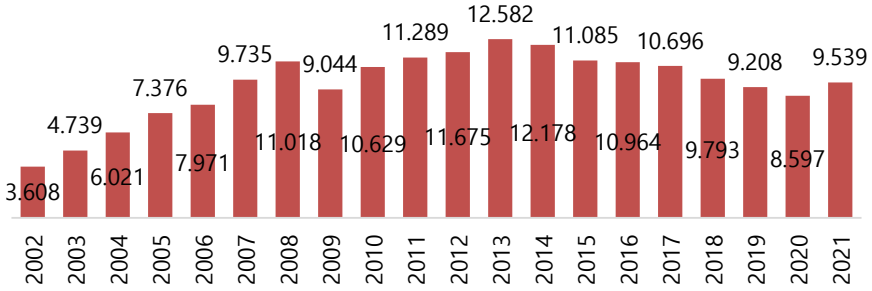
MEB ÖYGM tarafından “Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlilikleri”³ 6 ana yeterlik alanı, bu yeterliklere ilişkin 31 alt yeterlik ve 233 performans göstergesinden oluşmaktadır (MEB,2017). Bunlar (MEB, 2017, s.7):

3 https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERLYKLERY.pdf

- a. Kişisel ve mesleki değerler- mesleki gelişim,
- b. Öğrenciyi tanıma
- c. Öğrenme ve öğretme süreci
- d. Öğrenmeyi, gelişimi izleme ve değerlendirme
- e. Okul, aile ve toplum ilişkileri
- f. Program ve içerik bilgisi

Adı geçen belgede öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri Tablo 3'te görüldüğü gibidir.

Tablo 1. Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikleri (MEB, 2017, s.8)



Karakelle (2005) çalışmasında etkili öğretmenliği aşağıdaki boyutlarda incelemektedir (s.3-4)

1. Mesleki bilgi boyutu: Mesleğin çeşitli yönlerine, verdiği derse ilişkin bilgi ve kavrayışındaki yeterlilik, öğretim teknikleri, öğrencinin gelişimsel özellikleri ve öğrenme süreci hakkındaki bilgi
2. Öğretim becerileri boyutu: Öğretim sürecine ilişkin beceri ve yeterlilikler
3. Öğrenci ilişkileri boyutu: Öğrenciye yaklaşım ve iletişim biçimine ilişkin yeterlilikler
4. Sunuş becerileri boyutu: Etkili ses, jest, mimik kullanımı, konuyu organize edebilme ve açık, net sunum yapabilme becerisi
5. Sınıf yönetimi boyutu: Verimli bir öğrenme ortamı ve atmosfer oluşturabilmek için gerekli düzenlemeleri yapabilme becerisi

6. Kişisel nitelikler ve tutumlar boyutu: Esnek olabilmek, çok boyutlu düşünebilmek, sıcak ve dostça davranmak, coşkulu olmak, öğrenmenin yaşam boyu sürdüğüne inanmak, iş birliğine açık olmak vb.

Sınıflarda öğrencilerle doğrudan ilişki içinde olan öğretmenlerin profesyonel yeterliliklerinin yanı sıra öğrencilerle kurdukları iletişimin ve etkileşimin kalitesi de sosyal uyumu destekleyen mutlu bir okul geliştirmede belirleyici bir etkidir. Öğretmenler ise öğrencilere yakın, sıcak, ilgili, sevgi dolu, onlara rehberlik eden, öğrenci katılımını destekleyen kişi olarak tarif edilmektedir. Ayrıca derslerin ilgi çekici öğretim materyalleri ile farklı yöntem ve tekniklerle, öğrenci katılımı desteklenerek işlendiği ifade edilmektedir. Öğrenciler ise okul kurallarına uyan, çalışkan, adanmış, kendilerinden beklentilerin ve kendi sorumluluklarının farkında ve buna uygun şekilde davranan bireyler olarak betimlenmektedir (s.276-277). Öğretmenlerin olumlu bir öğrenme ortamı geliştirmede dikkat etmeleri gereken noktalardan bazıları aşağıdaki gibidir (Dilekman, 2008, s.217-220):

- Kendisi olma
 - Olduğu gibi görünür.
 - Öğrencilerle her konuyu tartışmaya açıktır.
 - Öğrencilerin bazı konuları kendisinden iyi bilebileceğini kabul eder.
 - Öğrencilere uygun rehberlik yapıldığı takdirde kendilerinin ve başkalarının sorunlarını çözebileceklerine inanır.
- Ödüllendirme, kabullenme ve inanma
 - Ödüllendirme, övgü ve takdir etmenin etki gücünü üst düzeye çıkardığını bilir.
 - Öğretmen, öğrencinin eksiklerini görüp vurgulamaktan çok, başarılarını görerek vurgulamasının öğrencinin olumlu gelişimine katkı sağlayacağını bilir.
 - Öğrenciyi olduğu gibi kabul eder ve değer verir.
 - Öğrenciye sadece başarısına bağlı olarak değer vermenin zararlı olduğunu bilir.
 - Öğrencinin konulara ilgi duyması için gerekli önlemleri alır.
 - Öğrencinin ödüllendirilme gereksinimi olduğunu bilir.
 - Öğrencisini önemser ve bunu her fırsatta belli eder.
 - Sınıfı, öğrencinin mutlu olabileceği bir yer hâline getirir.

- Hoşgörülü ve esnek davranır.
- Kararlı olur ama ezici olmaz.
- Bireysel farklılıkları kabullenir.
- Karşılıklı saygıya inanır.
- Her öğrencinin başarabileceği etkinlikler verir ve sonuçta sadece çalışkanları değil, herkesi ödüllendirir.
- Öğrencinin inanılmaya ve güvenilmeye gereksinimi olduğunu bilir.
- Kendisi dâhil herkesin önemli olduğuna inanır.
- Öğrencinin karar verebileceğine inanır ve bunu her fırsatta belli eder.
- Duygulara katılarak öğrenciyi anlama
 - Öğrencinin sevincini, üzüntüsünü, heyecanını anlar ve paylaşır.
 - Öğrenciyi saygın bir kişi olarak görür.
 - Öğrenciye her konuda yansız davranır.
 - Öğrencinin kişilik gelişimine katkı sağlar.
 - Karşılıklı anlayışa dayalı bir sınıf ortamı oluşturur.
 - Öğrenciye kendisi tarafından takdir edildiğini hissettirir.
 - Öğrencinin yeteneklerini ortaya çıkarmaya çalışır. ○ Bunun için sınıf içi faaliyetleri çeşitlendirir.
 - Öğrencinin kendi kendini doğru anlamasına, kabul etmesine yardımcı olur.
 - Öğrenciyi değerlendirici ve yargılayıcı olmaktan çok anlayışlı davranır.
 - Öğretmen her fırsatta öğrencinin duygularını dile getirmesine fırsat verir.
- Etkili öğretmen ve sınıf yönetimi
 - Bilgi, beceri, tutum ve davranışları ile çocukları etkiler. Samimi, anlayışlı, sabırlı, öğrencilere eşit davranabilen öğretmen sınıfında daha etkili olur.
 - Etkili öğretmen, öğretim uygulamalarında nasıl davranacaklarını ve sınıf içi uygulamaları nasıl örgütleyeceğini bilir.

- Öğretmen, öğrenci davranışlarını olumlu etkileyebilecek olumlu bir çevre oluşturmaktadır.
- Öğretmen, öğrencilerin öğrenmeye ayrılmış süreyi verimli bir biçimde kullanabilmeleri için gerekli mesajları vermeli ve düzenlemeler sağlamalıdır.
- Öğretmen, öğrencilerin sadece yetenek ve öğrenme durumlarını değil, davranışlarını da geliştirecek ortamı oluşturmaktadır.
- Öğretim ortamında öğrencilerin bireysel farklılıklarını dikkate alarak yaklaşmalıdır.
- Bireysel öğretimin öğretmen – öğrenci ilişkilerini geliştirdiğini bilmelidir.
- Ödül istenen davranışı pekiştirir ve daha üst düzey amaçlar için insanı güdüler.
- Zamanın etkili bir şekilde kullanılmasına dikkat etmelidir.
- Öğretmenin neşeli, mutlu ve güvenli hâli verimliliği yükseltir.

Geçici koruma altındaki çocukların sosyal uyumlarında etkin rolleri olan öğretmenlerin tüm görev ve sorumluluklarını yerine getirmeleri, eğitimlerine ve mesleki gelişimlerine bağlıdır. Öğretmenlerin kültürler arası iletişimdeki ana konulara ilişkin farkındalığı ve anlayışı öğrencilerin gelişimi için çok önemlidir ve onların bu alanlardaki yeterliliklerinin gelişimi, yalnızca politikalar veya materyaller yoluyla sağlanamaz. Bu nedenle öğretmenlerin heterojen ve çok kültürlü sınıflarda öğretime ilişkin metodolojik bilgi ve becerilerinin, etkili iletişim ve düşünme becerilerinin geliştirilmesi için eğitimler düzenlenmesi önemlidir. Öğretmenlerin konuya ilişkin çeşitli becerilerini, bilgi ve anlayışlarını geliştirmek amacıyla eğitimlerde aşağıdaki konuların işlenmesi tavsiye edilmektedir (Arnesen, Allan & Simonsen, 2009, s.14):

- Çeşitli kültürel ifade biçimlerinin farkına varmak
- Çalışmaları sırasında etnik merkezci tutumları ve kalıp yargıları tanımak
- Öğrenciler arasında kültürel alışverişi teşvik etmek
- Göçmen öğrencilerin menşe ülkesi ile ev sahibi ülke arasında var olan sosyal alışverişlerini öğrenmek
- Göçün ekonomik, sosyal, politik ve tarihsel nedenleri ve etkilerinin farkına varmak

- Göçmen çocukların okul hayatına katılımları ile ev sahibi ülkede yaşama, çalışma ve eğitim koşulları arasındaki ilişkinin farkına varmak

Bunların yanı sıra insan hakları ve çeşitlilik eğitimi için gerekli olan ön koşullar ve becerilerden bazıları aşağıdaki şekilde listelenmektedir (Arnesen, Allan & Simonsen, 2009, s.15):

- Öğretmenler ulusal meseleler ile dünya meselelerine ilgi göstermelidir.
- Okullarda ve toplumda her türlü ayrımcılığı tespit edip bunlarla mücadele etmeleri öğretilmeli ve kendi ön yargılarıyla yüzleşmeye ve üstesinden gelmeye teşvik edilmelidir.
- İnsan haklarıyla ilgili temel uluslararası bildirge ve sözleşmelere aşina olmalıdırlar.
- Hizmet içi eğitim yoluyla kendi bilgilerini güncellemeli ve yeni öğretim yöntemlerini öğrenmelidirler.

Geçici koruma altındaki çocukların okullar aracılığıyla sosyal uyumunun desteklenmesinde kültürel değerlere dayalı eğitim anlayışı doğrultusunda hareket edilmesi önemlidir. Kültürel değerlere duyarlı eğitimin üç temel boyutu vardır (Banks, 2013; OME, 2013 akt. Karataş & Oral, 2016, s.436):

- a. Kurumsal: Okul yöneticilerinin okulda gerçekleştirilecek uygulamalarda öğrencilerin kültürel değerlerine duyarlı olmaları, kültürel değerlere duyarlı eğitim uygulamalarına yönetsel ve finansal destek sağlamaları ile ilişkilidir.
- b. Kişisel: Öğretmenlerin sınıf içerisindeki eğitim öğretim etkinlik ve uygulamalarını öğrencilerin kültürel değerleriyle ilişkilendirmeleri, öğrencilerinin kültürlerine ilişkin detaylı bilgi sahibi olmaları ile ilişkilidir.
- c. Öğretimsel: Sınıfta ve okulda temsil edilen tüm kültürlerle saygı duyulan bir sınıf ortamı oluşturulması, öğretim programının ve uygulamalarının kültürel değerlere duyarlı olduğundan emin olunması, farklı kültürlerden bütün öğrenciler ile iletişim içinde olunması ve tüm öğrenciler arasındaki etkileşimi sağlama ve öğrencilerin kültürel özelliklerini öğretim içine yerleştirme ve buna saygı duyma ile ilişkilidir.

Öğretmenlerin kültürel değerlere duyarlı öğretim bağlamında dikkat etmesi gereken normlar, öğretim işleyişi ve yapısına ilişkin hususlar aşağıdaki gibi özetlenmektedir (Wlodkowski ve Ginsberg 1995 akt. Karataş & Oral, 2016, s.436):

- Herkesin birbirine saygı duyduğu, iş birliğine dayalı bir öğrenme ortamı geliştirilmeli ve her öğrencinin kendi kültürel deneyimleriyle ilişkili olarak paylaşımlarda bulunabilmesi için imkân ve fırsatlar oluşturulmalıdır.
- Öğrencinin önceki öğrenmelerine ve hazırbulunuşluk seviyesine uygun öğretim etkinlikleri düzenlenmeli, bütün öğrencilerin öğrenme sürecine katılımı teşvik edilmeli ve olumlu duygular geliştirmelerine yardımcı olunmalıdır.
- Öğrencilerin eleştirel sorgulama becerilerinin geliştirilmesi için uygun ortamlar oluşturulmalı, gerçek sorunlara eylem odaklı çözümler üretmeleri sağlanmalıdır.
- Öğrencilerin dünya görüşü, referans çerçevesi ve değerleriyle bağlantı kurma, bilgi ve becerilerini sunması için çeşitli yollar sunulmalı, öz değerlendirme konusunda teşvik edilmelidir.

Avrupa konseyi göçmen öğrenciler ile çalışacak öğretmenler için bazı yeterlilikler belirlemiştir. Konuya ilişkin olarak öğretmen yeterlilikleri a. bilgi ve anlayış, b. iletişim ve ilişkiler ve c. yönetim ve öğretim olmak üzere üç alanda incelenmektedir (akt. Baldık, 2018, s.40-41).

- Bilgi ve anlayış bağlamında öğretmenler:
 - Sosyokültürel çeşitliliğin siyasal, yasal ve yapısal durumu hakkında bilgi ve anlayış sahibi olmalıdır.
 - Uluslararası çevreler hakkında bilgi sahibi olmalı ve sosyokültürel çeşitliliğin eğitimi ile ilgili temel ilkeleri anlamalıdır.
 - Etnik köken, cinsiyet, özel ihtiyaçlar gibi farklılıkların çeşitli boyutları hakkında bilgi sahibi olmalı ve okul ortamındaki etkilerini anlamalıdır.
 - Çeşitliliğe cevap vermek için öğretim yaklaşımları, yöntemleri ve materyalleri hakkında bilgi sahibi olmalıdır.
 - Farklı sosyokültürel konuları soruşturma becerilerine sahip olmalı. Çeşitlilikle duygudaşlık kurabilmeli ve farklılığı kendi kimliğine yansıtabilmelidir.
- İletişim ve ilişkiler bağlamında öğretmenler:
 - Farklı sosyokültürel geçmişlerden gelen öğrenci, veli ve meslektaşlarla olumlu iletişimi başlatabilmeli ve sürdürürebilmelidir.

- Okulda kullanılan dil(ler)in iletişimsel ve kültürel yönlerini tanımalı ve bunlara cevap verebilmelidir.
- Okul ortamında açık fikirlilik ve saygınlık oluşturmalıdır.
- Tüm öğrencileri bireysel ve iş birliği içinde öğrenmeye sevk ve teşvik edebilmelidir.
- Tüm velileri okul etkinliklerine ve toplu karar verme süreçlerine dâhil edebilmelidir.
- Marjinalleşmeyi ve okul başarısızlığını önlemek için çatışma ve şiddetle mücadele etmelidir.
- Yönetim ve öğretim bağlamında öğretmenler:
 - Müfredat ve kurumsal gelişmede sosyokültürel çeşitliliği ele almaktadır.
 - Katılımcı, kapsayıcı ve güvenli bir öğretim ortamı oluşturmaktadır.
 - Öğretim yöntemlerini öğrencilerin ihtiyaçlarına göre seçmeli ve değiştirebilir.
 - Öğretim materyallerinin içeriğini eleştirel olarak değerlendirebilir.
 - Farklı kültürlerle karşı duyarlı öğretim ve ölçme değerlendirme yapabilir.
 - Kendi uygulamasının öğrenciler üzerindeki yansımalarını sistematik olarak değerlendirebilir.

Okul yöneticisi ve öğretmenlerin yanı sıra okulların bazı fiziksel ve sosyal özelliklerinin eğitimin niteliğini etkilediği belirtilmektedir.

6. OKULLARIN FİZİKSEL VE KURUMSAL ÖZELLİKLERİ

Okulların belirli fiziksel ve kurumsal özelliklerinin öğrenci davranışlarını etkileyebileceği, okulda istenmeyen davranışların gerçekleşmesine neden olabileceği iddia edilmektedir (Allen, 2005; Berger vd., 2008; Dönmez ve Özer, 2009). Okulun fiziksel ve duygusal ortamı, normları ve değerleri okul paydaşlarının duygu ve davranışlarını etkiler. Özellikle öğrencilerin kendilerini fiziksel ve duygusal açıdan güvende ve kabul edilmiş hissetmeleri etkili bir eğitim öğretim için en önemli koşullardan biridir.

Yapılan bazı araştırmalarda sınırlı kaynaklara sahip, çeşitlilik ve çok kültürlülüğe karşı toleranssız, günlük işleyişinde öfke ve kızgınlığın olduğu, düzensiz ve yetersiz imkânlarla sahip, öğrencilerin yabancılaştırılmış, eğiti-

min gerekliliğine veya okulun onları hedeflerine ulaştıracağına inanmadıkları okullarda istenmeyen öğrenci davranışlarının daha sık gözlenebileceği iddia edilmektedir (Çınar, 2007; Karal, 2011). Ayrıca büyük ve sınıfların kalabalık olduğu okullarda eğitim kaynaklarının, gözetim ve denetimin yetersiz kalabildiği, bütün öğrencilerin katılımının ve gelişiminin desteklenemediği, öğrencilerin akademik, fiziksel ve sosyal ihtiyaçlarını karşılamakta yetersiz kalılabildiği belirtilmekte ve sonucunda eğitim kalitesi ve akademik başarının düşük olduğu ve okul terkinin sıklıkla yaşandığı ifade edilmektedir (Dönmez ve Özer, 2009; Garbarino ve DeLara, 2004; Koç, 2011; Gregory vd., 2012; Flaherty, 2001; Veltkamp ve Lawson, 2008; Odacı, 2007).

Nitelikli, etkili eğitim için okulların okul binası ve çevresinin temiz, eğitim öğretim için yeterli fiziksel imkânlara sahip, eğitim için her türlü materyal ve kaynağın bulunduğu yerler olması gerekliliği belirtilmektedir (Preble ve Gordon, 2011). Okulun fiziksel özelliklerinin arzu edilen seviyede olmasının yanı sıra, okul kaynaklarının eşit paylaşıldığı, ilgi ve sevgi dolu bir öğrenme atmosferi içinde sağlıklı öğrenci-öğrenci ve öğrenci-öğretmen ilişkilerinin önemi (Haynes vd., 1997 akt. Miller ve Kraus, 2008, s.250-251) ve bu bağlamda kuralların adil, açık ve tutarlı bir şekilde uygulandığı, öğrencinin kendini önemli, değerli, saygıdeğer gördüğünü hissettiği, öğrencilere kendi ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda çeşitli program ve imkânlar sunan bir okul yapısının önemi vurgulanmaktadır (Braaten, 2004; Flaherty, 2001; Veltkamp ve Lawson, 2008). Ayrıca öğrenciyi tanımının, topluluk hissi yaratmanın, etkili ve öğrenci merkezli eğitim modellerini belirlememenin, okul-sınıf kurallarını açık ve anlamlı bir şekilde oluşturma ve etkili bir uygulamanın, aile-okul iş birliğini güçlendirmenin, okulun ve sınıfın fiziksel ortamını etkili bir şekilde düzenlemenin gerekliliğine inanılmaktadır (Striepling-Goldstein, 2004). Okulda etkili rehberlik hizmetlerinin, öğrenciye yeterli ve çeşitli sosyal ve sportif etkinlikler sağlanmasının, baskıcı disiplin yöntem ve uygulamalarından vazgeçilmesinin, hatalı eğitim uygulamalarına son verilmesinin de istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede etkili olabileceği düşünülmektedir (Üstün vd., 2007).

Döş (2013) öğrencilerin, öğretmenlerin vb. paydaşların mutlu oldukları bir okulun özelliklerini belirlemek amaçlı gerçekleştirdiği çalışmasında aşağıdaki önemli bulgulara ulaşmıştır. Okulun fiziksel özelliklerine ilişkin bulgular incelendiğinde, mutlu okullarda sınıfların kalabalık olmadığı, daha yaşanır olduğu, temiz ve fiziki yönden çekici, sınıfların teknolojik donanımlarının tam, eğitim araç gereçlerinin ilgi çekici, ihtiyaca yönelik olduğu belirtilmektedir. Ayrıca mutlu bir okulda öğrencilerin sosyal aktiviteler yapabilecekleri, dinlenebilecekleri, spor yapabilecekleri yerler ve psikolojik iyi olma

durumlarını geliştirmeye, okula aidiyet duygusu geliştirmelerine yönelik etkinliklerin, faaliyetlerin olduğu ifade edilmektedir (s.276-277). Konuya ilişkin olarak Dinç ve Onat (2002) çalışmalarında öğrencilerin mutluluğu, etkili öğretim ve öğrenim için okul binaları, sınıf, fiziki yapının önemli olduğunu belirtmektedir. Benzer şekilde Kıldan'ın (2007) ideal bir eğitim ortamının fiziksel çevre ve olanaklarının önemine ilişkin verdiği önerilerden bazıları aşağıdaki gibidir (s.508):

- İyi bir eğitim ortamı için güvenlik, öncelikli kriter olmalıdır. Çocukların fiziksel olarak güvenlikleri sağlandıktan sonra, ruhsal güvenliği de ihmal edilmemelidir. Eğitim ortamları çocukların yaşı, ortamdaki çocuk sayısı, öğretim programının beklentileri dikkate alınarak tasarlanmalı, ayrıca çocukların birbirleriyle uyum içerisinde sosyal ilişkiler kurabilecekleri ortamlar olmalıdır.
- Sınıflardaki öğrenci sayısı ideal ölçütlerde olmalı, öğrenci sayısı arttıkça ve her öğrenciye düşen fiziksel ortam miktarı düştükçe, eğitim ortamı ve kişiler arası ilişkilerin olumsuz yönde etkilenebileceği dikkate alınmalıdır.
- Eğitim ortamları hayattan izler taşımali ve çocuğa yakın çevresinden yola çıkarak çeşitli deneyimler kazandırmalıdır.
- Eğitim ortamında yeterince materyal, araç-gereç olmalıdır. Yetersiz araç-gerecin öğrenciler arasında ciddi anlaşmazlıklara neden olabileceği dikkate alınmalıdır.
- Eğitim ortamı değiştirilebilir ve dönüştürülebilir şekilde düzenlenmeli ve çeşitli öğretim model ve yöntemlerine uygun şekilde tasarlanabilmelidir.

Sosyal uyumu desteklemede okulun fiziksel özellikleri ve okul içindeki işlemlere ek olarak öğrenci, öğretmen ve diğer okul personelinin davranışlarını ve tutumlarını etkilediği (Hoy ve Miskel, 2010); öğrenci, öğretmen davranışlarını belirlediği; okuldaki sorunların çözümünde referans alındığı için bir okulun ikliminin de önemli olduğu ifade edilmektedir (Dönmez ve Özer, 2009; Karal, 2011).

7. OKUL İKLİMİ

Bir grubun davranışı, sadece grup üyelerinin her birinin kişiliklerini anlayarak tahmin edilip kestirilemez. Grup davranışlarında, çeşitli sosyal süreçlerin etkisi vardır. Grup, kendine özgü bir grup ruhu ve grup atmosferi geliştirir. Örgüt bağlamı söz konusu olduğunda ise biz, aynı zamanda bir

stil, bir kültür ve bir kişilik hakkında konuşuruz. Henry Mitzberg akt. Hoy ve Miskel, 2010, s.163). Okul iklimi, genellikle okulun genel atmosferini tanımlamak için kullanılan bir kavramdır. Okulun iklimi aynı zamanda okulun kalbi ve ruhu olarak da tarif edilmektedir ve okuldaki tüm paydaşların genel başarıya ulaşmak ve okuldaki herkesin kendini güvende ve kabul görmüş hissetmesini sağlamak için etkili bir şekilde koordinasyon ve iş birliği yapmasına olanak tanır (Preble ve Gordon, 2011). Hoy ve Miskel (2010, s.185) okul iklimini, *eğitimcilerin okulun genel çalışma atmosferiyle ilgili algulamaları; formal ve informal örgüt üyelerinin davranışlarını ve bu davranışların şekillenmesinde etkili örgütsel liderliği kapsayan; yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve diğer okul paydaşları tarafından tecrübe edilen, günlük davranışlar konusundaki genel algı* olarak tarif etmişlerdir. Okul iklimi; okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler gibi okul paydaşlarının davranışlarını şekillendiren ve ayrıca okul ve sınıf uygulamaları, kurallar, hedefler, değerler, kişiler arası ilişkiler vb. bağlamında da gözlemlenebilen bir okulun özelliği olarak tanımlanır. Diğer bir deyişle, okulun örgütsel yapısını yansıtır.

Okul ikliminin birey ile okul arasındaki ilişki sonucu şekillendiği, okulun güvenliğini ve öğrencileri ne kadar beslediği, veli ve öğretmenlerin okula yönelik duyguları ile ilişkili olduğu belirtilmektedir (Glasner, 2011, s. 411). Okul ikliminin okul paydaşları arasındaki resmî ve gayiresmî ilişkilerin kalitesinin, bireylerin okula ilişkin yorumlarının şekillenmesi açısından çok önemli olduğu belirtilmektedir (Preble ve Taylor, 2008, s.15-16). Destekleyici ve verimli bir okul iklimi, bir bireyin akademik başarısı, sosyal ve duygusal sağlığı için gereklidir (Manvell, 2012; Thomas E., 2011). Okul ikliminin öğrenci devamlılığına, daha yüksek akademik başarıya, kişisel sosyal ve duygusal gelişimine katkıda bulunduğu ve okul şiddeti gibi kötü davranışların azaltılmasına yardımcı olduğuna inanılmaktadır (Dewitt ve Slade, 2014).

Okul ikliminin oluşumunda; okul paydaşları arasındaki ilişkiler, okul ve sınıf uygulamaları, öğretim uygulamaları, okulun fiziksel özellikleri, demokratik ve katılımcı yönetim anlayışı gibi çeşitli faktörlerin etkili olacağı belirtilmektedir. Yönetim tarzı, politikalar, kurallar ve düzenlemeler, öğretmen davranışı, okul değerleri, uygulama, iletişim tarzı, bireyler ile temel değerler arasındaki ilişki gibi durumlarda okul iklimi gözlemlenebilir (Pam vd., 2006, s. 81). Diğer bir deyişle, bu faktörler ile okul iklimi arasında iki yönlü bir etkileşim vardır. Okul paydaşlarının davranışları için referans noktası oluşturarak onların sosyal, duygusal ve kişisel güvenliklerini destekleyen kuralların, değerlerin ve beklentilerin okul iklimini oluşturduğu belirtilmektedir (Cohen ve diğerleri, 2009; Thapa ve diğerleri, 2013).

Okul ikliminin okul paydaşları arasındaki ilişkinin kalitesine yansıdığına ve bu ilişkiler için referans olduğu belirtilmektedir. Olumlu bir okul ikliminde yöneticilerin davranışlarının olumlu, arkadaş canlısı ve destekleyici olduğu, öğretmenlerden beklentilerinin yüksek olduğu ve her türlü destekle yardım etmeye hazır oldukları ifade edilmektedir. Ayrıca, olumlu bir okul ikliminde yöneticiler ve öğretmenler arasında gerektiğinde liderliğin doğal olarak gözlemlenebileceği; öğretmenlerin kendilerine ve öğrencilerine güvenebileceği, meslektaşlarını, okulunu, işini ve öğrencilerini sevebileceği; öğrenciler için ulaşılabilir hedefler koyabileceği ve akademik mükemmelliğin peşinde koşabileceği iddia edilmektedir. Ayrıca öğrencilerin daha çok çalışacakları ve akademik olarak daha başarılı olanlara saygı gösterecekleri iddia edilmektedir (Hoy vd., 2002; Hoy ve Miskel, 2010).

Sonuç olarak bir okul ikliminin genel olarak okulun etkililiği ve verimliliği, okulda istenmeyen olayların önlenmesinde önemli olduğu ve bu nedenle üzerinde durulması, geliştirilmesi gerektiği ifade edilmektedir. Okul iklimi gibi okul kültürü de toplumsal uyum bağlamında önemli bir kavramdır.

8. OKUL KÜLTÜRÜ

Örgüt kültürü ve örgüt iklimi, okulların farklı özelliklerini incelemek için kullanılan, kısmen birbirini tamamlayan, kısmen de birbirinden ayrılan farklı iki çağdaş bakış açısıdır. Örgüt kültürü; örgüt üyelerini birleştiren ve onlara benzersiz bir kimlik kazandıran bir dizi ortak yöndür ve normlar, ortak değerler ve temel varsayımlardan oluşmaktadır. Güçlü bir örgüt kültürü, bir örgütün etkinliğini artırabileceği gibi engelleyebilir. Okul sembolleri, insan ürünleri, gelenekleri, ritüelleri, performansları, kahramanları, efsaneleri ve anlatıları analiz edilerek okul kültürü açıklanabilir. Etkili ve güvene dayalı bir okul kültürü, öğrencilerin başarı oranını artırabilirken kontrole dayalı geleneksel bir okul kültürü, öğrencilerin sosyal ve duygusal gelişimleri olumsuz yönde etkileyebilir (Hoy ve Miskel, 2010, s.163, 200-201).

Okul kültürü; bir okuldaki öğretmen, öğrenci, yönetici vb. birbirine bağlayan, onların düşünce ve duygularını etkileyen, şekillendiren ve paylaşılan değerler olarak tanımlanmaktadır (Peterson ve Deal, 2002). Bu yönüyle eğitim ve öğretimi destekler, bireysel öğrenmeyi ve gelişimi teşvik eder (Balci, 2007). Pek çok araştırmacı, iş birlikçi okul kültürünün öğrenci başarısında en önemli faktör olduğuna, öğrenci performansını etkileyen bir ara değişken olduğuna dikkat çekmektedir (Schoen & Teddlie, 2008; Gruenert 2005; Stolp ve Smith, 1995). Hoy'a (2006) göre öğrenci performansını etkileyen üç örgütsel özellik vardır (okulun akademik performansa yaptığı vurgu, fakülte ve personelin toplu etkisi ve öğretim üyelerinin ve personelin velilere

ve öğrencilere olan güveni) ve bu özellikler birbirini yakından desteklemekte ve öğrenci performansını olumlu yönde etkilemektedir.

Öğrenci başarısını, okul etkililiğini olumlu yönde etkilemesinin yanı sıra okul kültürü; öğrenci, öğretmen vb. paydaşların okula yönelik güçlü bir aidiyet duygusu geliştirmelerine yardımcı olabileceği, bu bağlamda da okul yöneticilerine önemli görevler düştüğü belirtilmektedir (Busher ve Barker, 2003; Hallinger, Pickman & Davis, 1996; Hoy & Hannum, 1997; Hoy, Tarter & Bliss, 1990; Leithwood & Jantzi, 2000; O'Donnell & White, 2005).

Geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların sosyal uyumlarının istenen düzeyde gerçekleşmesinde, kültürlenmelerinde okulların yeri ve önemi tartışılmaz. Okullar bu çocukların ev sahibi toplumun kültürü ile doğrudan karşı karşıya kaldıkları, onları geleceğe taşıma ve toplumla bağ kurmaları için köprü görevi gören önemli kurumlardır (Kopala, Esquivel ve Baptiste, 1994; Rousseau ve Guzder, 2008). Bu köprü görevini layıkıyla yerine getirmede bütün okul paydaşlarına önemli görevler düşmektedir; bu bağlamda okul iklimi ve okul kültürü, değişimi yönetmede okul yöneticilerinin ellerindeki güçlü araçlardır. Bu süreci yönetmede yönetici ve öğretmenlerin temel olarak görevleri aşağıdaki gibidir (Öztürk vd, 2017):

- Öğrenci, personel ve ailelerin okulun temel felsefesi olarak kapsayıcılığı anlamalarına yardımcı olma
- Kapsayıcı eğitim anlayışında uygulamaya konulan yeni yaklaşımları uygulamada okul personeline liderlik etme
- Öğretmenlerin kapsayıcılığı destekleyici yeni yöntem ve stratejileri uygulamaları konusunda onları cesaretlendirme ve destekleme
- Aileleri ve yerel toplumu okulun kapsayıcılık anlayışı konusunda eğitime (s. 90).

Kapsayıcı bir okul kültürü yaratmada ise okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin atabileceği bazı adımlar aşağıdaki gibidir (Öztürk vd., 2017, s.91):

- Öğrencilere öğretime aktif katılma ve liderlik etme fırsatları sunmak
- Okuldaki tüm paydaşları öneriler sunmaya teşvik etmek ve sunulan önerilerin hayata geçirilmesine öncülük etmek
- Okulda farklılıkları destekleyen küçük veya büyük çapta etkinlik ve kutlamalar yapılmasına destek olmak

Birleşmiş Milletler Mülteciler Yüksek Komiserliği'nin 2001 tarihli raporu, geçici koruma altındaki çocukların okullarda sosyal uyumlarının sağlan-

masında önemli noktalar sunmaktadır (Crisp, Talbot & Cipollone (Eds.), 2001, s.108).

Okul liderliği, okul müdürü:

- Öğretmenleri desteklemek için yeterli kaynakların mevcut olmasını sağlamak için çalışır.
- Öğrenme materyalleri ve iyi bir öğrenme ortamı sağlamaya çalışır.
- Öğretmenler ve öğrenciler için yüksek akademik standartlar belirler.
- Görünür ve erişilebilirdir; ebeveynler, toplum ve öğretmenlerle düzenli, etkili bir şekilde iletişim kurar.

Okullar, aşağıdaki durumlarda etkin bir şekilde düzenlenir ve disiplin sağlanır:

- Okullar öğrenciler, öğretmenler, veliler tarafından güvenli olarak algılanır.
- Okul iyi organize olmuştur (Öğrenci ve öğretmen katılımı yüksektir, dersler zamanında başlar, rutinler sorunsuz ve verimlidir, gürültü seviyeleri uygundur, vb.).
- Etkili okullar, akademik performansı ödüllendirir (sembolik olarak, törenle, halka açık olarak)
- Okul disiplinlidir (Öğrenci disiplini uygun ve adil bir şekilde sağlanır.).

Öğretmenler, aşağıdaki durumlarda yüksek performans sağlayan olumlu tutumlara sahiptir:

- Öğretim yeteneklerine güvenirlir.
- Kendini öğretmeye ve öğrencilere adanmıştır.
- Meslektaşları ve okulla iş birliği içindedir.

Müfredat şu durumlarda etkili bir şekilde iyi organize edilmiştir:

- Temel beceriler vurgulanır (İdeal olmaktan ziyade gerçekçidir.).
- Öğrenme hedefleri önem sırasına göre belirlenmiş, sınıf seviyelerine entegre edilmiştir. Öğretim stratejileri, mevcut materyaller ve öğrencilerin gelişimsel olarak ihtiyaçlarına uygundur.
- Öğretim materyalleri öğrencilerin ihtiyaçlarına göre düzenlenmiştir.

Sonuç olarak sosyal uyumun sağlanması için okullaşma çok önemlidir. Bir toplumda belirli grupların (geçici koruma altındaki Suriyeliler, diğer etnik gruplar, kız çocukları vb.) eğitim düzeylerinin diğer gruplara göre ciddi oranda düşük olması istenmeyen bir durumdur. Bu bağlamda okullara, okul yöneticilerine, öğretmenlere vb. çok önemli görevler düşmektedir. Fiziksel olarak iyi durumdaki okul binalarının yanı sıra iyi yetişmiş, uzman bilgisine sahip, nitelikli yönetici, öğretmen vd. bir toplumun geleceğinin arzu edilen biçimde şekillenmesinde çok önemli aktörlerdir. Bu kişilerin toplumun geleceğini biçimlendirmedeki rollerinin önemine varmaları, doğru şekilde hareket etmeleri uzun vadede toplumsal çıktılar açısından kritiktir. Bir okul kültürünün bütünleştirici olması, farklılığın bir problemden ziyade sosyal, kültürel zenginliğini arttıracak bir fırsat olarak kabul edilmesi çok önemlidir. Ayrıca, okuldaki bütün öğrencilerin eğitimden eşit oranda yararlanabilmesi, diğer okul paydaşlarının bütünleştirici okul kültürünün gerekliliğine inanmalarına, bu konuda sorumluluk almalarına ve tüm öğrencilere eşit eğitim fırsatlarını tanımayı gönüllü olmalarına bağlıdır (Sakız, 2016).

9. KİŞİLER ARASI UYUM SÜREÇLERİ VE ETKİLEŞİM

İnsanlar iletişimler yaşarlar, bizi insan yaptığımızı düşündüğümüz sosyal etkinliklerimiz, dilimiz, akıl yürütmemiz ve ahlakımız gibi birçok uygulama, bizim çevremizle yaptığımız iletişimin doğal bir sonucudur (Nichola C. Burbules akt. Hoy, 2010. S. 340). Çocukların okula uyumunda okuldaki yetişkinlerle, akranlarıyla, çevreleriyle girdirdikleri etkileşimin niteliği ve kalitesi önemli rol oynamaktadır. Ama özellikle akranlar ile etkileşimin niteliği, kalitesi diğerlerine göre daha önemlidir. Çünkü okula uyum ve akran ilişkileri arasında karşılıklı bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Bart, Hajami & Bar-Haim, 2007). Akran ilişkilerinin okula uyumu destekleyebildiği veya engelleyebildiği ve bu nedenle üstünde özellikle durulması gereken önemli bir faktör olduğuna inanılmaktadır (Betts, Rotenberg & Trueman, 2009).

Sosyalleşme sürecinde çocukların akranları ile girdikleri ilişkilerin niteliği ve kalitesi onların hem şimdi hem de gelecekteki tutumları, psikolojik iyi olma durumları, akademik başarıları ve davranışlarını etkileyebilmektedir (Birch & Ladd, 1998). Olumlu akran ilişkileri, başarılı okul uyumunda; onların özgüven, aidiyet, kabul edilmişlik duygusu geliştirmelerinde; akademik başarılarının yükselmesinde önemli bir faktördür. Olumsuz akran ilişkileri ise bu uyum sürecinin sekteye uğramasına, istendik düzeyde gerçekleşmemesine ve ilerde farklı bireysel, toplumsal vb. sorunlara neden olabilmektedir (Estell vd., 2008; Klima & Repetti, 2008; Gül, 2011).

Akranları tarafından kabul edilmeme, dışlanma, yanlış arkadaşlıklar gibi istenmeyen durumların düşük akademik başarı, okula ilgisizlik, okulda sıklıkla, okulu sevmeme, düşük benlik algısı, kendini beğenme ya da beğenmeme, disiplin problemleri yaşama gibi sonuçlar doğurabileceği iddia edilmektedir (Bademci, 2007, s.178; Veltkamp ve Lawson, 2008, s.186-187). Ayrıca sosyal uyumunda sorun olan bazı çocukların genellikle akranlarını baskılama arzusunda, kontrol ve kazanma duygusunu hissetme ihtiyacı içinde oldukları, başka birini incittiği için pişmanlık duymadıkları, davranışları için sorumluluk kabul etmedikleri de iddia edilmektedir (Allen, 2005, s.51). Bunların yanı sıra alkol, uyuşturucu gibi madde kullanan; gelecekte umutsuz, aldıkları eğitimin gerekliliğine ve geçerliğine inanmayan; kaybedecek bir şeyi olmadığını düşünen çocukların ve akranlarının istenmeyen davranışlara yönelebilecekleri belirtilmektedir (Çınar, 2007, s.8). Bu tip akranlar ile birlikte olan çocukların değer yargılarının değişeceğini, davranışlarının içinde bulunduğu arkadaş grubuna göre şekilleneceğini ve sonucunda şiddet gibi istenmeyen davranışlar sergiler hâle gelebileceklerini söylemek çok da anlamsız değildir. Bu bağlamda okullarda okul yöneticileri, öğretmenler vd. bireyler, gruplar arası etkileşime özellikle dikkat etmeli, olumlu bir okul ve sınıf iklimi geliştirmek için gerekli çabayı sarf etmeye hazır olmalıdır.

Akranlar arası etkileşim, uyum sürecine olumsuz etkilerini azaltmakta; rol model, yönlendirici olarak okul yöneticilerine öğretmenlere önemli görevler düşmektedir. Okul yöneticisi, okul kültürü ve iklimini sosyal uyumu destekleyici bir biçimde geliştirmelidir. Sınıf içinde öğrencilerin gelişimlerini, tutum ve davranışlarını daha yakından gözlemlenme, kontrol etme, geliştirme, müdahale etme imkânına sahip öğretmenlerin konuya ilişkin daha dikkatli olmaları gerekmektedir. Özellikle öğretmenler akranlar arasında olumlu ilişkiler gelişmesine yardımcı olacak eğitim öğretim teknikleri ve materyalleri kullanarak öğrenciler arası uyum süreçlerini geliştirmede etkili olabilirler. Bu amaçla grup çalışmalarına, öğrenmenin etkili bir şekilde gerçekleşmesine yardımcı olmanın yanında topluluk olmanın dinamiklerini öğrenmeleri ve etkili iletişim kurabilmeleri açısından önemli bir araç olarak başvurulabilir.

Grup çalışmaları, öncelikle öğrencilerin birbirlerini daha yakından tanımalarına fırsat yaratır. Farklı özelliklere sahip öğrencilerin ortak bir amaç doğrultusunda çalışmalarını sağlar. Grup üyelerinin birbirlerine sempati duymalarına, demokratik bir tutum kazanmalarına, birçok beceri, değer ve tutum geliştirmelerine katkı sağlar. Ayrıca grup üyelerinin birlikte çalışma, bireysel sorumluluk alma duygusunu geliştirir; onların kendi ve diğerlerinin güçlü ve zayıf yönlerini fark etmelerine yardımcı olur. Bu olumlu karşılıklı bağlılık; akran öğrenmesi, birey ve grup sorumluluğu, kişiler arası beceri-

ler, küçük grup becerileri, grup işleyişi konusunda onların farkındalık kazanmalarına yardımcı olur. (Öztürk, Cengiz, Köksal, İrez, 2017 s.64-65).

Ayrıca okul ve sınıf içinde etkileşimlerin kalitesi ve niteliğini geliştirmek ve olumlu ilişkilerin gelişmesine yardımcı olmak için okul yöneticilerinin dikkat etmesi tavsiye edilen noktalardan bazıları şöyledir (U.S. Department of Health and Human Services, 2008, s. 3-4):

- Güvene dayalı ilişkilerin geliştirilmesini teşvik eden sıcak, besleyici ve misafirperver bir fiziksel ortam yaratın.
- Güvenin olumlu etkileşimlerin ve ilişkilerin gelişiminin temelini oluşturduğunu anlayın.
- Öğretmenlere ve çocuklara saygı temelli bir çalışma ortamı oluşturun.
- Ebeveynlere, öğretmenlere ve çocuklara direkt, destekleyici ve saygılı iletişimi modelleyin.
- Bilişsel öğrenme ile sosyal gelişimi entegre eden uygulamaları ve yaklaşımları vurgulayın.
- Sosyal yeterliliğin kültürel olarak belirlendiği anlayışını teşvik edin.
- Personelin, ailelerin ve çocukların kültür ve dil geçmişlerini barındıran ve destekleyen stratejileri belirleyin.
- Anlamli ilişkilerin içerik gerektirdiğini anlayın.

Konuya ilişkin olarak uygulayıcılar ve öğretmenlerin dikkat etmesi tavsiye edilen noktalardan bazıları aşağıdaki gibidir:

- Olumlu, hassas, duyarlı ve kişiselleştirilmiş etkileşimler içeren öğrenme ortamları sağlayın.
- Fiziksel çevreyi, ekipmanı ve malzemeleri çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler arasında kaliteli sosyal etkileşimi teşvik edecek şekilde yapılandırın.
- Her çocuğun katılması için fırsatlar içeren ilgi çekici bir müfredat uygulayın.
- Çocukların kültürel ve dil geçmişlerine saygı duyun ve onaylayın.
- Çocukların ilgisini çeken ve olumlu çocuk-çocuk ve yetişkin-çocuk ilişkilerinin gelişimini destekleyen ve sürdüren içerikler içeren deneyimler planlayın ve uygulayın.
- Tutarlı ve öngörülebilir sınıf rutinleri sağlayın.

- Okul sınıf kurallarını açık anlaşılır bir şekilde açıklayın, çocuklardan ne beklediğini net bir şekilde açıklayın.
- Her çocuğu cesaretlendiren olumlu ilgi gösterin.
- Çocukların nasıl hissettiğini ve ne deneyimlediğini doğru anlamamanın yollarını bulun.
- Çocuklarla yeni şeyler öğrenmeye aktif katılım sağlayın.
- Çocukların olumlu davranışlarını ve öğrenmelerini pekiştirmenin yollarını belirleyin.
- Tüm gelişimsel süreçlerde çocukların davranışları ve öğrenimiyle ilgili yüksek beklentileri koruyun.

Sonuç olarak bir okulda sosyal uyumun desteklenmesi, akademik başarının yükseltilmesi bağlamında yetişkinler ve çocuklar arasındaki ve çocuklar ve akranları arasındaki olumlu etkileşimler, genel sınıf kalitesinin temel unsurları arasındadır.

Okul yöneticileri, öğretmenler vb. sınıf içinde olumlu sosyal etkileşimleri ve sosyal uyumu destekleyen bir eğitim öğretim ortamının geliştirilmesini ve sürdürülmesini sağlamada önemli sorumlulukları olan profesyonellerdir. Güçlü yetişkin-çocuk ilişkileri kurulması, etkili kültürlenmenin, sosyalleşmenin sağlanması, çocukların okula hazır olmaları başarılarının temelini oluşturur. Öğretmenler ve diğer yetişkinlerle, akranlarla güçlü olumlu ilişkiler kurmaları; çocukların sosyal yeterliliklerinin ve akademik büyümelerinin geliştirilmesi için çok önemli bir olgudur. Özellikle geçici koruma altındaki Suriyeli çocukların toplumsal uyumu bağlamında bu etkileşimlerin kalitesi, niteliği çok önemlidir. Bu çocukların savaş, göç, yeni bir topluma uyum sağlama zorunluluğu gibi açılardan hayatlarında küçük yaşlarına rağmen önemli değişiklikler yaşadıkları unutulmamalı ve unutturulmamalıdır. Bu bireylerin topluma uyum açısından üzerlerine düşen yükün farkına varmak, sorumlulukları olmayan bir sürecin kurbanı olduklarını anlamak, ev sahibi topluma sosyal, kültürel ve ekonomik katkıları olumlu olarak yorumlamak ve bu anlayış, farkındalık ile hareket etmek gerekmektedir (Breslow, Haines, Philipson, Williamson, 1997). Ayrıca bu bireylerin yeni günlük çevrelerindeki günlük yaşam sorunlarıyla baş edebilmek için yeterli ve gerçek bilgiye ulaşmak zorunda oldukları ama çok önemli bir engel olan dil engelinin bunu çok zorlaştırdığını düşünmek gereklidir. Unutmamak gerekir ki bu bireyler; dil, kültürel alışkanlıklar ve yaşam deneyimleri açısından farklılık gösterdikleri yeni ve yabancı bir ortamda varlık mücadelesi vermektedirler. Dil edinimi sorunu yanı sıra ortaya çıkan gündelik yaşam sorunlarını çözmek ve yeni kül-

türe ve topluma uyum sağlama açısından ilgili bilgilere erişemeyen, yorumlayamayan ve kullanamayan bu bireyler toplumdan dışlanma ile karşı karşıya kalabilmektedir. Bu bireylerin sosyal uyumu için onlarla olumlu ilişkiler kurmak, dışlamamak, gerekli maddi ve manevi desteği sağlamak, toplum kültürünü çok kültürlülük bağlamında zenginleştirmek vb. uzun dönemli çıktılar açısından çok büyük önem arz etmektedir.

Kaynakça

- Ağaoğlu, E., Altınkurt, Y., Yılmaz, K. & Karaköse, T. (2012). Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri (Kütahya İli). *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 159-175.
- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. London: Routledge.
- Akcakoca, A., & Bilgin, K. U. (2016). Okul müdürlerinin liderlik stilleri ve öğretmen performansı. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 1-23.
- Aksoy, Z. (2012). Uluslararası göç ve kültürlerarası iletişim. *Journal of International Social Research*, 5(20), 292- 303.
- Allen, K. (2005). Cognitive perspective to violence expression. K. Sexton-Radek (Dü.) içinde, *Violence in schools: Issues, consequences, and expressions* (s. 49-72). Westport: Praeger.
- Amthor, R.F., & Roxas, K. (2016). Multicultural education and newcomer youth: Re-Imagining a more inclusive vision for immigrant and refugee students, *Educational Studies*, 52(2), 155–176.
- Arnesen A L., Allan, J. & Simonsen, E. (eds.) (2010) *Policies and practices for teaching socio-cultural diversity: a framework of teacher competences for engaging with diversity* (Council of Europe Publishing, Strasbourg).
- Bademci, V. (2007). Tehlike (risk) altındaki çocuklar. A. Solak (Dü.) içinde, *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* (s. 171-186). Ankara: Hegem Yayınları.
- Balcı, A. (2007). *Etkili Okul, Okul Geliştirme: Kuram Uygulama ve Araştırma*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Baldık, Y. (2018). Anadili Türkçe olmayan göçmen toplulukların eğitim sistemine katılımda Türkçe öğretiminin önemi. *Yayınlanmamış yüksek lisans tezi*. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi: Nevşehir
- Başaran, İ. E. (2000). *Örgütsel davranış*. Ankara: Gül
- Berger, C., Karimpour, R. & Rodkin, P. C. (2008). Bullies and victims at school: Perspectives and strategies for primary prevention. T. W. Miller (Dü.) içinde, *School violence and primary prevention* (s. 295-322). New York: Springer.
- Betts, L. R., Rotenberg, K. J., & Trueman, M. (2009). An investigation of the impact of young children's self-knowledge of trustworthiness on school adjustment: A test of the realistic self-knowledge and positive illusion models. *British Journal of Developmental Psychology*, (27), 405-424.
- Birch, S. H., & Ladd, G. W. (1998). Children's interpersonal behaviors and the teacher-child relationship. *Developmental Psychology*, 34(5), 934-946.
- Birinci, N. (2003). "Cumhuriyetin 80.Yılında Milli Eğitim Üzerine Bir Bakış", *Bilim ve Aklın Aydınlığında Eğitim Dergisi*, 44 (4), ss. 1.

- Birman, B. F., Desimone, L., Porter, A. C., & Garet, M. S. (2000). Developing professional development that works. *Educational Leadership*, 57(8), 28-33.
- Boylu, E., ve Işık, P. (2019). Suriyeli Mülteci Çocuklara Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretenlerin Yaşadıkları Durumlara İlişkin Görüşleri. *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(2), 895-936.
- Braaten, S. (2004). Creating safe schools. J. C. Conoley & A. P. Goldstein (Dü) içinde, *School violence intervention: A practical handbook* (2. b., s. 54-67). New York: The Guilford Press.
- Breslow, M., Haines, D., Philipsen, D., Williamson, J. (1997). Richmond's refugees: Understanding the interaction between refugees and their new communities. *Migration World Magazine*, 25(1-2), 30-34.
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. Ve Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli Öğrencilerin Türkçe Öğretmeni Olmak: Suriyeli Öğrencilerin Eğitiminde Karşılaşılan Sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Bursalıoğlu, Z. (2008). *Okul Yönetiminde Yeni Yapı ve Davranış*, Pegem Akademi, Ankara
- Busher, H. & Barker, B. (2003). The crux of leadership: Shaping school culture by contesting the policy contexts and practices of teaching and learning, *Educational Management Administration Leadership*, 31 (1), 51- 65.
- Büyükkız, K. K. Ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli Misafir Öğrencilere Türkçe Öğretimi Projesi Üzerine Bir Değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(3), 1414-1430.
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. & Pickeral, T. (2009). School climate: Research, policy, practice, and teacher education. *Teachers College Record*, 111(1), 19-80-213.
- Crisp, J., Talbot, C., Cipollone, D. (Eds.) (2001). *Learning for a Future: Refugee Education in Developing Countries*. United Nations High Commissioner for Refugees: Geneva
- Çebi, E. (2017). The role of Turkish NGOs in social cohesion of Syrians. *Turkish Journal of Middle Eastern Studies*, 135-170.
- Çelikten, M., Şanal, M., & Yeni, Ö. Y. (2005). Öğretmenlik mesleği ve özellikleri. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* (19), 207-237.
- Çınar, İ. (2007). Okullarda şiddet: Dağın iki yamacını da görebilmek. A. Solak (Dü.) içinde, *Okullarda şiddet ve çocuk suçluluğu* (s. 1-18). Ankara: Hegem Yayınları.
- Darling-Hammond, L. (1995). Changing concepts of teaching and teacher development. *Teacher Education Quarterly*, 22(4), 9-26.

- Demirci, M. (2015). B1 Seviyesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Öğrencilerin Sesli Okuma Becerisiyle İlgili Tespitler. *Turkish Studies*, 10(7), 333- 358.
- Dewitt, P., & Slade, S. (2014). School climate change How do I build a positive environment for learning? United States of America: ASCD.
- Dilekman, M. (2008). Etkili eğitim için etkili öğretmenlik. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12(2), 213-221.
- Diñç, P, Onat, E. (2013). Bir ilköğretim yapısının bina programı ve tasarımı bağlamında değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Mühendislik Mimarlık Fakültesi Dergisi*, 17 (3). Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gazimmfd/issue/6653/89019>
- Dönmez, B. & Özer, N. (2009). Yöneticiler, öğretmenler, öğrenciler ve veliler için okul güvenliği ve güvenli okul. Ankara: Nobel.
- Döş, İ. (2013). Mutlu okul. *Eğitim ve Bilim*, 38(170), 266-280.
- Erdem, B. (2017). GEÇİCİ KORUMA STATÜSÜNDEKİ SURİYELİLERİN SOSYAL, SİYASİ VE VATANDAŞLIK HUKUKU BAKIMINDAN TÜRKİYE'DEKİ DURUMLARI. *Public and Private International Law Bulletin*, 37(2), s. 332-351.
- Ereş, F. (2015). Türkiye'de Göçmen Eğitimi Sorunsalı ve Göçmen Eğitiminde Farklılığın Yönetimi. *Çankırı Karatekin Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6 (2), 17-30. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jiss/issue/25891/272819>
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., Rodkin, P. C. (2008). Peer groups, popularity, and social preference. *Journal of Learning Disability*, 41(1), 5-14.
- EU, Council of the European Union (2001).,15223/01, Joint Report on Social Inclusion, Part II – The Member States (Brussels, 12 December 2001). Erişim adresi: https://ec.europa.eu/employment_social/soc-prot/soc-incl/15223/part1_en.pdf.
- European Commission. (2005). Study on immigration, integration and social cohesion: Final report. İçinde: European Commission Employment and Social Affairs DG (Ed.): Focus Consultancy Ltd., Erasmus University Rotterdam Faculty of Social Sciences. https://ec.europa.eu/employment_social/social_situation/docs/vc04_171_immigration_report.pdf
- Eyüp, B., Arslan, N. ve Cevher, T. Y. (2017). Mültecilere ‘Türkçenin ya-bancı dil olarak öğretilmesine yönelik uyum kursu’na katılan öğretmenlerin kurs hakkındaki görüşleri ve hazır bulunuşluk durumları. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(4), p. 174-200.
- Flaherty, L. T. (2001). School violence and the school environment. M. Shafii & S. L. Shafii, (Dü.) School violence: Assessment, management, prevention içinde (s. 25-51). Washington, DC: American Psychiatric Publishin

- Garbarino, J. & DeLara, E. (2004). Coping with the consequences of school violence. J.C. Conoley ve A. P. Goldstein (Dü.) içinde *School violence intervention: A practical handbook* (2. b., s. 400-415). New York: The Guilford Press.
- Glasner, A. T. (2011). School crime and school climate, high school. L. L. Finley (Dü.) içinde, *Encyclopedia of school crime and violence* (s. 411-413). Santa Barbara: ABC- CLIO.
- Gregory, A., Cornell, D. & Fan, X. (2012). Teacher safety and authoritative school climate in high schools. *American Journal of Education*, (118), 401-425.
- Gruenert, S. (2005). Correlations of collaborative school cultures with student achievement, *NASSP Bulletin*, 89(645), 43-55.
- Gün, M. (2015). Yabancılar Türkçe Öğretimi Veren Öğretim Elemanlarının Adıyaman İli Çadırkent Bölgesinde Türkçe Öğrenen Suriyeli Mültecilere Türk Kültürü Aktarımına İlişkin Görüşleri. *Cappadocia Journal of History and Social Sciences*, (5),119- 138.
- Hallinger, P., & Heck, R. (1998). Exploring the principal's contribution to school effectiveness: 1980-1995, *School Effectiveness and School Improvement*, 9(2), 157-191.
- Heptinstall, E., Sethna, V., & Taylor, E. (2004). PTSD and depression in refugee children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 13(6), 373-380.
- Hoy, W. K. & Hannum J. W. (1997). Middle school climate: An empirical assessment of organizational health and student achievement. *Educational Administration Quarterly*, 33(3), 290-311.
- Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2010). *Eğitim yönetimi: Teori, araştırma ve uygulama* (7.b.). (S. Turan, Çev.) Ankara: Nobel.
- Hoy, W. K., Smith, P. A. & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal*, (86), 38-49.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J., Bliss, J. R. (1990). Organizational climate, school health, and effectiveness: A comparative analysis, *Educational Administration Quarterly*, 26(3), 260-279.
- Hoy, W. K., Tarter, C.J., Hoy, A.W. (2006). Academic optimism of schools: A force for student achievement, *American Educational Research Journal*, 43(3), 425-446.
- Kalfa, M. (2015). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğreten Öğretmenlerin Alan Yeterliklerine Dayalı Gereksinim Çözümlemesi. *Eğitim ve Bilim*, 40/181, 241-253.
- Karakelle, S. (2005). Öğretmenlerin etkili öğretmen tanımlarının etkili öğretmenlik boyutlarına göre incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 30(135).

- Karal, D. (2011). Korkmadan öğrenmek; Okul ve okul çevresi güvenliği hakkında rapor. Ankara: Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kurumu Sosyal Araştırmalar Merkezi Uşak Rapor No:11-06.
- Karataş, K. & Oral, B. (2016). Kültürel değerlere duyarlı pedagoji. *The Journal of Academic Social Sciences* 4(34):431-447. DOI: 10.16992/ASOS.6560
- Khasinah, S. (2014). Factors influencing second language acquisition. *Englisia*, 1(2), 256-269.
- Kıldan, A. (2007). Okulöncesi eğitim ortamları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 15 (2), 501-510. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49102/626586>
- Kızmaz, Z. (2006). Okullardaki şiddet davranışının kaynakları üzerine kuramsal bir yaklaşım. *C.Ü. Sosyal Bilimler Dergisi*, 30 (1), 47-70.
- Klima, T., & Repetti, R. L. (2008). Children's peer relations and their psychological adjustment. *MerrilPalmer Quarterly*, 54(2), 151-178
- Koç, B. (2011). Okullarda şiddet (II. b.). İstanbul: Yazı.
- Kopala, M., Esquivel, G. ve Baptiste, L. (1994). Counseling approaches for immigrant children: facilitating the acculturative process. *The School Counselor*, 41, 352-359.
- Kuyumcu, A., ve Erdoğan, T. (2008). "Yüksek Öğretimin Toplumsal Değişmeye Etkisi", *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2008 (35), ss. 240.
- Leithwood, K., Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement, *Journal of Educational Administration*, 38(2), 112-129.
- Maleku, A., Kim, Y. K., & Lee, G. (2019). Social cohesion and immigrant health: does language-efficacy matter?. *International Journal of Migration, Health and Social Care*.
- Manvell, E. C. (2012). *The violence continuum: creating a safe school climate*. New York: Rowman & Littlefield Publishers, Inc. .
- MEB ÖGYM (2017). Öğretmenlik mesleği genel yeterlilikler. MEB: Ankara
- Miller, T. W. & Kraus, R. F. (2008). T. W. Miller (Dü.), *School violence and primary prevention içinde* (s. 15-25). New York: Springer.
- Moralı, G. (2018). Suriyeli mülteci çocuklara Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1426 – 1449. DOI: 10.26466/opus.443945
- Nimer, M. (2019). Türkiye'deki Suriyeli mültecilerin Türkçe dil eğitimi deneyimleri ve kurumsal yapılar. İstanbul Politikalar Merkezi: Sabancı Üniversitesi. <https://data2.unhcr.org/en/documents/download/72662>

- O'Donnell, R. J. & White, G. P. (2005). Within the accountability era: Principals' instructional leadership behaviors and student achievement, *NASSP Bulletin*, 89 (645), 56-71.
- O'Brien, J., & MacBeath, J. (1999). Co-ordinating staff development: the training and development of staff development co-ordinators. *Journal of In-service Education*(23), 69-83.
- Odacı, H. (2007). Çocuk suçları ve şiddet olayları. A. Solak (Dü.), *Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu içinde* (s. 55-76). Ankara: Hegel Yayınları.
- OECD (2005). Education and Training Policy: Teachers Matter: attracting, developing and retainin effective teachers. <http://www.oecd.org/education/school/34990905.pdf> adresinden alındı
- Okur, A. (2013). İlk okuma ve yazma öğretimi. Türkçe öğretimi. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Özdemir, S., Sezgin, F., & Kılıç, D. Ö. (2015). Okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerine göre okul yöneticilerinin liderlik yeterlikleri. *Eğitim ve Bilim*, 40(177), 365-383. DOI: 10.15390/EB.2015.3717
- Özdere, M. (2019). Mesleki gelişime rehberlik etmede okul yöneticilerinin önemi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(20), 56-74.
- Özmen, F, Batmaz, C. (2006). İlköğretim Okul Müdürlerinin Öğretmen Denetimindeki Etkililikleri – Hizmet Yılı ve Görev Türü Değişkenine Göre Öğretmen Görüşleri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi* , 1 (2), 102-120 . Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gopsbad/issue/48542/616262>
- Öztürk, M., Cengiz, G. Ş. T., Köksal, H., İrez, S. (2017). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı (Aktekin, S. Ed.), MEB, OGYM: Ankara
- Pam, Orpinas, P. & Horne, A. M. (2006). Bullying prevention Creating a positive school climate and developing social competence. Washington, DC: American Psychological Association.
- Peterson, K. D. & Deal, T. E. (2002). The shaping school culture fieldbook. San Francisco: Jossey-Bass.
- Preble, B. & Gordon, R. (2011). Transforming school climate and learning: Beyond bullying and compliance. Thousand Oaks: Corwin.
- Recepoğlu, E. (2008). Okul Müdürlerinin Mizah Yeteneğinin Öğretmenlerin İş Doyumlarına Etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 33 (150), 74-86.
- Rhodes, C., Stokes, M., & Hampton, G. (2004). A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking: teacher professional development in schools and colleges. London: RoutledgeFalmer.

- Rong, X., & Brown, F. (2002). Socialization, culture, and identities of Black immigrant children: What educators need to know and do. *Education and Urban Society*, 34(2), 247-273.
- Rousseau, C. ve Guzder, J. (2008). School-based prevention programs for refugee children. *Child Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 17, 533-549.
- Sakız, H. (2016). Göçmen çocuklar ve okul kültürleri: Bir bütünleştirme önerisi. *Göç Dergisi (GD)*, 3(1), 65-81.
- Schoen, L. T. & Teddie, C. (2008). A new model of culture: A response to call for conceptual clarity, *School Effectiveness and School Improvement*. 19 (2), 129-153.
- Stolp, S. & Smith, S. (1995). Transforming school culture: stories, symbols, values & the leader's role. ERIC Clearinghouse on Educational Management, University of Oregon.
- Striepling-Goldstein, S. H. (2004). The low-aggression classroom: A teacher's view. J. C. Conoley, A. P. Goldstein (Dü), *School violence intervention: A practical handbook içinde* (2. b., s. 23-53). New York: The Guilford Press.
- Şahin, M. (2012). Eğitimi ve okulu etkileyen bazı sosyal değişimlerin kavramsal çözümlemesi. *Milli Eğitim*, (194), 131-148.
- Şişman, M, Turan, S. (2004). Dünyada eğitim ve yöneticilerinin yetiştirilmesine ilişkin başlıca yönelimler ve türkiye için çıkarılabilecek bazı sonuçlar. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (1) , 13-26 . Retrieved from <https://dergi-park.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26129/275226>
- Şişman, M. (2002). Öğretim liderliği. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tezcan, M. (1985). Eğitim Sosyolojisi, Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Tezcan, M. (1994). "Ülkemizde Göç ve Eğitim Sorunları", Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 27 (1), ss. 62-191.
- Thapa, A., Cohen, J., Guffey, S. & D'Alessandro, A. H. (2013). A review of school climate research. *Review of Educational Research*, 83 (3), 357-385.
- Thomas, E. (2011). School crime and school climate, college. L. L. Finley (Dü.) içinde, *Encyclopedia os school crime and violence* (Cilt II., s. 40-410). Santa Barbara: ABC-CLIO.
- U.S. Department Of Health And Human Services (2008). ACF Administration for Children and Families. <https://www.researchconnections.org/childcare/resources/15132/pdf>
- Uluocak, G. P. (2009). "İç Göç Yaşamış ve Yaşamış Çocukların Okulda Uyumunu.", *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2009 (26), ss. 36-40.

- UNESCO (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO (2020). Towards inclusion in education: Status, trends and challenges. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization: Paris. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2005). Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All. Paris. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001402/140224e.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- UNESCO. (2017). A guide for ensuring inclusion and equity in education. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000248254> adresinden alındı
- UNESCO. (2020). Türkiye Milli Komisyonu 2020-2021 Faaliyet Raporu. UNESCO Türkiye Milli Komisyonu.
- United Nations, (2016). Leaving no one behind: the imperative of inclusive development. Report on the World Social Situation 2016. United Nations: New York. <https://www.un.org/esa/socdev/rwss/2016/full-report.pdf>
- UNESCO. (2020). Kapsayıcılık ve Eğitim: İstisnasız herkes için. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373721_tur adresinden alındı
- Ünal, K., Taşkaya, S. M. ve Ersoy, G. (2018). Suriyeli göçmenlerin yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken karşılaştıkları sorunlar ve çözüm önerileri, Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 4(2), 134- 149
- Üstün, A., Yılmaz, M. & Kırbaş, Ş. (2007). Gençleri şiddete yönelten nedenler. A. Solak (Dü.), Okullarda Şiddet ve Çocuk Suçluluğu içinde (s. 109-131). Ankara: Hegem Yayınları.
- Veltkamp, L. J. & Lawson, A. (2008). Impact of trauma in school violence on the victim and the perpetrator: A mental health perspective. T. W. Miller (Dü.), School violence and primary prevention içinde (s. 185-200). New York: Springer.
- Yazıcı, M. (2019). Bir Toplumsal Yapı Değişim Dinamiği Olarak Göçler ve Göçmenler. Türkiye’de göçmen kapsayıcılığı: Sorundan fırsata dönüşüm önerileri, Sakız, H. & Apak, H. (eds.) 71-96

Geçici Koruma Altındaki Çocukların Formal Eğitimlerinde Yönetici ve Öğretmenlerin Dikkat Etmeleri Gereken Hususlar

Mustafa Özdere¹

Özet

Türkiye’de www.multeciler.org.tr² web sitesinde kayıt altına alınmış geçici koruma statüsündeki Suriyeli sayısı 19 Ocak 2023 tarihi itibarıyla toplam 3 milyon 535 bin 898 kişi olarak belirtilmektedir. Yaş gruplarına göre bu sayıların dağılımı 0-4 arası 555.249, 5-9 arası 518.916, 10-14 arası 405.768, 15-18 arası 252,126 şeklindedir. Anaokulu, İlkokul, Ortaokul ve Lisede Okuyan Suriyeli Öğrenci Sayısı Millî Eğitim Bakanlığı tarafından 8 Haziran 2021 tarihinde yapılan açıklamaya göre 938 bin138 olarak (anaokulunda 35 bin 707, ilkokulda 442 bin 817, ortaokulda 348 bin 638 ve lisede 110 bin 976) belirtilmektedir. Eğitim çağında olup okula gitmeyen çocuk sayısı 432 bin 956’dur. Geçici koruma altındaki bu çocukların sosyal uyumlarının sağlanmasında en etkili araç eğitimidir ve bu bağlamda okullara, okul yöneticilerine, öğretmenlere ve diğer paydaşlara çok büyük görevler düşmektedir. Bu çalışmanın amacı okullarında ve sınıflarında geçici koruma altındaki çocukların olduğu öğretmenlere ve okul yöneticilerinin rehberlik edecek bir kaynak oluşturmaktır. Bu doğrultuda geçici koruma altındaki öğrencilerin sosyal uyumlarının desteklenmesi bağlamında öğretim içeriği, öğretim stratejileri, öğretim araç ve gereçleri, ölçme ve değerlendirme araç ve yöntemler ve istenmeyen öğrenci davranışlarının yönetimi incelenmektedir.

1.1. Öğretim İçeriğinin Analizi

Geçici koruma altındaki öğrencilerin sosyal uyumlarının sağlanmasında en etkili araç eğitimidir ve eğitim niteliği büyük oranda uygulanan eğitim programına bağlıdır (Varış, 1996). Dinamik bir olgu olarak eğitim programları, değişen ve gelişen durumlara cevap verecek şekilde güncellenmelidir. Zamanın gerisinde kalan ve bireyin, toplumun ihtiyaçlarını karşılayamayan bir eğitim programının uygulandığı bir eğitim sürecinde nitelikten bahset-

1 Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu, mozdere@gmail.com, Orcid: 0000-0001-7535-9024

2 https://multeciler.org.tr/turkiyedeki-suriyeli-sayisi/?gclid=Cj0KCQiAgOefBhDgARIsAMhqXA7O9lMY6bnlchKb7tfrN_LsWiVf3gZWFFK7SUoOKFCq4BTKiYnQ0oaAjt7EALw_wcB

mek zor olabilir. Diğer bir ifade ile eğitimin niteliği ile uygulanan eğitim programı arasında doğrudan bir ilişki olduğu düşünülmektedir ve eksiklikleri giderilen, yaşanan gelişmelere ve değişmelere bağlı bilimsel veri temelli güncellenen eğitim programları eğitimin niteliğinin artmasında önemlidir (Erden, 1998).

Eğitim programları geliştirilirken ilk olarak toplumun, öğrencilerin ve konu alanlarının temel özellikleri, ihtiyaçları, beklentileri vb. göz önünde bulundurularak öğretim hedefleri ve ikinci olarak öğretim hedeflerine ulaşmak için içerik, öğrenme-öğretme süreçleri, değerlendirme vb. öğeler geliştirilir (Demirel, 2012). Eğitim programı geliştirmeye ilişkin olarak dört temel yaklaşım vardır: a. hümanistik yaklaşım, b. sosyal yeniden yapılandırmacılık, c. teknolojik yaklaşım, d. akademik konu yaklaşımı (Özcan, 2014).

Maslow'un "İhtiyaçlar Kuramı" üzerine inşa edilmiş olan hümanistik yaklaşımda eğitimin amacı; bireyin kendini keşfetmesi, iç dünyasını tanıması ve kendini gerçekleştirmesidir. Problem çözme yeteneği, iş birliği, iletişim becerileri ve yaratıcılığı gelişmiş sosyal bireyi yetiştirmeyi hedefleyen bu yaklaşımda öğrenci-öğretmen arasındaki saygı, sevgi temelli etkileşim önemlidir. Öğrencilerin ilgi alanlarına yönelik, merak uyandırıcı, ilgi çekici, eğlenceli etkinlikler ile öğrencilerin potansiyellerinin farkına varmaları, kendini gerçekleştirmeleri amaçlanmaktadır. Sosyal yeniden yapılandırmacılık yaklaşımına göre eğitimin amacı; toplumun sosyal açıdan geliştirilmesi, eleştirel düşünebilen, sorun çözme yeteneği gelişmiş bireylerin yetiştirilmesidir. Teknolojik yaklaşımda aşamalı bir şekilde çağın gerek duyduğu insan gücünü yetiştirmek temel hedef olarak belirlerken akademik konu yaklaşımı ise akılcı düşünen, akılcı fikirler üreten, araştırma yapabilen, bilgileri yorumlayabilen bireyler yetiştirmek fikri üzerine kurgulanmıştır (Özcan, 2014).

Öğretim hedefleri; bir öğrencinin öğretim sürecinin sonunda kazanması beklenen bilgi, beceri, anlayış, tutumlar, diğer bir ifade ile kazanımlardır (Sönmez, 2007). Bir eğitim programının ilk olarak belirlenen ve en önemli ögesi olan öğretim hedefleri, bir eğitim programının öğretim içeriği gibi diğer öğelerinin belirlenmesinde öncüdür. Öğretim hedeflerinin belirlenmesinin akabinde, bu kazanımlara ulaşmak için uygun öğretim içeriği belirlenir (Ornstein ve Hunkins, 1998). Bu kazanımlar öğretmenlerin öğretimi planlamalarında; öğretim yöntemi, metot, araç vb. seçimlerinde ve değerlendirme sürecinin planlanmasında onlara rehberlik eder (Özçelik, 1998). Değerlendirme süreci, öğrencilerin çok çeşitli yöntemlerle kazanımlara ne kadar ulaştığının belirlenmesi işidir. Diğer yandan öğretim hedeflerine ne kadar ulaşıldığı, programın etkililiğinin değerlendirilmesinde önemlidir. Bir

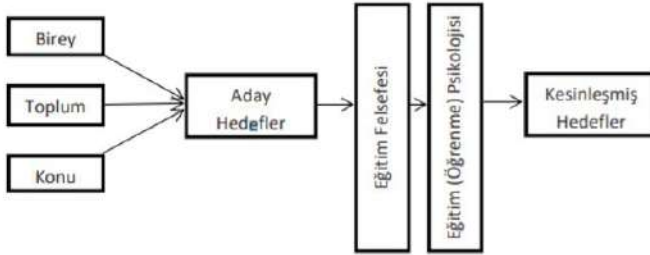
programın hedeflerini ne ölçüde gerçekleştirmiş olduğu, o programın niteliğine yönelik önemli veriler sunmaktadır (Varış, 1988).

Öğretim hedefleri, herhangi bir müfredat ve öğretim türü geliştirirken dikkate alınması gereken en önemli faktördür. Ralph Tyler tarafından 1940 yılında geliştirilen ve Tyler Modeli olarak bilinen modelde öğretim hedeflerinin belirlenmesinde aşağıdaki dört noktanın üzerinde durulmaktadır ve çeşitli sorulara yanıtlar aranmaktadır (Cruickshank, 2018):

1. Okulun amaçlarını / hedeflerini belirleyin. (Okul hangi öğretim hedeflerine ulaşmaya çalışmalıdır?)
2. Amaca yönelik eğitim deneyimlerini belirleyin (Bu amaçlara ulaşmak için hangi eğitim deneyimleri sağlanabilir?)
3. Deneyimleri organize edin. (Bu eğitim deneyimleri nasıl etkili bir şekilde organize edilebilir?)
4. Amaçları değerlendirin. (Bu amaçlara ulaşıp ulaşılmadığı nasıl belirlenebilir?)

Aşağıdaki Şekil 1'de görüldüğü gibi öğrenim hedefleri belirlenirken çıkış noktasının kaynakları; birey, toplum ve konudur. Aday hedefler, eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi süzgeçlerinden geçirildikten sonra kesinleşmiş eğitim hedefleri belirlenmiş olmaktadır.

Şekil 1: Aday Hedefler



(Kaynak: Arslan, 2018, s. 32)

Eğitim programlarının işlevsel, bireyler ve toplum için işe yarar olması ve bu nedenle birey, toplum ve konu alanının ihtiyaçları belirlendikten sonra bu ihtiyaçları karşılamaya yönelik geliştirilmesi önemlidir (Arslan, 2018). Kapsayıcı eğitim yaklaşımı doğrultusunda geçici koruma altındaki öğrencilerin sosyal uyumunu destekleyecek ulusal düzeyde öğretim hedeflerinin belirlenmesi önemlidir. Yukardaki modelde görüldüğü gibi eğitim hedeflerinin belir-

lenmesinde bireysel ve toplumsal ihtiyaçların karşılanması temel amaçtır. Bu hedeflere ulaşmak için eğitim önemli bir araçtır ve okullar ile paydaşlara bu bağlamda önemli görev ve sorumluluklar yüklenmektedir.

Öğretim hedeflerinin belirlenmesinin ardından en önemli ikinci aşama öğrenim içeriğinin belirlenmesidir. Öğretim içeriği belirlenirken önceden belirlenmiş kazanımlara ulaşmak için ne öğretilmesi gerektiği sorusuna cevap aranmaktadır. Bu bağlamda öğretim hedefleri eğitim öğretim faaliyetleri ile öğretim içeriği arasında köprü vazifesi görür. Öğretim içeriği, kazanımların açıklandığı; konuya ilişkin örneklerin, sorunların verildiği; tutarlı, canlı bir bütündür (Senemoğlu, 2009), ünite ve konuların hedef kazanımlara göre düzenlenmesidir (Sönmez, 2007), derste öğretilecek konuların seçimi ve düzenlemesidir (Tan & Erdoğan, 2004).

Öğretim içeriği belirlenirken dikkat edilmesi gereken noktalardan bazıları aşağıdaki gibidir:

- Öğretim içeriği, öğretim hedefleri ile uyumlu olmalıdır.
- Öğretim içeriği, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine (bilişsel, sosyal ve psikolojik durumuna) uygun olmalıdır.
- Öğretim içeriği, öğrencinin kendi kendine yeterliliğe ulaşmasına yardımcı, düzeylerine uygun, öğrenebilecekleri ve anlayabilecekleri türden olmalıdır.
- Öğretim içeriği, öğretim hedefleri ile tutarlı, anlamlı olmalı ve öğrencinin öğrenme tecrübeleri edinmesine katkıda bulunmalıdır.
- Öğretim içeriği doğru, güncel, öğrencinin ilgilerine (yaşa, önceki öğretim deneyimlerine, eğitimsel ve toplumsal değerlere) uygun olmalıdır.
- Öğretim içeriği hem öğrenci hem de toplum için değerli, mevcut gereksinimleri karşılayıcı, yararlı ve ihtiyaç giderici olmalıdır.

Özetle öğretim içeriği seçimi ve düzenlenmesinde şunlara dikkat edilmelidir (Özcan, 2014, s.30):

- Öğretim hedefleri
- Öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyi
- Aşamalılık ilkesi
- Bilimsellik, güncellik ve revizyon
- Düşünme yeteneği geliştirme

- Uygulanabilirlik
- Faydalılık
- Sınıf içi uygulamalar
- Yeterli materyallere erişilebilirlik
- Bilgiye ulaşma ve bilgiyi işleme yeteneğini geliştirme

Bunların yanı sıra içerik, öğrencinin kendi öğrenme şemasını geliştirmesine izin verecek esneklikte olmalıdır. İçerik; alıştırmalarla, görsellerle desteklenmeli ve soyut kavramlar somutlaştırılmalıdır. İçeriği belirlerken dikkat edilmesi gereken noktalardan bazıları aşağıdaki gibidir:

- Somuttan soyuta,
- Basitten karmaşığa,
- Kolaydan zora,
- Birbirinin ön koşulu,
- Bilinenden bilinmeyene,
- Kendi içinde bir tutarlılığı olacak şekilde düzenlenmelidir.

Ayrıca

- İçerik, hedeflerle doğrudan ilişkili olmalıdır.
- İçerikteki bilgi doğru ve güncel olmalıdır.
- İçerik sistematik bir biçimde organize edilmiş olmalıdır.
- İçerik, öğrencilerin ön bilgileri ile tutarlı, uygulanabilir olmalıdır.
- Öğrencilere farklı öğrenme materyallerinin sunulması önemlidir.

Eğitim hedeflerinin zamanın gerisinde kalmaması, güncellenmesi ve öğretim programının ve eğitim içeriğinin bu doğrultuda belirlenmesi önemlidir. Açık sistemler olarak okullar, toplumsal değişimlerden doğrudan ve dolaylı yollarla etkilenmektedir. Okulun dışardaki dünyada yaşanan gelişmelerden, değişimlerden etkilenmemesi hemen hemen imkânsızdır. Bu nedenle içeriğe alınacak bilginin seçiminde, eğitim öğretim yöntemlerinde ve kullanılacak eğitim öğretim araç gereçlerinde zamanın gerisinde kalmamak çok önemlidir.

Öğretim içeriğinin belirlenmesinde bilginin özellikleri, nasıl verileceği, faydası, birbiri ile tutarlılığı, bütünlüğü, öğrencinin anlamlı bir biçimde içselleştirebilmesi, çağdaş, bilimsel vb. bilgi ile uyumlu olması dikkat edilmesi

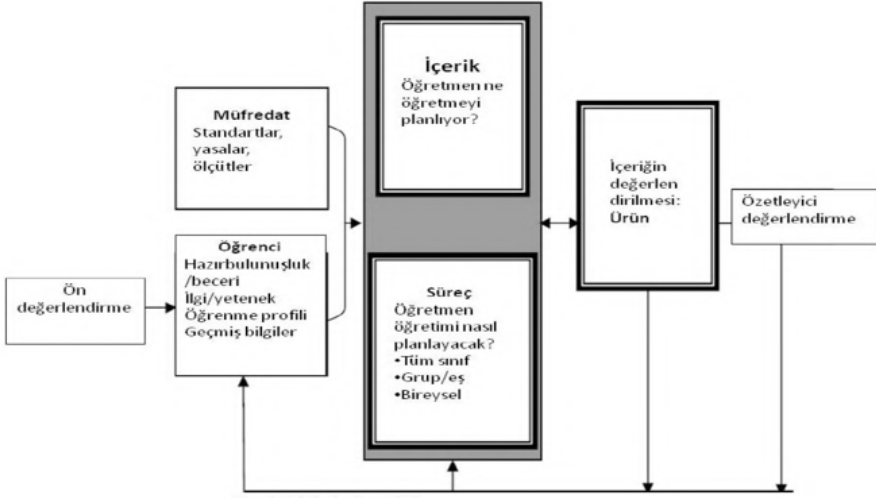
gereken faktörlerden bazılarıdır (Demirel, 2012). İçerik, hedef davranışlarla tutarlı, öğrencinin hazırbulunuşluk düzeyine uygun, somuttan soyuta, basitten karmaşığa, kolaydan zora, birbirinin ön koşulu ve bilinenden bilinmeye-ne şeklinde düzenlenmelidir (Tan ve Erdoğan, 2004). Özetle öğrenme içeriği öğrencinin ihtiyaçlarını karşılamalı; bireysel, toplumsal ve konu bağlamında hedeflere ulaşılmasını sağlayacak şekilde belirlenmeli; bilinenden bilinmeye-ne, somuttan soyuta, mantıksal ve aşamalı, sıralamalı, eleştirel düşünmeyi teşvik edici, anlamlı bir bütünün parçaları şeklinde, öğrenmeyi kolaylaştırıcı bir biçimde düzenlenmelidir (Demirel, 2012).

Eğitim içeriğini belirlerken öğrencilerin bazı özelliklerini göz önünde bulundurmamak daha gerçekçi, uygulanabilir içerikler belirleme açısından faydalı olabilir. Bilindiği üzere her bir öğrenci; ilgi, öğrenme biçimi, öğrenme amaçları, öğrenme hızı, hazırbulunuşluk düzeyi vb. açısından diğerlerinden farklıdır. Bu farklılıklarıyla formal eğitimde okullarda, sınıflarda bir araya gelmiş öğrencilerin eğitim ve öğretimlerinin niteliğinin istenen düzeyde gerçekleşmesi amacıyla içerik belirlemede, sınıf içi eğitim öğretim uygulamalarında, öğretim yöntem, teknik, ders materyalleri vb. seçiminde öğretmenlere; öğretmenleri doğru yönlendirme, onlara rehberlik etmede de okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir.

Öğretmenlerin sınıflarındaki öğrencilerin farklılıklarının farkında olarak hepsine hitap edecek öğretim yöntemlerini, uygulamaları, araç ve gereçleri, vb. geliştirme ve kullanmaları öğrenci öğrenmesinin istenen düzeyde gerçekleşmesinde elzemdir. Öğretimin niteliği için nitelikli bir planlama gereklidir. Planlama; öğretmenin kaygı düzeyinin azalmasına, güven duygusunun gelişmesine, kullanacağı öğeleri sistemli olarak planlamasına ve düzenli kullanımını ve kendi öğretim etkinliklerinin etki derecesini belirleme, değerlendirme ve geliştirmesine yardımcı olur (Demirel, 2012).

Özet olarak öğretim, birbirini etkileyen parçalar arasında karşılıklı bir ilişkinin olduğu bir bütündür. Aşağıda verilen Şekil 2. içerik, süreç ve ürün döngüsünü göstermektedir.

Şekil 2: İçerik, süreç ve ürün döngüsü



(Kaynak:Oxford & Jones, 2001 akt. Gül, 2014. S.113)

Şekil 2 de anlaşılacağı gibi bir öğretim içeriğinin ve sürecin belirlenmesinde müfredat (standartlar, yasalar, ölçütler vb.) ve öğrencinin özellikleri (hazırbulunuşluk düzeyi, bilgi, beceri, öğrenme profili vb.) belirleyicidir. Ürün değerlendirmesi hedef kazanımlar üzerinden yapılmakta ve bu kazanımlara ne kadar ulaşıldığı eğitimin niteliği hakkında önemli dönütler vermektedir. Değerlendirme ile içerik, süreç arasında karşılıklı bir ilişki vardır. Değerlendirme sonucuna bağlı olarak ilk düzeyde içerik ve süreç geliştirilirken ikinci düzeyde müfredatta güncellemelere gidilmesi önerilmektedir.

1.2. Uygun Öğretim Stratejilerin Kullanılması

Yukardaki bölümde tartışıldığı gibi formal eğitimde kasıtlı kültürleme ürünüyle, bir plana göre kazandırılmaya, değiştirilmeye, geliştirilmeye çalışılan davranışlar hedeflenmektedir. Diğer yandan gelişigüzel kültürlenme ürünü davranışlar ise yaşam içinde kendiliğinden kazanılmaktadır (Senemoğlu, 2009). Geçici koruma altındaki öğrencilerin sosyal uyumu bağlamında kültürlenme sürecinde okul içi ve okul dışı yaşamları önemlidir. Bu çocukların okul dışındaki yaşamlarını kontrol edebilmek çok mümkün olmayacağı için eğitim sistemine, okullara ve okul paydaşlarına onların sosyal uyumunu desteklemek, kültürlenmeleri sağlamak için önemli sorumluluklar düşmektedir.

Öğrenme işini ancak öğrenci gerçekleştirebilir, içsel bir süreç ve ürün olarak öğrenmenin desteklenmesinde bazı iç ve dış koşullar etkilidir. İçsel

koşullar; öğrencinin önceki öğrenme deneyimlerine ilişkin özellikleri (zekâ, ön bilgileri, becerileri, tutumları, ilgileri, alışkanlıkları vb.) ile dışsal koşullar (çevre, çevredeki tutumları, davranışları, ilgili araç-gereç vb.) arasındaki etkileşimin niteliği, kalitesi arasındaki karşılıklı etkileşim öğrenmenin niteliğini doğrudan etkilemektedir (Tekin, 1982; Özçelik, 2014). Diğer bir ifade ile öğretim hedeflerine ulaşmada, öğrenme sürecinde iç ve dış koşullar arasında uyum önemlidir.

Etkili öğrenme için öğrencinin niteliklerine, içeriğin özelliklerine, öğretim etkinliklerine dikkat etmek önemlidir. Özellikle kapsayıcı eğitim yaklaşımı doğrultusunda şekillenmiş bir sınıfta farklı kültür ve sistemden gelen geçici koruma altındaki öğrencilerin sosyal uyum ve akademik başarılarının desteklenmesinde öğretmenlerin öğrencilerin özelliklerine, sınıf içi uygulama, eğitim öğretim yöntem ve teknikleri, ders materyallerine vb. özen göstermeleri, bu doğrultuda onların mesleki gelişimlerinin desteklenmesi ve okul yöneticisinin rehberliği önemlidir.

Geleneksel sınıflarda bir sınıftaki öğrencilerin dağılımının homojen olduğu varsayımı ile hareket edilmektedir. Fakat kapsayıcı eğitim her bir bireyin farklılıklarıyla bir zenginlik oluşturduğu ve her bir öğrencinin eğitime eşit erişiminin sağlanması gerektiği fikri üzerine kurgulanmıştır. Yukarıda tartışıldığı gibi etkili bir öğretim için öğrenci özelliklerinin göz önünde bulundurulması önemlidir. Bu nedenle geçici koruma altındaki öğrencilerin dil ve kültür bağlamında farklılıklarının yanı sıra *hazırbulunuşluk düzeyleri, öğrenme stilleri, öğrenme hızları, bilişsel yetenekleri, öğrenme stilleri, sosyokültürel özelliklerini* vb. göz önünde bulundurmak, onların hem sosyal uyumlarında hem de akademik başarılarında etkili faktörlerdir.

Öğrenme öğretme sürecinde önemli bir girdi olan hazır bulunuşluk, öğrencinin yeni bir kazanım için ön koşul niteliğindeki bilişsel, duyuşsal ve devinişsel davranışlara sahip olma seviyesi ile ilişkilidir (Başar, 2001). Diğer bir ifade ile hazırbulunuşluk düzeyi; öğrencinin beraberinde getirdiği özellikler, genel ve özel yetenekleri, hedef kazanımlarla ilgili bilgi ve becerilerinin niteliği, ilgi, tutum, motivasyonu ve öğrenmeye ne kadar hazır olduğudur (Blom, 1995; Senemoğlu, 2009). Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri; onların verilen yeni bilgilerle girdikleri ilişkilerin doğasını, öğrenme hızlarını, tepkime sürelerini etkiler. Hazırbulunuşluk düzeyi, öğrencinin yeni konuyu daha hızlı kavraması, yorum yapabilmesi, sonraki konuları daha hızlı öğrenbilmesi, kısaca öğrenimin etkili olması için önemlidir. Bu nedenle bilişsel, sosyal ve eğitsel hazırbulunuşluk düzeylerinin yüksek tutulması önemlidir (Yenilmez & Kakmacı, 2008; Ünal, 2005). Bilişsel hazırbulunuşluk, öğrenmeyle ilgili gerekli yetenek ve yeni öğrenmeyle ilgili ön koşul davranışlara

sahip olma durumu; sosyal hazırbulunuşluk, bireyin çevresinin öğrenmeyi kolaylaştırıcı ya da engelleyici tutum ve davranışları; eğitsel hazırbulunuşluk ise bireyin bilgiye erişme, ulaştığı bilgiyi değerlendirme, bilgiyi paylaşma, tartışma ve bilgiyi yaşamda kullanma durumu ile ilişkilidir (Harman & Çeliker, 2012).

Hazırbulunuşluk özellikle geçici koruma altındaki öğrencilerin hâlihazırda yaşamış oldukları dil edinimi sorunu özellikle dikkat edilmesi gereken bir durumdur. Bu çocuklar, farklı bir eğitim sistemi içinde devam ederken eğitimlerine ara vermek, yeni bir eğitim sisteminin içinde ev sahibi öğrencilerle birlikte eğitim almak durumunda kalmışlardır. Öğretmenler ise aynı sınıf içinde farklı hazırbulunuşluk düzeylerindeki bu iki grubun öğrenimlerini desteklemek, eşit nitelikte eğitim almalarını sağlamak gibi önemli bir görev üstlenmek durumunda kalmışlardır. Bu durumda öğrenim içeriğinin öğrencinin zihinsel ve bedensel gelişimine uygun olarak belirlenmesi, içinde bulunulan doğal ve toplumsal koşullar ile kültürel değerler dikkate alınarak düzenlenmesi ve uygun öğretim stratejilerinin kullanılması önemlidir.

Hazırbulunuşluk düzeylerinin yanı sıra her bir öğrencinin öğrenme stratejileri, öğrenme hızları, bilişsel yetenekleri, ilgileri birbirinden farklılaşmaktadır. Bazı öğrenciler bireysel bazı öğrenciler grup çalışmasına daha yatkındırlar. Bazıları okuyarak, bazıları yazarak, not alarak öğrenmeyi tercih edebilirler. Öğrenme stratejileri, öğrenenlerin belirli bir konuda yeterliliklerini geliştirmek için bazen bilinçsizce ama genellikle bilinçli olarak başvurdukları hareketler, davranışlar, aşamalar ve tekniklerdir (Takac, 2008). Başka bir tanıma göre ise öğrenme stratejileri öz yönelimli öğrencilerin yeterliliklerini geliştirmek için öğrenmede işe koştukları araçlardır (Oxford, 1990).

Alanyazında öğrenme stratejilerine ilişkin birkaç farklı bakış açısı bulunmaktadır. Wenden (1988, 1991), öğrenme stratejilerinin öğrenenlere kendi öğrenmelerinin içeriğini planlamada, kullanılacak yöntem ve teknikleri belirlemede ve öğrenme sürecini ve öğrenme deneyimlerini kendi kendine değerlendirmede yardımcı olabileceğini ifade etmektedir.

O'Malley ve Chamot (1990) öğrenme stratejilerini bilişsel, üst bilişsel ve sosyal olarak sınıflandırmaktadır. Bilişsel stratejiler, doğrudan öğrenilecek materyal üzerinde gerçekleştirilen eylemlerdir; üst bilişsel stratejiler, öğrenme sürecini düzenlemek için bilişsel ilerleme bilgisini kullanır; sosyal stratejiler, öğrenenlerin öğrenmelerini artırmak için başkalarıyla iş birliği yapma ve kendilerini kontrol etme yolları olarak tanımlanır. Buna ek olarak üst biliş stratejiler, ayrıca öğrenme süreci hakkında düşünmek, öğrenmeyi planlamak,

öğrenme görevini izlemek ve birinin ne kadar iyi yaptığını değerlendirmek için kullanılır.

Yukarıda verilen sınıflandırmanın yanı sıra, Oxford (1990) doğrudan ve dolaylı öğrenme stratejilerinden bahseder. Doğrudan stratejiler, hedef bilginin zihinsel olarak işlenmesini gerektirirken dolaylı stratejiler (üst bilişsel, sosyal ve duyuşsal) odaklanma, planlama, değerlendirme, fırsat arama, kaygıyı kontrol etme, iş birliğini artırma ve empati yoluyla öğrenmeyi destekler (O'Malley ve Chamot, 1990; Oxford, 1990).

Cohen (1998), öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceklerini öğrenmeleri için onlara öğrenme stratejilerinin ve öğrenme materyallerinin nasıl uygulanacağına dair açık bir eğitim verilmesi gerektiğini düşünmektedir. Ayrıca ona göre öğrencilerin çeşitli olası öğrenme stratejilerinin farkına varmaları, onları nasıl etkili kullanabileceklerini bilmeleri öğrenimin daha kolay ve etkili gerçekleşmesinde faydalı olabilir. Doğrudan öğrenme stratejisi eğitimi yoluyla öğrencilerin öğrenme sürecindeki güçlü ve zayıf yanlarının yanında neyi, nasıl öğrenebileceklerine ilişkin bir farkındalık kazanacakları düşünülmektedir. Ayrıca Cohen'e (1998) göre öğrenme stratejileri, öğrencilerin öğrenme performanslarını izlemelerine ve değerlendirmelerine ve ayrıca başarılı öğrenme stratejilerini yeni öğrenme bağlarına aktarmalarına yardımcı olabilir.

Öğrenme stratejilerinin yanı sıra öğrencilerin nasıl öğrenciler oldukları da nitelikli eğitim için önemlidir. Öğrenme stilleri, her bir öğrencinin öğrenme sürecinde farklı ve kendine özgü yollar kullanmasıyla ortaya çıkar.

Öğrenme stillerinin genel özellikleri aşağıdaki gibi özetlenebilir (Yeşilyurt, 2019):

- Öğretmenin ve öğrenmenin birçok yolu vardır.
- Öğrenme stiline mutlaka değişmez olması gerekmez.
- Öğrenme ve öğretme stilleri uyumlu olmalıdır.
- Öğrenme stili ve öğrenme stratejisi farklı kavramlardır.
- Biyolojik köken, bir bireyin öğrenme tarzında daha baskındır.
- Öğrenme ortamında bireysel farklılıkların kullanımı bir zenginliktir.

En genel anlamda öğrenme stilleri görsel, işitsel ve kinestetik/dokunsal olarak üç ana grupta toplanmaktadır. Görsel öğrenciler genellikle düzenli, titiz, karşılıklı ve dağınıklıktan rahatsız olan ve bu özelliklerinden dolayı akranlarına göre sınıfta el üstünde tutulan öğrencilerdir. Görsel öğrencilerin görsel hafızalarının oldukça güçlü, bilgi ve kavramları sembol ve resimlerle daha iyi anlayabildikleri düşünülmektedir. Bu nedenle bu öğrencilerin öğ-

renmesini desteklemek için görsel eğitim öğretim materyallerinin (harita, poster, şema, grafik vb.) kullanılması önerilmektedir. Diğer taraftan işitsel öğrenciler sohbet etmeyi, birileri ile çalışmayı seven, sese ve müziğe duyarlıdır. İşittiklerini daha iyi anlayabilirler; bilgi alırken dinlemeyi, okumaya tercih ederler; konuşarak, tartışarak daha iyi öğrendikleri için grup çalışmalarında ve ikili çalışmalarda daha iyi öğrendikleri düşünülmektedir. Kinestetik/dokunsal öğrencilerin ise öğretmen anlatımı ya da görsel materyallerin kullanımından ziyade yaparak ve yaşayarak daha iyi öğrendikleri iddia edilmektedir. Bu nedenle sınıf yerine okul bahçesi, laboratuvar gibi ellerini kullanabildikleri, yaşayarak deneyimledikleri, bilgi ve kavramları deneme-yanılma veya keşfetme yoluyla daha etkili öğrenebilecekleri savunulmaktadır (Boydak, 2018). Tablo 1. bu üç öğrenme stiline sahip öğrencilerin karakteristik özelliklerinden bazılarını göstermektedir (Yeşilyurt, 2019).

Tablo 1. Öğrenme stillerine göre öğrenci özellikleri

Görsel öğrencilerin bazı özellikleri	<ul style="list-style-type: none"> • Okuyucu ve gözlemcidir, genellikle ayrıntılı not tutar. • Sürekli konuşulmasından ve anlatılmasından hoşlanmaz. • Her şeyi görmek ister ve gözden geçirir, görsel uyarıcılardan hoşlanır. • Tam öğrenmek için öğretmenin jest ve mimiklerini görme ihtiyacı duyar. • Bir kelime, bir koku veya bir ses bir şeyi hatırlamasına ve zihinsel olarak uyarılmasına yardımcı olur. • Görsel sunumlar yoluyla öğrenir; öğrenmesinde haritalar, resimler, diyagramlar ve renkler kolaylık sağlar.
--------------------------------------	--

İşitsel öğrencilerin bazı özellikleri	<ul style="list-style-type: none"> • Nadiren bazı şeyleri not alır. • Sözel açıklamalar ve sözlü verilen yönergelere öncelik verir. • Ödevleri yapmayı değil, onun hakkında konuşmayı tercih eder. • Derste anlatılanlarla ilgili kendi kendine konuşarak tekrar yapar. • Ses tonu ve perdesi, konuşma hızı vb. ince ayrıntıları dinleyerek konuşmanın altındaki temel anlamları yorumlar.
Kinestetik/ dokunsal öğrencilerin bazı özellikleri	<p>Proje, plan, taslak hazırlamada iyidir.</p> <p>Maceracıdır, uzun süre oturmaktan sıkılır.</p> <p>Dinlerken düşünerek analiz yapar ve bu yolla bilgiyi işler.</p> <p>Ellerini kullanarak konuşur ve parmaklarıyla hesaplama yapar.</p> <p>Herhangi bir konu hakkında çalışırken ya da konuyu bir başkasından dinlerken konuyla ilgili materyale dokunmak, materyali ele almak ve hareket ettirmek ihtiyacı duyar.</p>

Fleming & Mill öğrenme stili VAK (Visual: görsel; Aural: işitsel; Kinesthetic: dokunsal) modeline göre öğretmenlerin kullanmayı tercih ettiği etkinlikler ve stratejiler aşağıdaki gibidir (Yeşilyurt, 2019, s.2185-2186):

Görsel	Bilgi aktarımında kavram haritaları, diyagramlar, modeller, akış diyagramları, bilgisayar animasyonları, videolar, slaytlar, resimler vb. görsel araçlar kullanır.
İşitsel	Seminer, sözlü sınav, grup sunumları vb. tercih eder. Bilgi aktarımında sınıf tartışmaları, ses kasetleri, düşün-çleş-paylaş etkinliği, ses kasetleri, telefon görüşmeleri, karşılıklı konuşmalar yaptırma vb. etkinlikleri kullanır.
Kinestetik	Gerçek hayattan örnekler sunmak, misafir konuşmacılar çağırarak, saha gezileri, rol oynama, fiziksel sunumlar, ayağa kalk-otur etkinliği gibi uygulama ve etkinlikleri tercih eder.

Bu öğrenme stili modelinin yanı sıra Reinert öğrenme stili modeli, Kolb'un öğrenme stili modeli, Honey & Mumfort'un öğrenme stili modeli, 4MAT modeli gibi çok farklı modeller bulunmaktadır. Bu modellerin temel çıkış noktası, her bir bireyin niteliksel olarak diğerlerinden farklı olduğu ve farklı öğrenme stillerine sahip oldukları düşüncesidir. Bu bağlamda sınıf içinde etkili bir öğrenim için öğretmenin mümkün olduğunca farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilere hitap edecek öğrenme etkinlikleri, uygulamaları gerçekleştirilmesine; farklı eğitim öğretim araç ve gereci kullanmasına; farklı strateji, teknik kullanmasına bağlıdır. Diğer bir ifade ile farklı öğrenme stillerine göre öğrenimin planlanması, gerçekleştirilmesi önemlidir. Ekici (2003) farklı öğrenme stillerine göre öğretim yapmanın faydalarını aşağıdaki gibi özetlemektedir:

- Öğrenciler öğrenmeye istekli olurlar.
- Yaratıcı öğrenme ürünleri ortaya çıkabilir.
- Sınıf yönetiminde öğretmenlere yardımcı olur.
- Öğretmenin rehberlik görevi artar ve kolaylaşır.
- Sınıf içi düzeni bozan öğrenci davranışları azalır.
- Öz denetim geliştirmelerinde öğrencilere yardımcı olur.
- Bireylerin yeteneklerinin farkına varmasına katkı sağlar.
- Öğrencinin sorumluluk alma ve karar verme yetenekleri gelişir.
- Öğretmen, öğrenen ve üstün yetenekli öğrencilere çok zaman ayırır.
- Farklı öğretim-öğrenme model ve yöntem kullanımına yardımcı olur.
- Öğrenciler öğrenme süreçlerinden, başarı/başarısızlık durumlarından sorumlu oldukları için öğretim faaliyetlerini de değerlendirebilir.
- Öğrenci-öğretmen, öğrenci-öğrenci ilişkilerinde, sınıf içi kararların alınmasında, düşüncelerin ifade edilmesinde vb. demokratik bir sınıf atmosferi oluşmasına katkı sağlar (akt. Yeşilyurt, 2019, s. 214-215).

Öğrenme stratejileri ve öğrenme stillerinin yanı sıra öğrencilerin ilgi duydukları, daha başarılı oldukları konular ve dersler birbirlerinden farklı olabilir. Öğrencilerin ilgileri, nasıl bir öğrenme stiline ve stratejisine sahip olduklarının belirlenmesi sınıf içinde etkili bir eğitim öğretim için önemlidir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerin güçlü ve zayıf yanlarını, ilgi alanlarını, nasıl birer öğrenci olduklarını belirlemesi ve bu bilgiler doğrultusunda dersi planlaması, öğretim teknik ve araçlarını geliştirmesi önemlidir.

Bunların yanı sıra öğrencilerin sosyokültürel özellikleri, onların okul ve sınıf içi tutum ve davranışlarını etkilediği için tek baskın bir pedagoji karşısında direnç gösterebilir, dezavantajlı duruma düşebilirler. Örneğin içinde yetiştiği kültürde sessiz kaldığı için ödüllendirilen bir öğrencinin, uyum çalışması yapmadan iş birlikli çalışma için zorlanması veya sosyal rolü gereği baskın olmasından ötürü devamlı ödüllendirilmiş bir öğrenciden sessiz, tek başına çalışması öğrenmenin istenen düzeyde gerçekleşmesinin önüne geçebilecektir. Bunun yanı sıra okulda üyesi oldukları sosyal grupların dinamikleri, onların sınıf içi tutum ve davranışlarını etkileyebilmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin öğrencilerini çok iyi tanınması; her birinin öğrenmesini desteklemek için onların ilgi, ihtiyaç, öğrenme stili ve stratejilerine, sosyokültürel yapılarına göre ders araç-gereç, öğrenme stratejisi, yöntem ve metodu geliştirmesi önemlidir.

Öğrenme stratejisi de üzerinde durulması gereken bir konudur. Öğretim stratejileri, öğrenim hedeflerini gerçekleştirmek amacıyla öğretmenlerin kullandığı stratejilerdir. Konu seçiminden analizine, öğretimin psikolojik temellerinden uygulanacak öğretim yöntemi seçimine kadar çeşitli etkinlikleri içermektedir. Öğretim stratejileri, genel olarak a. doğrudan öğretim, b. dolaylı öğretim, c. deneysel öğretim, d. Bağımsız çalışma/ bireysel öğretim e. Etkileşimli öğretim şeklinde sınıflandırılmaktadır (Arpa, 2010).

Öğretim stratejilerinin seçiminde hedefler, öğrencilerin özellikleri, öğrenme stilleri vb. belirleyici etkenlerden bazılarıdır.

Öğretim stratejileri	Açıklama	Yöntemler
Doğrudan öğretim stratejileri	<ul style="list-style-type: none"> • Öğretmen merkezlidir. • Bilginin anlatım, gösteriler, alıştırma, tekrar yapma, soru sorma vb. yollarla öğrenciye aktarılmasıdır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Alıştırma-tekrar • Didaktik soru sorma • Anlatım • Gösteriler vb.
Dolaylı öğretim stratejileri	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci merkezlidir. • Öğrencinin bilgiye ulaşma işini kolaylaştırma, ona rehberlik etme vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Problem çözme • Vaka inceleme • Kavram oluşturma • Araştırma inceleme vb.

Öğretim stratejileri	Açıklama	Yöntemler
Deneysel öğretim stratejileri (deneysel / etkin öğrenme stratejileri)	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci merkezlidir. • Yapararak öğrenme, iş birliği, yüksek motivasyon, düşük stres, eğlence vb. vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Simülasyonlar • Anketler • Rol oynama • Alan incelemeleri • Alan gözlemleri • Model oluşturma vb.
Etkileşimli öğrenme stratejileri	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci merkezlidir. • Tartışma, proje ve katılımcılar arası paylaşım vb. vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Tartışma • Rol oynama • Paneller • Beyin fırtınası • İş birlikli öğrenme • Problem çözme vb.
Bağımsız çalışma stratejileri	<ul style="list-style-type: none"> • Öğrenci merkezlidir. • Öğrencinin kendi öğrenimine ilişkin sorumluluk alması, öğrenim sürecini yönetmesi, özerklik vb. vardır. 	<ul style="list-style-type: none"> • Bilgisayar destekli eğitim • Modüler öğretim • Araştırma projeleri • Öğrenme merkezleri vb.

(Arpa, 2010, s. 54)

Görüldüğü gibi etkili eğitim öğretim için işe koşulabilecek birçok yöntem, teknik, araç-gereç vardır ama en önemli unsur nitelikli öğretmendir. Öğretmenlerden sınıflarındaki bütün öğrencilerin farklılıklarına uygun öğretim yapması beklenmektedir. İlgi, öğrenme öncelikleri, tercihleri, stilleri, stratejileri, sosyoekonomik ve gelişim özellikleri vb. farklı olan öğrencilerin tek tip bir öğretim sürecinden eşit düzeyde faydalanmaları çok olası görülmemektedir. Bu nedenle etkili öğretim için öğretim içeriğinin, işe koşulan öğretim yöntemleri ve sınıf ortamının öğrenci özelliklerine bağlı olarak zenginleştirilmesi önemlidir (Kılıç, 2013). Öğretimi zenginleştirmenin yolu ise içerik, süreç ve ürün boyutlarını kapsayacak şekilde öğretimi farklılaştırmaktır (Gül, 2014).

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin kişisel farklılıkları göz önünde bulundurularak öğretimin planlanması ve uygulanması yoluyla her öğrenciye ulaşmanın amaçlandığı bir eğitim yaklaşımıdır. Farklılaştırılmış öğretim, öğretmenlerin bütün öğrencilerin farklı hazırlıkbulunuşluk seviyelerine, ilgi alanlarına ve öğrenme profillerine duyarlı başarılı olabilecekleri bir eğitim öğretim ortamı geliştirmeleri ile ilgilidir (Waldron & McLesky, 2001). Kapsayıcı eğitim anlayışı doğrultusunda kapsayıcı sınıflarda farklılaştırılmış öğretim, öğretmenler için önemli bir yardımcıdır.

Farklılaştırılmış öğretim, öğrencilerin farklılıklarının farkında olarak onlar için uygun öğrenme ve öğretim yaklaşımlarını kullanma ve her bir öğrencinin bireysel başarılarını ve öğrenmelerini en üst düzeye çıkaracak etkinlikler planlama olarak tarif edilebilir (Hall, 2002 akt. Gül, 2014). Diğer bir ifade ile öğrencilerin en üst düzeyde öğrenmelerine yardımcı olmak için onların ihtiyaçları, ilgi ve hazırbulunuşluk düzeylerine göre öğrenme süreçlerinin ve ortamlarının geliştirilmesidir (Tomlinson, 2005). Farklılaştırılmış öğretiminin temel ilkeleri aşağıdaki gibidir (Logan, 2011 akt. Gül, 2014, s.113):

- Her çocuk ve öğretmen öğrenebilir.
- Tüm çocukların eğitimden en üst düzeyde yararlanma hakkı vardır.
- Tüm öğrenciler için ilerlemeler belirlenmeli, tanımlanmalı ve ödüllendirilmelidir.
- Bir sınıftaki öğrencilerin ortak, farklı ve bireysel gereksinimleri vardır.

Farklılaştırılmış öğretimin özellikleri aşağıdaki gibidir (Gül, 2014, s.112):

- Öğrencilerin hazırbulunuşluk düzeyleri, ilgileri ve öğrenme özelliklerinin dikkate alınmasını gerektirir.
- Öğrencilerin öğrenme deneyimlerinden eşit derecede yararlanmalarını sağlar.
- Nicelden çok niteldir.
- Ayrıntılı değerlendirmeye izin verir.
- İçerik, süreç ve ürünü içeren çoklu bir yaklaşımdır.
- Öğrenci merkezlidir.
- Tüm sınıf, grup ve bireysel öğretimin harmanlanmasını sağlar.
- Dinamiktir.

Farklılaştırılmış sınıfların geleneksel sınıflardan bazı farkları aşağıdaki gibidir (Saldırak, 2012 akt. Öztürk vd, 2017, s. 41):

- **Öğretmen temel noktalara odaklanır:** Öğretmen amacını öğrencilerin durum ve ihtiyaçlarına göre net olarak belirler.
- **Öğretmen, öğrenci farklılıklarını gözetir:** Sınıftaki öğrencilerin farklılıklarının farkındadır ve bu farklılıkları aşılması gereken bir engelden ziyade bir zenginlik olarak kabul eder ve destekler.
- **Değerlendirme ve öğretim ayrılmaz bir bütündür:** Farklı araç ve yaklaşımlarla öğrencilerin öğrenmeleri hakkında bilgi topladıktan sonra bu bilgiler ışığında her öğrencinin ilerlemesini sağlayacak biçimde öğrenme yaşantılarını düzenler.
- **Öğretmen, içerik, süreç ve ürünlerde değişiklik yapar:** Değerlendirme sonuçlarına bağlı olarak dersin içeriğinde, (öğrencilerin kazanması beklenen bilgi, beceri, değer ve tutumlarda), öğretim sürecinde ya da süreç (etkin öğretim için tasarlanmış etkinlik, yöntem ve teknikler) sonunda öğrencilerden beklediği ürünlerde (öğrencilerin öğrendiklerini sergiledikleri ve öğrenirken kullandıkları araçların tümü) değişiklikler yapabilir.
- **Tüm öğrenciler bireysel farklılıklarına göre çalışmalar yapar:** Öğrenciler, öğretmen ve akranlarıyla iş birliği yapar, öğretime doğru katkı sağlarlar. Öğrenciler kendi kavrayışlarına katkıda bulunacak birçok fırsata sahiptir. Kural koyma ve sınıf yönetimi sürecine katılabilirler.
- **Öğretmen ve öğrenciler esnek bir ortamda beraber çalışır:** Ders, değişimlere (malzeme kullanımı, dersin işleyişi, içerik, ürünlerin ne olacağı vb.) ve dersin akışına göre düzenlenir, esnekler. Küçük grup çalışmaları yaygındır.

Etkili farklılaştırılmış öğretimin özellikleri aşağıdaki gibidir (Lawrence-Brown, 2004):

1. Uygulamalı deneyimler, somut ve çoklu duyuşsal temsiller, iş birliğine dayalı öğrenim ve kavramların / becerilerin gerçek yaşam uygulamalarını içeren aktif öğrenmeyi teşvik eder.
2. Konuyu öğrencilerin ilgi alanları, toplulukları ve deneyimleriyle ilişkilendirir.
3. Çoklu zekâ ve öğrenme stillerini birleştirir.

Etkili bir farklılaştırılmış öğretim için öğrencilerin desteklenmesi gerekmektedir. Özellikle geçici koruma altındaki öğrencilerin dil engeli, ön bilgileri, öğrenme deneyimleri, beklentileri vb. akranlarından farklı olabileceğinden

hedef kazanımlara ulaşmaları için farklı araçlarla desteklenmeleri gereklidir. Bu bağlamda aktif öğrenme fırsatı ve ilave kaynaklar (teknolojik, kişisel destek, farklı öğretim yöntemleri vb.) başarı ihtimalini yükseltecektir. Öğretim programı bağlamında ise öncelikli olarak öğrencilerin toplumsal hayatlarını kolaylaştıracak, bireysel ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olacak bilgi ve becerilerin öğretilmesi gereklidir. Ayrıca öğrencilerin özelliklerine uygun, zenginleştirilmiş, zorlayıcı, yaratıcı, öğrenme fırsatları içeren bir zenginleştirilmiş veya önceliklendirilmiş bir öğretim programı onların akademik, sosyal, psikolojik vb. gelişimleri için önemlidir. Fakat hedef kazanım ne olursa olsun bu öğrenciler için yüksek öğrenme standartlarının oluşturulması önemlidir. Diğer bir ifade ile bu öğrencilerin öğrenimlerine ilişkin düşük beklentiler ve standartlar hem onların hem de öğretmenlerin öğrenim ve öğretim sürecinde gerekli çabayı sarf etmemelerine yol açabilir. Belirlenmiş yüksek ama gerçekçi öğrenme standartlarına ulaşmak için onların bilgiye ulaşmalarına ve ne kadar öğrendiklerini göstermelerine izin verecek bir öğretimin geliştirilmesi ve planlanması önemlidir.

Etkili farklılaştırılmış eğitim bağlamında öğretmenler ve öğrenciler için etkili olabilecek öğretimsel stratejilerden bazıları aşağıdaki gibidir (s.42):

- **En önemli kavram ve becerilere önem verin.** Müfredatta yer alan her şey eş değerde öneme sahip olmayabilir. İlave desteğe ihtiyacı olan öğrencilerin çabalarını odaklayacakları en önemli alanların önem sırasına göre belirlenmesinde yardımcı olmak önemlidir.
- **Açık beklentiler ve örnekler sağlayın.** Sınıf içi öğrenci davranışlarını yönetmek için öğrencilerle birlikte sınıf içi kurallar ve davranışlar için referans noktaları geliştirmek önemlidir. Özellikle farklı bir eğitim sistemi ve kültürden gelen öğrenciler için bunların oluşturulması, öğretmenlerin öğrencilerden beklentilerine ilişkin standartların geliştirilmesi gereklidir.
- **Belirli strateji, beceri ve kavramları sistematik olarak parçalara bölün.** Öğrenci performansının nasıl analiz edileceği, kaydedileceği vb. adım adım açıklanmalıdır.
- **Ön bilgiler ve deneyimler ile belirli bağlantılar kurun.** Bu strateji öğrencinin ön bilgisi, deneyimleri ile yeni bilgi ve becerileri ilişkilendirmesi, mevcut bilişsel şemasının öğrenme ve hatırlama için aktive edilmesi için önemlidir. Hedef bilgi ile öğrencinin ilgi, kültür ve deneyimleri arasında bağlantılar kurmak hem etkili öğrenme hem de istenmeyen öğrenci davranışlarını önlemede önemlidir.

- **İlave destek sistemini aşamalı olarak azaltıp öğrencinin bağımsızlığını, özerkliğini destekleyin.** Zaman içinde sistematik bir şekilde öğrencinin özerkliğini geliştirmek ve onun bağımsız, öz yönlendirmeli bir öğrenici olarak gelişmesine destek vermek önemlidir.

Sonuç olarak her öğrenci diğerinden farklıdır. Sınıf içinde öğretmenin öğrencilerini iyi tanıması, farklılıklarını zenginlik olarak kabul etmesi ve hepsinin bireysel ve eğitimsel farklılıklarına hitap edecek genel eğitim programı doğrultusunda zenginleştirilmiş bir öğrenim ortamı sağlaması gerekmektedir. Okul yöneticilerinin de beraber çalıştığı öğretmenleri iyi tanıması, özerkliklerini desteklemesi ve mesleki ihtiyaçları, gelişimleri için onların eğitimlerine öncelik vermesi, onlara rehberlik etmesi gerekmektedir. Diğer bir ifade ile öğretmenlerin mesleki gelişimleri için mesleki gelişim standartlarının belirlenmesi, göreve yeni başlayan öğretmenler için rehberlik programlarının geliştirilmesi, hizmet içi eğitimler düzenlenmesi ve bu eğitimlerin maddi olarak desteklenmesi, öğretim becerilerinin düzenli olarak değerlendirilmesi, öğretmenin mesleki gelişimi için erişilebilir yüksek kalitede kaynakların oluşturulması ve sürekli öğrenmenin öğretmenin günlük hayatının ayrılmaz bir parçası hâline gelmesinin desteklenmesi ve teşvik edilmesi bir eğitim sisteminin etkililiği için önemlidir ve bu bağlamda birincil sorumluluk okul yöneticisindedir (Özdere,2019).

1.3. Uygun Öğretim Materyallerinin Seçimi

Daha etkili ve kalıcı öğrenme için eğitim ortamlarında öğrencilerin birden çok duyusuna hitap eden öğretim materyallerinin kullanılması önemlidir (Dursun, 2006). Öğretimin çeşitli materyaller ile desteklenmesi, zenginleştirilmesi yoluyla öğrencilerin daha fazla duyusuna hitap etmek ve bunun sonucunda daha etkili ve kalıcı öğrenmenin gerçekleşmesi umulmaktadır. Öğretim materyalleri, eğitim-öğretim sürecini etkili kılmak için kullanılan her türlü malzemedir (Yıldız, 2004, s.14). Diğer bir ifade ile öğretim materyalleri öğretim hedeflerine ulaşmak ve öğrenme-öğretme sürecini desteklemek amacıyla kullanılan araç ve gereçlerin tümüdür (Bilgiç, 2017). Öğretim materyallerinin planlı bir şekilde kullanılması; öğrenme hedeflerine öğrencilerin ve konunun özelliklerine, mevcut şartlara uygun olarak geliştirilmesi, seçilmesi ve kolay ulaşılabilir olması önemlidir (Kurtdede, 2008; Senemoğlu, 2001). Özet olarak öğretim materyalinin kullanılış amacı; öğretimi etkinleştirmek, verimliliği arttırmaktır (Yıldız, 2004).

Uygun öğretim materyal seçiminde sorulması gereken sorulardan bazıları aşağıdaki gibidir (Bilgiç, 2017, s.23):

- Eğitim programına uygun mu?

- Güncel ve doğru mu?
- Açık ve anlaşılır bir dil kullanılmış mı?
- Öğrenciyi motive ederek ilgi uyandırıyor mu?
- Öğrenci katılımını sağlıyor mu?
- Teknik kalitesi iyi mi?
- Etkili olduğuna ilişkin kanıt var mı?
- Ön yargıdan uzak mı?
- Kullanımına ilişkin kılavuz ya da açıklamalar mevcut mu?

Uygun öğretim materyalinin seçiminde öğretim hedefleri, öğretim yöntemi, öğrenci özellikleri, öğretmen özellikleri, öğretim ortamının özellikleri, araç-gereç özellikleri ve kısıtlamalar önemlidir (Bilgiç, 2017, s.24).

1. Öğretim hedefleri: Kullanılacak öğretim materyalleri, öğrencilerin öğretim hedeflerine ulaşmalarına yardımcı olmalıdır.
2. Öğretim yöntemi: Farklı özelliklere sahip öğrencilerin daha nitelikli öğrenme gerçekleştirebilmeleri için sınıf içinde farklı öğretim yöntemlerine yer verilmesi önemlidir. İşe koşulacak öğretim yöntemleri konu, hedef vb. açılarından farklılaştığı gibi kullanılacak öğretim araç-gereçleri de farklılaşmaktadır.
3. Öğrenci özellikleri: Öğrencilerin özellikleri (yaş, sosyoekonomik, sosyokültürel düzeyleri, ilgi, tutum, hazırbulunuşluk düzeyleri, beceri, öğrenme hızı vb.) ve öğrenme stilleri (görsel, işitsel, kinestetik) birbirlerinden farklıdır. Bu nedenle öğretim araç-gereçlerinin seçiminde bu farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.
4. Öğretmen özellikleri: Öğrenciler gibi öğretmenlerin de alan bilgisi düzeyi, tutumu, mesleki becerisi, öğrenme-öğretim sürecini planlama ve yönetme biçimi vb. açılardan birbirinden farklıdır. Öğretim araç gereçlerinin etkili kullanımı, öğretmenin belli düzeyde bilgi ve bereciye sahip olmasına, bunların kullanılmasının gerekliliğine, faydasına inanmasına ve kullanma yönünde motivasyonuna bağlıdır.
5. Öğretim ortamının özellikleri: Öğretimin gerçekleşeceği fiziksel ortamın ışık, renk, büyüklük vb. özellikleri öğretimin kalitesini etkilemektedir. Öğretim ortamının fiziksel özellikleri, kullanılacak öğretim araç gereçlerinin seçiminde önemlidir.

6. Öğretim materyallerinin özellikleri: Öğretim materyallerinin görsel, ses, hareket, etkileşim vb. özellikleri öğretim araç-gereçleri seçiminde önemlidir. Bu materyallerin birden çok duyuya hitap etmesi, öğrenmenin niteliğinin ve kalıcılığının artmasında önemlidir. Bu materyallerin sahip olması gereken özelliklerden bazıları aşağıdaki gibidir:
 - Konunun amacına uygunluk
 - Materyallerin doğruluğu
 - Materyallerin öğrenci düzeyine uygunluğu
 - Materyallerin çekiciliği
 - Materyallerin kullanışlı ve dayanıklı olması
 - Materyallerin sadeliği (Demirel & Altun, 2014, s.36 akt. Bilgiç, 2017).
7. Kısıtlamalar: Öğretim materyallerinin seçiminde en önemli faktör; öğretim için ayrılan bütçe, zaman, eğitim ortamının özellikleri, öğretmenin araç gereç kullanımı hakkındaki tutum, ön yargı, bilgi eksikliği, vb.dir.

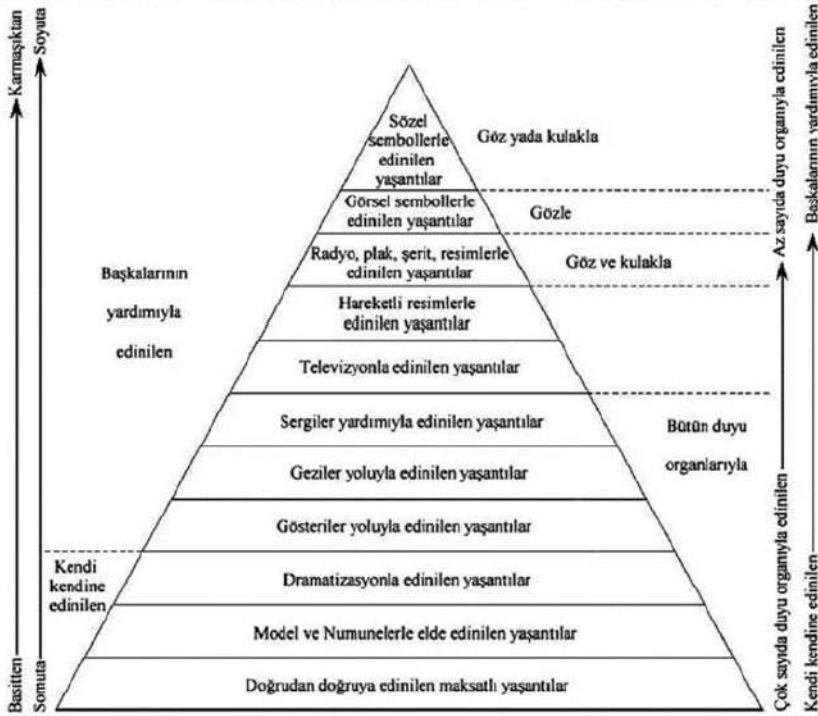
Öğretim materyalleri geliştirirken göz önünde bulundurulması gereken temel noktalardan bazıları aşağıdaki gibidir (Yıldız, 2004, s.28):

- Öğrencinin ilgisini söndürecek kadar basit, algı düzeyini aşacak kadar karmaşık olmamalıdır.
- Konunun hedefleriyle doğrudan ilgili olmalı, gözlenebilir bir katkı sağlamalıdır.
- Hedef kazanımlar temel alınarak üretilmelidir.
- Hedef grubun bilişsel gelişim özelliklerine uygun görseller, metinler içermeli; onların ilgilerine dönük renkler, oyunlar ve etkinlikler içermelidir.
- Mümkün olduğunca önemli ve kısa bilgi içermeli ve bu bilgiler görsel yolla sunulmalıdır.
- Uzun süre kullanılabilir, sağlam, taşınabilir ve kullanışlı olmalıdır.
- Öğrencinin bilgiyi kendi keşfetmesine olanak sağlayacak şekilde tasarlanmalıdır.
- Mesajları doğru ve etkili bir şekilde öğrenciye aktaracak şekilde tasarlanmalıdır.

- Mümkün olduğunca çok duyuya hitap edecek şekilde tasarlanmalıdır.

Özetle öğretim materyallerinin geliştirilmesin ve seçiminde göz önünde bulundurulması gereken birçok faktör vardır. Farklı öğretim hedeflerine daha kolay ulaşmak için farklı öğretim materyalleri tercih edilebilmektedir. Şekil 3. Edgar Dale (1986 akt. Bilgiç, 2017, s. 29) tarafından geliştirilmiş olan yaşantı konisinde farklı öğretim materyallerinin işlevleri ve önemi görülmektedir.

Şekil 3: Dale Yaşantı Konisi



Kaynakça: akt. Yelken, 2015. S.120

Şekilde görüldüğü gibi farklı öğretim materyalleri farklı duyu organlarına hitap etmekte ve yaşantı konisinde farklı yerlerde konumlanmaktadır. Bütün duyu organlarına hitap eden öğretim araçları ile bireyin kendi kendine veya başkalarının yardımıyla gerçekleştirdiği öğrenim daha etkili ve kalıcı iken görsel ve işitsel öğrenme araçları ile öğrenme görece olarak daha az etkili ve kalıcı olmaktadır. Her bir nesne, bir öğretim materyali olarak kullanılabilir ve eğitimin etkili ve kalıcı olmasında önemli araçlardır. Teknolojinin gelişimi ile öğretim materyalleri de değişmekte, gelişmektedir. Çok çeşitli olan bu materyaller farklı duyu organlarına hitap etmekte, farklı öğretim stili

olan öğrencilere daha etkili bir öğrenim için yardımcı olmaktadır. Öğretim materyalleri a. işitsel araçlar (radyo, teyp, CD, mp3, mp4 ses dosyası vb.), b. görsel araçlar (kitap, dergi, resim, harita, grafik vb.), c. görsel ve işitsel araçlar (bilgisayar, sesli sunum, DVD, video vb.), d. üç boyutlu materyaller (kukla, maket, oyuncak, müze vb.) ve e. dijital- web / internet tabanlı materyaller (YouTube Google, Wikipedia, çeşitli LMS vb.) olmak üzere beş grupta toplanabilir. Sonuç olarak alanda genel kabul, öğrenim sürecinde ne kadar çok duyuya hitap edilirse öğrenmenin o kadar daha iyi ve kalıcı gerçekleşeceği (Semerci, 2006).

Öğretim materyallerinin eğitsel yararlarından bazıları aşağıdaki gibidir (Demirel, Seferoğlu ve Yağcı, 2001 akt. Yıldız, 2004, s.16):

- Bireylerin dikkatini çeker ve onları güdüler.
- Bireylerin dikkatini canlı tutar.
- Soyut kavramların somutlaştırmasında etkilidir.
- Anlaşılması güç konu ve kavramları basitleştirir.
- Konu örüntüsü oluşturan öğeler arasındaki ilişki ve etkileşimleri daha basit ve anlaşılır biçimde görselleştirir.
- Bilginin zihinde daha kolay kodlanmasına yardımcı olur.
- Öğrenmenin daha kalıcı olmasına, daha kolay hatırlanmasına yardımcıdır.
- Öğrenme zamanının kısalmasına, verimliliğin yükselmesine yardımcıdır.

Öğrenmeyi destekleme ve öğretmeyi kolaylaştırma açısından öğretim materyalleri önemlidir. Tartışıldığı üzere öğretim materyallerinin seçiminde, kullanımında belirli sınırlayıcılar bulunmaktadır. Finansal kaynak sağlanması, okulun fiziksel özelliklerinin geliştirilmesi, araç-gereç temini vb. kısıtlamalar büyük engeller gibi görülebilmektedir. Fakat her bir okul, sınıf için mevcut şartlar altında çok çeşitli öğretim araç gereçleri geliştirilebilir ve bu bağlamda en büyük görev ve sorumluluk öğretmenlere düşmektedir.

Öğretim materyalleri hazırlamada dikkat edilmesi gereken noktalardan bazıları aşağıdaki gibidir (Yıldız, 2004, s. 19-28):

- Öğretim materyalleri bireysel öğretime hizmet edecek nitelikte olmalıdır.
- Öğretim materyalleri öğrencilerin fiziksel ve zihinsel katılımını sağlamayı hedeflemelidir.

- Öğretim materyalleri öğrencinin öğrenme çabası esnasında yaptığı hata ve doğrular hakkında öğrenciye gerekli sıklıkta geri bildirim sunmalı ve bu durum mantıksal açıklamalarla desteklenmelidir.
- Öğretim materyalleri, öğretilecek konu hakkında öğrencinin motivasyonunu sürekli yüksek tutmayı hedeflemelidir.
- Öğretim materyalleri, öğretilecek her konu ve alt konunun ana hatlarını vermelidir.
- Öğretim materyalleri, öğrenilmiş ilgili konularla ilgili referanslar içermelidir.
- Öğretim materyalleri, etkili sunum özelliklerine sahip olmalıdır.

Öğretmenlerin öğretim sürecinde araç-gereç kullanımına ilişkin tutumları, bilgi ve beceri düzeyleri, gerekliliğine yönelik algı ve inançları konu bağlamında çok belirleyicidir. Öğretmenlerin konuya ilişkin desteklenmesi, sınıflarında mevcut şartlar altında mümkün olduğunda çok çeşitli öğretim materyalinin kullanılmasının teşvik edilmesi bağlamında okul yöneticilerine önemli görevler düşmektedir. Yukarıda tartışıldığı gibi okul bütçesi, okulun fiziksel özellikleri, öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi ve beceri düzeyleri vb. sınırlılıklar olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu sınırlılıkları ortadan kaldırmada okul yöneticilerinin konuya ilişkin tutum, bilgi ve beceri düzeyi önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

1.4. Uygun Ölçme ve Değerlendirme Araç ve Yöntemlerinin Belirlenmesi

Ölçme değerlendirme, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır. Ölçme ve değerlendirmenin amacı; önceden belirlenmiş öğrenim hedeflerine ne kadar ulaşıldığını, kazanımların ne ölçüde kazanılıp kazanılmadığını belirlemek, öğretim yöntemlerinin etkililiğini ve öğretim programının kuvvetli ve zayıf yanlarını ortaya çıkarmaktır (Birgin & Gürbüz, 2008). Ölçme, kısaca gözlenen bir niteliğin gözlem sonuçlarını sayılar ya da sembollerle belirtmek; değerlendirme, ölçme sonuçlarının bir ölçüt ile kıyaslanarak ölçülen nitelik hakkında bir yargıya (anlamlandırma, karar verme, yorum yapma vb.) varma sürecidir (Turgut, 1986; Yılmaz, 1986 akt. Yıldız & Uyanık, 2004, s.98). Ölçme değerlendirme; öğrencilerin gelişimini izlemek, onlara geri bildirim sağlamak, öğretim programının başarısını, hedeflere ne kadar ulaşıldığını, öğretim materyallerinin etkililiğini belirlemek vb. amaçlarla eğitimde önemli bir yer tutmaktadır (Çelikkaya, Karakuş & Demirbaş, 2010).

MEB Talim Terbiye Kuruluna göre ölçme değerlendirme genel amaçları aşağıdaki gibidir:

- Öğrenci başarısını gözlemlemek
- Okulun başarısını gözlemlemek
- Anne-babalara bilgi verebilmek
- Öğrenciler için sınıf geçme ve mezuniyet konularında karar verebilmek
- Öğretim sürecinin verimliliği hakkında yorumlar yapabilmek
- Merkezî sınavlar yardımıyla öğrencilerin bir başka öğretim kurumuna devam edebilmeleri konusunda değerlendirmelerde bulunabilmek

Eğitimde a. geleneksel ve b. alternatif ölçme değerlendirme olmak üzere iki yaklaşım vardır. Geleneksel ölçme-değerlendirme, genellikle öğrencinin açık uçlu sorular, çoktan seçmeli testler, doğru-yanlış testleri ve eşleştirme soruları vb. aracılığıyla belirli bir öğretim süreci içindeki bilgi ve becerisini ölçmeyi amaçlayan; gelişime değil, sonuca odaklanan bir yaklaşımdır. Alternatif değerlendirme ise portfolyo (öğrenci ürün dosyası), öz değerlendirme, akran değerlendirme, grup değerlendirme vb. aracılığıyla öğrencinin genellikle üst düzey becerilerinin gelişimini ve ölçülmesini hedefleyen bir yaklaşımdır (Karaman, 2014). Alternatif ölçme ve değerlendirme:

- Tek bir doğru cevabı olan çoktan seçmeli testlerin de içinde bulunduğu geleneksel değerlendirme dairesinin dışında kalan tüm değerlendirmeleri kapsar.
- Otantik (gerçek hayatla ilişkili) ve öğrenci merkezlidir.
- Ürün kadar sürecin de değerlendirilmesi dikkate alınır.
- Kısmi bilginin değerlendirilmesi sağlanır.

Çoktan seçmeli sorular, doğru yanlış ve eşleştirme soruları vb. geleneksel ölçme değerlendirme tekniklerinden bazılarıdır. Alternatif ölçme değerlendirme tekniklerinden bazıları ise kavram haritaları, proje, drama vb. dir (Çalık, 2007). Öğrencinin ne kadar bildiğini, ürünü ölçen geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri ile birlikte/yerine alternatif değerlendirme tekniklerine de başvurmak; öğrencilerine süreç içindeki gelişimlerini, eksikliklerini görme açısından önemli veriler sunabilir (Eren Yavuz, 2005).

Kullanılan ölçme değerlendirme tekniklerinin yanı sıra amaç bağlamında ölçme ve değerlendirme üç başlık altında incelenmektedir:

- **Diagnostik ölçme değerlendirme (Tanıma-teşhis edici):** Öğrencilerin mevcut bilgi ve becerilerini belirlemek amacıyla veri toplamak için başvurulur. Öğretim başında öğrencilerin seviyesini belirlemek, daha önceki öğrenmeleri hakkında fikir sahibi olmak için yapılır.
- **Formatif ölçme-değerlendirme (İzleme-biçimlendirmek):** Öğretim programının yapılandırılmasına yardımcı olmak amacıyla öğrencilerin programda belirtilen kazanımlara ulaşması aşamasında sürecin takip edilmesi ve denetlenmesi amacıyla veri toplamak için başvurulur. Süreçte öğrencilerin öğrenme eksikliklerini ve güçlüklerini belirlemek, gelişimlerini izlemek ve onlara geri bildirim vermek için yapılır.
- **Summatif ölçme değerlendirmeye (Düzey belirleme- not verme):** Öğretim sonuncunda öğrencinin ulaştığı en son düzeyi belirlemek amacı ile veri toplamak için başvurulur. Süreç boyunca öğrencinin gösterdiği gelişmeyi tespit ederek öğrenciye not vermek için yapılır. (<http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/olc-deg-birimi.htm>)

Diagnostik ölçme değerlendirme, geçici koruma altındaki öğrencilerin önceki öğrenmeleri ve hazırbulunuşluk düzeylerini belirleme, süreçte onlara yönelik planlama ve uygulamaların geliştirilmesinde önemlidir. Bu bağlamda öncelikle bu öğrencilere kısa cevap gerektiren testler, doğru yanlış testleri, çoktan seçmeli testler, mülakat vb. uygulanarak onları tanıma ve mevcut durumlarının tespit edilmesi gerçekleştirilebilir.

Formatif ölçme ve değerlendirmenin odak noktası, öğrencinin sürekli gelişimidir ve amacı, öğrencilerin öğrenmesini teşvik etmektir. İyileştirme, formatif değerlendirmenin özü ve merkezidir. Sınavlar, öğretim programının öğretmen için ne kadar etkili olduğunu ve öğrencilerin ne kadar başarılı olduğunu görmek için yapıldığında bir tür formatif değerlendirme olarak düşünülebilir. Diğer bir ifade ile formatif değerlendirme öğrencilerin öğrenmesini izlemeyi ve desteklemeyi ve öğrencilerin gelişen ihtiyaçlarını karşılayacak şekilde öğretimi geliştirmeyi amaçlamaktadır (Katz, 2012). Geçici koruma altındaki öğrencilerin değerlendirilmesinde süreç odaklı olduğu için alternatif ya da otantik değerlendirme araçları (performans görevleri, ürün dosyaları, projeler, akran değerlendirme, öz değerlendirme vb.) yolu ile bu yaklaşım tercih edilmelidir. Etkili süreç değerlendirme, öğrencilerin hatalarından öğrenme fırsatı sunmasının yanı sıra sosyal uyumlarının desteklenmesi açısından önemlidir. Bu bağlamda dikkat edilmesi gereken noktalardan bazıları aşağıdaki gibidir:

- Günlük hayatta karşılaşılan problemleri çözebilme
- Okuduğunu anlama ve yorumlama
- Bilgiye erişme, bilgiyi düzenleme, transfer etme ve bir sonuca ulaşma
- Grafik ya da tablo hâlinde verilen bilgilerden sonuç çıkarma
- Gözlem yapma, gözlemlerden sonuca ulaşma
- Araştırma yapma
- Vatandaşlık ve diğer tutumları benimseme
- Topluma uyum sağlama

Summatif ölçme değerlendirilmede ise amaç, bir öğrencinin bir dersin veya eğitim ünitesinin sonunda kavradığını ölçmek veya özetlemektir (Brown, 2003). Süreç boyunca öğrencinin gelişimini tespit ederek ona not vermek amacıyla gerçekleştirilir. Bu bağlamda özellikle geçici koruma altındaki öğrencilerin süreç boyunca gerçekleştirdiği etkinlik ve ödevleri içeren ürün dosyaları etkili bir araç olarak kullanılabilir.

Gayriresmî (informal) ölçme değerlendirme, bir öğrenciye soru sormak veya artı eksi vermek gibi farklı formatlarda gerçekleştirilebilir. Bazen sadece sözlü ya da yazılı bir yorum olabilir. Bu nedenle informal değerlendirme plansız ve anlık olabilir. Öte yandan, resmî değerlendirme (formal) özel olarak tasarlanır ve genellikle sistematik ve planlıdır (Brown, 2003). Her bir ölçme değerlendirme aracının iyi olarak kabul edilebilmesi için belirli kriterleri karşılaması önemlidir. İyi bir testin geçerlilik, güvenilirlik, pratiklik, özgünlük gibi bazı özellikleri vardır (Harris, 1969; Hughes, 1989; Brown, 2003). Bir test geliştirmek çok kolay değildir ancak amaç, kabul edilebilir ve savunulabilir bir test geliştirmekse bu ilkeleri dikkate almak bir zorunluluktur (Farhady, 2012).

Ölçme ve değerlendirme, öğretim sürecinin ayrılmaz bir parçasıdır ve bu nedenle öğrenme süreci boyunca her önemli noktada yer almaktadır. Daha gerçek sonuçlara ulaşabilmek için daha çok ve çeşitli ölçme araç veya yöntemlerinin kullanılması gerekmektedir (Gelba & Kelecioğlu, 2007). Diğer bir ifade ile öğrenci öğrenmesini mümkün olduğunca doğru değerlendirebilmek için birden çok tekniğin kullanılması önemlidir. Bu nedenle ölçme değerlendirme araçlarının seçimi, üzerinde özenle durulması gereken bir konudur. Bu bağlamda doğru ölçme ve değerlendirme araçlarının seçiminde aşağıdaki hususlara özen gösterilmesi önemlidir (<http://talimterbiye.mebnet.net/program-gel-birimi/olc-deg-birimi.htm>):

- Neyin değerlendirileceği açıkça belirlenmelidir.

- Değerlendirme süreci, ölçülmek istenilen karakteristiğe veya davranışa göre seçilmelidir.
- Kapsamlı bir değerlendirme için birden fazla yöntem birleştirilerek kullanılmalıdır.
- Değerlendirme metodunun uygun ve doğru kullanımı, kullanılan metodun sınırlarını bilmeyi gerektirir.
- Değerlendirme bir son değil, sona ulaşmak için bir araçtır.

Ölçme ve değerlendirme, öğretimin önemli bir bileşeni ve ayrılmaz bir parçasıdır. Ölçme ve değerlendirme; öğrencilerin gelişimlerini ölçmek ve değerlendirmek, onların öğrenme sürecine katılımını teşvik etmek, öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada öğretimin uygunluğunu belirlemek için önemli bir araçtır (Katz, 2012). Ölçme ve değerlendirme sürecinde öğrencilere kendi bilgi, beceri ve tutumlarını gösterebilecekleri çoklu değerlendirme fırsatlarının sunulması önemlidir. (MEB, 2005). Diğer yandan öğrenenlerin doğru değerlendirilmesi, öğretmenlerin en önemli ve kritik görevlerinden biridir (Mertler, 1999). Öğretmenlerin etkili değerlendirme uygulamalarını anlayıp bunlardan yararlanmaları, öğrenci başarısını etkiler (Marzano & Marzano, 2003). Fakat bazı çalışmalarda öğretmenlerin kendilerini ölçme ve değerlendirme konusunda yetersiz ya da eksik buldukları (Çakan, 2004; Temel, 1991) ve bu eksikliklerinin giderilmesinde hizmet içi eğitimlerin etkili olabileceği belirtilmektedir (Mertler, 1999; Temel, 1991; Çakan, 2004; Alaz & Yarar, 2009).

Özellikle geçici koruma altındaki çocukların olduğu sınıflarda ölçme değerlendirme süreci daha hassas olarak ele alınması gereken bir konudur. Farklı bir eğitim sisteminden gelen öğrencilerin hâlihazırda dil edinimi bağlamında önemli sorunlar yaşadığı bilinmektedir. Onların akademik bilgi düzeylerini, kazanımlarını onlar için ikinci/yabancı bir dil aracılığıyla geleneksel ölçme değerlendirme teknikleri ile ölçme ve değerlendirmenin çok doğru sonuçlar veremeyeceği unutulmamalıdır. Bu nedenle çok farklı teknikler kullanılarak çok daha fazla kaynaktan veri toplamaya çalışmak ve değerlendirmeleri bunlar üzerinden yapmak daha nitelikli sonuçlar elde etmeye yardımcı olabilir. Genellikle öğrencilerin değerlendirilmesinde a. sonuç, b. süreç, c. formal, d. informal olmak dört farklı değerlendirme yaklaşımı kullanılması önerilmektedir.

- Sonuç değerlendirme: Belirli bir süreç sonunda öğrencilerin dersle ilgili kazanımları ölçülür.

- Süreç değerlendirme: Sonuç değerlendirmeye göre daha kısa süre içinde (ünite sonunda vb.) öğrencilerin gelişimi ölçülür.
- İnfomal değerlendirme: Öğrencinin gelişimini izleyerek ona geri bildirim vermek amacıyla yapılır.
- Formal değerlendirme: Not vermek amacıyla gerçekleştirilir Kaynak, Öztürk, Cengiz, Köksal, İrez, 2017, s.77)

Farklı bir kültür ve sistemlerden gelen ve farklı hazırbulunuşluk düzeyleri ve öğrenim deneyimlerine sahip geçici koruma altındaki öğrencilerin süreç odaklı ve infomal değerlendirme yaklaşımlarına göre değerlendirilmeleri önerilmektedir. Bu bağlamda değerlendirme sürecinde göz önünde bulundurulması gerektiği düşünülen noktalardan bazıları aşağıdaki gibidir (Öztürk, Cengiz, Köksal, İrez, 2017, s.78):

- Öğrencilerin neyi bilmediklerinden çok neyi bildiklerine, ne yapabildiklerini odaklanılmalıdır.
- Öğrencilerin belirli bir standarda ulaşp ulaşmadığından ziyade süreçte ne kadar yol kat ettiklerine odaklanılmalıdır.
- Öğrencilerin nasıl daha iyi öğrenebileceklerini anlamaya yönelik değerlendirme yapılmalıdır.
- Sonraki derslerin/gelecek dönemin daha iyi planlanması amacıyla kullanılmalıdır.
- Öğrenciye, veliye ve diğer öğretmenlere öğrencinin güçlü ve zayıf yanları hakkında geri bildirim verebilmek için bir araç olarak görülmelidir.
- Derste kullanılan yöntem, teknik, etkinlik ve materyallerin yeterliliğinin tespit edilmesi amacıyla kullanılmalıdır.

Sonuç olarak ölçme değerlendirme; belirli bir süre içerisinde öğrencilerin ne oranda geliştiği, öğrenim içeriğini ne ölçüde öğrendiği ve süreçte kazanımlara ne oranda eriştiğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilir. Öğretmenlerin bu hassas konuda bilgilendirilmesinde okul yöneticilerinin rehberlik ve modellik etmesi, öğretmenlerin konuya ilişkin eksikliklerini çeşitli mesleki eğitimlerle gidermeye çalışması önemlidir. Mesleki gelişim, daha nitelikli eğitim ve daha etkili okullar için gereklidir (Seferoğlu, 2001). Okul gelişiminin ayrılmaz bir parçasıdır ve hem eğitim öğretimin hem de okulun gelişimi birlikte gerçekleşir (Fullan, 1991). Öğretmenlerin mesleki gelişimi, öğrenci başarısına odaklanmış bir okulun gelişiminde, eğitim sisteminin etkililiğinde, öğrencilerin öğrenme hedeflerine ulaşmalarında kritik öneme

sahiptir (Bredeson, 2001). Öğretmenlerin yetkinliklerini arttırmak, öğretme işini daha etkili bir şekilde gerçekleştirmelerine yardımcı olmak için mesleki gelişimlerine destek olunması, onların kişisel ve mesleki yeteneklerinin korunmasında ve geliştirilmesinde önemlidir (Rhodes, Stokes, & Hampton, 2004). Bu bağlamda bir öğrenme ortamı olarak okulu şekillendirmek ve öğrenme kültürünü geliştirmek için okul yöneticilerine önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

1.5. İstenmeyen Öğrenci Davranışlarının Yönetimi

Okuldaki bütün paydaşların güvenli bir ortamda eğitim alma ve verme hakları vardır. Özellikle kapsayıcı eğitim anlayışı doğrultusunda şekillenmiş okullar, güvenli okullar olmalıdır. Okul yöneticilerin okullarını güvenli okullar olarak geliştirmeleri önemlidir. Güvenli okulların özelliklerinden bazıları aşağıdaki gibidir (Öztürk, Cengiz, Köksal, İrez, 2017, s.117-119):

- Güvenli okullar; okul idaresi, öğretmenler, öğrenciler ve diğer tüm çalışanlar arasında iyi bir iletişim bulunan okullardır.
- Güvenli okullarda çocukların yalnız akademik başarılarını değiştirmek değil, aynı zamanda tutum ve davranışlarını da değiştirmek/geliştirmek üzerine bir sistem kurulmuştur.
- Güvenli okullarda okul idarecileri ve öğretmenler konuşmaları, davranışları ve tutumlarıyla çocuklara pozitif rol modeller olması gerektiğinin farkındadır.
- Güvenli okullarda bireysel farklılıklara saygı vardır. Okul, öğrencilere bu bireysel farklılıklara duyduğu saygıyı gösterecek biçimde donatılmıştır. Öğrencilere özel ve değerli oldukları hissettirilir.
- Güvenli okullarda herkesin düşüncesini paylaşabileceği demokratik ortam oluşturulur.
- Sosyal etkinliklere sıklıkla yer verilir.
- Güvenli okullarda çocukların tüm gelişim alanlarında kaydettikleri ilerlemelere önem verilir. Bu ilerlemeler izlenir.
- Güvenli okullarda eşitlik esastır. Bütün öğrencilere etnik köken, cinsiyet, başarı ve inanış ayrımı yapılmaksızın eşit şartlar ve fırsatlar sunulmaya çalışılır.
- Güvenli okullarda etik kurallar tüm bireyler tarafından bilinir ve uygulanmaya çalışılır.

- Güvenli okullarda ailelerin okul için daha fazla sorumluluk almasını gerektiren bir sistem bulunur.
- Güvenli okullarda idareciler yalnızca idari işlerle ilgilenmez. Öğrencilerin birbirleri ile olan ilişkilerini ve akran öğrenmesini geliştirmek için çalışmalarda bulunurlar.
- Güvenli okullarda idareciler; öğrenciler arasında akran çatışması değil, akran dayanışması oluşmasını sağlayacak faaliyetler için öğretmenlerini teşvik eder ve uygun ortamlar oluştururlar.
- Güvenli okullarda idareciler çocukları yalnızca sınavlara hazırlamazlar. Esas olanın çocukları yetişkinliğe hazırlamak olduğunun farkındadırlar.
- Güvenli okullarda idareciler okulları yalnızca ders saatleri içinde değil, okul öncesinde ve sonrasında da açık ve aktif hâlde bulundururlar. Çocukların farklı kurslar, spor faaliyetleri, konserler vb. etkinlikleri için de okulun kullanılmasını sağlarlar. Bu faaliyetlerin çocukları şiddet davranışlarından uzaklaştırıp akran dayanışmasına iteceğinin farkındadırlar.
- Güvenli okullarda idareciler, rehberlik öğretmenleri ve diğer tüm öğretmenlerin öğrencilerin yaşadıkları problemleri rahatça paylaşabilecekleri kişilerdir.
- Güvenli okullarda idareciler öğrencilerine ve çalışanlarına potansiyel tehlike oluşturabilecek durumlar hakkında bilgilendirmeler yapar. Bu durumlardan kendilerini korumaları için gerekli önlemler hakkında onları bilgilendirirler. Öncelikli tedbirlerin almasını sağlarlar.
- Güvenli okullarda idareciler ve öğretmenler, topluma çocukların önemsenmesi gerektiğine dair mesajlar verir, toplumsal duyarlılık sağlayacak projeler üretirler.
- Güvenli okullarda idareciler, öğrencilerin aileleri, toplum merkezleri ve okul güvenliğini sağlayacak birimler ile bağlantı içindedirler.
- Güvenli okullarda çözülemeyen öğrenci davranışları ve ciddi problemler ile ilgili farklı kurum ve kuruluşlarla iş birliği sağlarlar.
- Güvenli okullarda öğrenciler şiddet konusunda duygularını ifade edebilirler.
- Güvenli okullarda öğrenci gizliliği esastır. Hiçbir öğrencinin özel durumu hakkında ikincil kişiler ile görüşülmez (gerekli otoriteler hariç).

- Güvenli okullarda okul bahçesi, koridorlar ve lavabolar sürekli denetim altındadır. Nöbetçi öğretmen ve diğer personel görevini titizlik ile yapar.
- Güvenli okullarda şiddet gösterme eğiliminde bulunan çocuklar ile ilgili bireysel değerlendirme toplantıları yapılarak çocuğun sorununun çözümüne dair sorumluluk sahibi olan tüm bireyler ile bir yol haritası çıkarılır.
- Güvenli okullarda tüm bu çalışmaların yapılması için sorunun ortaya çıkması beklenmez, önleyici ve koruyucu müdahale yöntemleri üzerine de çalışılır.

Okul yöneticilerinin en temel görevi; öğrenci, öğretmen, diğer okul paydaşlarının okul ve sınıflarda güvenliklerini sağlama ve okullarını güvenli okul olarak geliştirmeleridir. Fakat ne yazık ki geçici koruma altındaki çocukların mevcudiyeti okullarda ve sınıflarda çok çeşitli istenmeyen olayların yaşanmasına neden olabilmektedir. Öncelikle bu çocukların yaşamış oldukları travmatik deneyimler ve bunlara bağlı olarak geliştirdikleri davranış sorunları ile karşılaşılabilir. Farklılıklarından kaynaklı olarak bu çocuklara yönelik okul ve sınıflarda istenmeyen türde olaylar yaşanabilir. Bu nedenle okul ve sınıflarda akran zorbalığı, şiddet davranışları, ihmal ve istismar gibi istenmeyen olayların önlenmesinde güvenli bir okul ve sınıf ortamının geliştirilmesinde okul yöneticilerine, öğretmenlere ve diğer okul paydaşlarına önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir. Bu durumlarla başa çıkabilmek için başvurulabilecek çözüm önerilerinden bazıları aşağıdaki gibidir:

Öğretmenlerin alabilecekleri tedbirlerden bazıları aşağıdaki gibidir:

- Çocukların duygusal açıdan toparlanmalarına yardımcı olacak faaliyetler düzenleyebilir.
- Öğretim etkinliklerini çocukların gereksinimlerine göre şekillendirebilir.
- Her çocuğa, bireysel farklılıklarına göre eğitim desteği verebilir.
- Çocuklarla iletişim kurarken çocukların özel durumlarını göz önünde bulundurup farklı teknikler kullanabilir.
- Sınıf içinde samimi ve destekleyici bir sosyal ortam oluşturabilir.
- Çocukların normalleşme süreçlerini kolaylaştırmak ve hızlandırmak için okul ve aile arasındaki iş birliğini güçlendirebilir.
- Sınıftaki diğer çocuklarla da iş birliği içinde çalışarak arkadaşlarını anlamaları, yardımcı olmaları ve sevmelerini sağlayabilir.

Akran zorbalığını önlemek için ise yapılabileceklerden bazıları aşağıdaki gibidir:

- Akran zorbalığının bir sorun olduğunun farkında olunması
- Okulda zorbalığın yaşandığı yerlerin belirlenerek güvenlik tedbirlerinin alınması
- Okul personeline zorbalık hakkında farkındalık yaratılması
- Okul kurallarının -öğrencileri de sürece katarak- gözden geçirilmesi, gerektiğinde güncellenmesi
- Zorbalıkla mücadelede de öğretmen, psikolojik danışman, okul yönetimi ve aile iş birliğinin sağlanması
- Zorbalık hususunda öğrencilerde farkındalık oluşturmaya yönelik etkinlikler düzenlenmesi
- Aileleri bilgilendirmeye yönelik toplantılar yapılması
- Okulda öğrencilerin problem çözme, sosyal beceriler ve kişiler arası iletişim becerilerinin desteklenmesini sağlayacak müdahale programlarının uygulanması
- Okulun güvenli bir çevrede olabilmesi için çalışmalar yapılması
- Çocukların davranışlarının yalnızca sınıf öğretmeni tarafından değil, tüm branş öğretmenleri ve psikolojik danışmanlar tarafından da takip edilmesinin sağlanması
- Denetimlerin sıklıkla yapılması
- Okul sınırlarının içi değil, aynı zamanda dışının da izlenmesi
- Yeterli sayıda yetişkinin teneffüsler ve yemek aralarında öğrencileri denetlemesi

Özellikle geçici koruma altındaki öğrencilerin okullarda akran zorbalığına maruz kalma ihtimaline karşı okul düzeyinde bir mücadele stratejisi geliştirmek önemlidir. Bu bağlamda okul düzeyinde yapılabileceklerden bazıları aşağıdaki gibidir:

- Okuldaki zorbalık sorununun büyüklüğü ve zorbalık davranışı gösteren öğrenciler tespit edilmelidir. Başka öğrencilerle de görüşülerek kurban durumunda olan öğrenciler ve maruz kaldıkları zorbalık türleri belirlenmelidir.
- Öğrenciler, veliler ve öğretmenlere okulda yaşanan zorbalık olaylarının yaygınlığı, sebepleri ve sonuçları hakkında bilgi verilmelidir. Bu

sorunla baş edebilmek için uygun stratejiler hep beraber belirlenmelidir.

- Müdahale stratejisi belirlendikten sonra ailelerle iş birliğine gidilmelidir. Kurban ve zorbanın davranışları evde de takip edilmelidir.
- Zorbalık davranışı sergileyen öğrencinin iyi gözlenmesi ve hangi durumlarda, hangi sebeple zorbalık davranışlarını gösterdiği belirlenmelidir. Aynı şekilde kurbanın hangi durumlarda zorbalığa maruz kaldığı ve neden o kişinin kurban olarak seçildiği de yine gözlemler ile belirlenmelidir.
- Kurban ve zorbaların, evlerinde okuldan daha farklı davranışlar geliştirebilecekleri unutulmamalıdır. Bu sebeple ailelerden evde de gözlemler yapmaları istenmelidir.
- Zorba ve kurban hakkında daha detaylı bilgi edinilmesi amacıyla okul personeli tarafından ev ziyaretleri gerçekleştirilmelidir.
- Aileyle asla çocuklarını şikâyet eder bir üslupla konuşulmamalı, iş birliğine gitmeyi sağlayacak bir yol izlenilmelidir.
- Öğrenciler hayatında tek başına çözümleyemeyeceği konularda kendisine destek olabileceği ve güvenebileceği bir rehber ihtiyacı duyarlar. Bu nedenle öğrenci ile güvenli bir bağ kurulmaya çalışılmalıdır. Güven ilişkisi sağlandıktan sonra çocuk ve yetişkin birlikte sorunu çözmek için çalışmalıdır.
- Zorbalık davranışları asla görmezden gelinmemelidir. Öğrencilerle olumsuz davranışların üzerinde konuşulmalı ve sebepleri birlikte gözden geçirilmelidir. Soruna farklı çözüm yolları üretilmesi için birlikte çalışılmalıdır.
- Öğrencilerin yalnızca olumsuz davranışları üzerinde durulmamalıdır. Olumlu özellikleri ve davranışlarına odaklanılmalı ve cesaretlendirilmelidir. Böylelikle sorunlar ile baş edebilmeleri için olumlu özelliklerinden yola çıkmaları sağlanacaktır.
- Zorbalık davranışları gösteren öğrenciye açık uçlu sorular sorularak hikâyesini ve yaşadıklarını anlatmasına izin verilmeli, sözleri kesilmemeli ve olayı kendi açılarından net bir şekilde anlatmaları sağlanmalıdır.
- Zorbalık uygulayan öğrenci, zorbalıkla mücadele aşamasında da gözlemlenmeye ve takip edilmeye devam edilmelidir. Kendi hâline bırakılmamalıdır. Sıklıkla görüşmeye devam edilmelidir.

Diğer yandan sınıf içinde istenmeyen olayların yönetilmesinde öğretmenlerin konuya ilişkin bilgi ve beceri kazanması; sınıf yönetimi, duygu yönetimi gibi konularda farkındalıklarının, yeterliliklerinin geliştirilmesi önemlidir. Çünkü sınıfta etkili öğretim ve öğrenme, bir eğitim sisteminin temel amacıdır ve etkili bir sınıf yönetimi ve uygun bir öğrenme ortamının geliştirilmesi bunun ön koşuludur (Çelik, 2003; Demirel, 1998; Özyürek, 2001; Tertemiz, 2012). Sınıftaki bazı istenmeyen öğrenci davranışlarının öğretim ve öğrenmenin etkililiğini ve verimliliğini olumsuz etkilediği düşünülmektedir. Bu nedenle etkili sınıf yönetimi, eğitim ve öğretim hedeflerine ulaşmak ve nihayetinde okulun etkinliği ve verimliliği için en büyük değere sahiptir. Etkili sınıf yönetiminin büyük ölçüde öğrencileri iyi tanımaya bağlı olduğu; öğretmenin profesyonelliği, alanı ve pedagojik yeterliliğinin çok önemli olduğu düşünülmektedir (Bilir, 2014).

Sınıf yönetimi genel olarak sınıfın düzenlenmesi, öğretim ve öğrenmenin etkililik düzeyini en üst düzeye çıkaracak şekilde eğitim materyalleri ve önceden belirlenmiş eğitim hedeflerine ulaşmak için insan ve diğer kaynakların etkili yönetimi olarak tanımlanabilir. Diğer bir deyişle, sınıf yönetimi, etkili bir öğretim ve öğrenme ortamı oluşturmak için öğretmenlerin etkili öğretim ve öğrenim, sosyal etkileşim ve öğrenci davranışına ilişkin sınıf etkinliklerini yönetme çabalarını içerir. Sınıf yönetimi genellikle iki şekilde gerçekleşir: önleyici (sorunların önlenmesi) ve doğrudan müdahale/reaktif (sorun oluştuğunda tepki verme) yönetim teknikleri (Tertemiz, 2012; Türnüklü, 2000).

Etkili bir sınıf yönetimi için dört temel model, (reaktif, önleyici, gelişimsel ve bütünsel) yaygın olarak kullanılmaktadır. Reaktif model, öğretmenlerin istenmeyen durumlara tepkileri ve sınıftaki öğrenci davranışları ile ilişkilidir. Başka bir deyişle, istenmeyen olayların veya davranışların istenen duruma ve davranışa dönüştürülmesi için çeşitli rasyonel, olumlu yaptırımların kullanılmasını içerir. Önleyici model, semptomları iyileştirmek ve bu durum ve olayları oluşmadan önlemek yerine istenmeyen olayların veya davranışların nedenlerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Gelişimsel model, öğrencinin çeşitli kişisel gelişim özelliklerini dikkate alarak eğitim etkinliklerinin geliştirilmesini önerirken bütünsel model, eklektik bir yaklaşımı ve diğer üç modelin duruma göre akılcı kullanımını önermektedir (Başar, 1999).

Sınıf yönetiminde bir diğer tipoloji ise 3 yaklaşım önermektedir: 1. Müdahaleci olmayan yaklaşım; öğrencileri bilgilendirmeye, onlara çözüm için sorumluluk verirken öğretmenlerin öğrenciler üzerindeki gücünü en aza indirmeye ve öğrencileri kişisel gelişimleri için kararlar alabilmeleri için iç potansiyellerini kullanmaya teşvik etmeye odaklanır. 2. Öğretmen odaklı müdahaleci yaklaşım, öğretmenlerin acil disiplin taktikleri uygulayarak duru-

mun kontrolünü ele geçirme eğiliminde olduğu davranışı düzenlemede ödül veya ceza uygulamaya odaklanır. 3. Söz konusu yaklaşımların bir karışımı olan etkileşimci yaklaşım, öğretmen ve öğrencinin her ikisi için de tatmin edici çözümler aramasına odaklanırken bazı teknikleri müdahaleci olarak kullanmamaktadır (Yılmaz, 2008).

Sınıfta istenmeyen öğrenci davranışının ortaya çıkma sıklığı ile öğretmenlerin sınıf yönetimi stratejilerini ne kadar etkili kullandıkları arasında bir ilişki olduğu düşünülmektedir (Allen, 2010). Önleyici yönetim tekniklerinin uzun vadede reaktif yönetim tekniklerinden daha iyi çalıştığı düşünülmektedir. Diğer bir deyişle, bu davranışlara nasıl daha etkin müdahale edileceğine odaklanmak yerine, bu davranışların oluşmasını engellemek ve ona göre hareket etmek daha önemlidir. Etkili bir sınıf yönetimi için öğretmenin öğrenmeyi ve uygun öğrenci davranışını destekleyecek ortamlar yaratarak problemin ortaya çıkmasını engelleyecek bir tutuma sahip olması ve aynı zamanda sorunun temel nedenini etkin bir şekilde ortadan kaldıracak stratejiler geliştirmesi daha etkili olacaktır (Celep, 2000; Little ve Akin-Little, 2008).

Daha iyi bir sınıf yönetimi için sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarının belirlenmesi önemlidir. İstenmeyen öğrenci davranışları; sınıf düzenini bozan, öğrenme ve öğretme sürecini engelleyen öğrenci davranışlarıdır (Aydın, 2000; Başar, 1999; Houghton, Wheldall ve Merret, 1988; Little, 2005; Tertemiz, 2012; Thompson, 2009). Okul ve sınıf içinde norm ve kurallara aykırı davranışların (örneğin devamsızlık, kopya, okuldan kaçma, şiddet vb.) yönetici ve öğretmenlerin müdahalesini gerektiren birçok nedeni olabilir (Korkmaz, 2002; Sarıtaş, 2006; Sun & Shek, 2012). Etkili sınıf yönetimi için bu tür davranışların altında yatan sebebi anlamak ve buna göre inisiyatif almak önemlidir (Sarıtaş, 2006; Tertemiz, 2000). Öğrenci-öğretmen özellikleri, müfredat ve öğretim yöntemleri, sınıf yapısı gibi sınıf içi faktörlerin bir sonucu olarak istenmeyen öğrenci davranışları ortaya çıkarken bir kısmı da öğrencinin çevresi ve aile ortamı gibi dış etkenlerden kaynaklanabilir (Aydın, 2000; Başar, 1999; Sarıtaş, 2006; Yiğit, 2004). Belirtileri tedavi etmek yerine, olayların nedenlerini belirlemek ve sorunun kökenine inmek daha etkili bir çözüm üretilmesine yardımcı olabilir (Aydın, 2000; Başar, 1999; Çelik, 2003; Sarıtaş, 2006).

Bu tür istenmeyen davranışların önlenmesinde ve doğru müdahalenin yapılmasında öğretmenlerin önemli bir rolü vardır ve bu nedenle öğretmenlerin yeterlikleri önemlidir (Sarıtaş, 2006; Çelik, 2003). Marzano ve Marzano (2003) tarafından belirtildiği gibi öğretmenlerin sınıflarındaki eylemleri, öğrenci başarıları üzerinde müfredat, değerlendirme, personel meslektaşlığı ve toplum katılımı ile ilgili okul politikalarından daha fazla etkiye sahiptir

(s.6). Ayrıca öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin ve olumlu bir sınıf ortamının davranış sorunlarını azaltmada ve öğrenci başarısını artırmada etkili olduğu bilinmektedir (Celep, 2000; Ercan, 2012; Karip, 2002). Çeşitli araştırmalarda elde edilen bulgulara göre etkili sınıf yönetimindeki en önemli faktörlerden biri, öğretmenin yönetim ve öğretim becerisi ile ilgilidir (Emmer, Evertson ve Worsham, 2000). Öğretmenlerin bu tür davranışları yönetme konusundaki yetersiz bilgi, beceri veya yanlış tutumları, bu tür istenmeyen öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasına neden olabilir. Ayrıca öğretmenin öğrencinin bireysel özellikleri, ilgi alanları ve ihtiyaçlarına uygun tutum ve yaklaşımı geliştirememesi, öğretim sürecini etkin bir şekilde yönetmemesi, bu kuralları oluştururken ve uygularken sergilediği hatalar gibi nedenler ve sınıfın fiziksel ve örgütsel (iklim, kültür) yapısının şekillendirilememesi de bu tür öğrenci davranışlarının ortaya çıkmasında etkili olabilir. Ayrıca öğrenci ve öğretmen arasındaki etkileşimin kalitesi ve bu etkileşimin düzeyini sürdürmemesi, öğrencilerin öğrenmeye motive olmamalarına ve bu tür davranışlara yol açmasına neden olabilir (Aydın, 2000; Başar, 1999; Çelik, 2003; Sarıtaş, 2006).

Sonuç olarak ülkemizdeki geçici koruma altındaki çocukların dil yeterlilikleri, farklı bir kültür ve sistemden gelmeleri, sosyoekonomik, sosyokültürel düzeyleri, ailelerinin ve çevrelerinin içinde buldukları olumsuz ekonomik, sosyal vb. koşullar onların istenmeyen öğrenci davranışları sergilemelerine ve/veya bu tür tutum ve davranışlara maruz kalmalarına neden olabilmektedir. Bu bağlamda okulu güvenli bir yer olarak geliştirmede okul yöneticilerine, sınıf içinde istenmedik öğrenci davranışlarını yönetmede öğretmenlere önemli görev ve sorumluluklar düşmektedir.

Kaynakça

- Alaz, A., & Yazar, S. (2009). Ölçme-değerlendirme sürecinde sınıf öğretmenlerinin tercihleri ve sebepleri.
- Allen, K. P. (2010). Classroom management, bullying, and teacher practices. *Professional Educator*, 34 (1), 1-15.
- Arpa, P. (2010). Öğretim teknolojilerinin öğretim strateji, yöntem ve tekniklerinin seçimine ve kullanımına etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi: İstanbul.
- Arslan, A. (2018). Öğretim hedefleri, 29-52. Arslan, A. & Eker, C. (eds.) Öğretim ilke ve yöntemleri içinde Nobel: Ankara
- Aydın, A. (2000). Sınıf Yönetimi. Bursa: Alfa Yayınevi.
- Başar, E. (2001). Genel öğretim yöntemleri. Samsun: Kardeşler Ofset ve Matbaa.
- Başar, H. (1999). Sınıf Yönetimi. İstanbul: M.E.B. Yayınevi.
- Bilgiç, E. N. Ü. (2017). Ortaöğretim matematik öğretmenlerinin öğretim Materyalleri hakkındaki anlayışları ve Ürettikleri materyallerin incelenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Gazi Üniversitesi: Ankara
- Bilir, A. (2014). Sınıf yönetiminde başarının aracı: Önlemsel model. *Folklor/ Edebiyat*, 20 (78), 203-213.
- Birgin, O., & Gürbüz, R. (2008). Sınıf öğretmeni adaylarının ölçme ve değerlendirme konusundaki bilgi düzeylerinin incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (20), 163-179.
- Bloom, B. (1995). İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme (2. Baskı). (Çeviren: Durmuş Ali Özçelik). Ankara: Milli Eğitim Basımevi.
- Boydak, H. A. (2017). Öğrenme Stilleri. Beyaz Yayınları: İstanbul
- Bredeson, P. V. (2001). Negotiated learning: unions contracts and teacher personal development. *Education Policy Analysis Archives*, 9(26), 1-24.
- Brown, H. D. (2003). *Language assessment: Principles and classroom practices*. Pearson Education.
- Celep, C. (2000). Sınıf yönetimi ve disiplini. Ankara: Anı Yayınları.
- Cohen, A. D. (1998). *Strategies in learning and using a second language*. NY:Addison Wesley Longman Limited.
- Cruikshank, V. (2018). Considering Tyler's Curriculum Model in Health and Physical Education. *Journal of Education and Educational Development*, 5(1), 207-214)
- Çakan, M. (2004). Öğretmenlerin ölçme-değerlendirme uygulamaları ve yeterlik düzeyleri: İlk ve ortaöğretim. Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi, 37(2), 99-114.

- Çalık, S. (2007). Sınıf öğretmenlerinin yenilenen ilköğretim programlarının ölçme ve değerlendirme süreci hakkındaki düşünceleri üzerine bir araştırma. 16. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 5-7 Eylül, Tokat.
- Çelik, V. (2003). Sınıf yönetimi. Ankara: Anı Yayınları.
- Çelikkaya, T., Karakuş, U., & Demirbaş, Ç. (2010). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin ölçme-değerlendirme araçlarını kullanma düzeyleri ve karşılaştıkları sorunlar. Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(1), 57-76.
- Demirel, Ö. (1998). Genel öğretim yöntemleri. Ankara: Kardeş Kitap ve Yayınları.
- Demirel, Ö. (2012). Eğitimde Program Geliştirme, Kuramdan Uygulamaya. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Dursun, F. (2006). Öğretim sürecinde araç kullanımı. İlköğretmen Dergisi, 1, 8-9.
- Ercan, L. (2012). Sınıfta istenmeyen davranışların yönetimi. L. Küçükahmet (Dü.) içinde, Sınıf Yönetimi (s. 183-210). Ankara: Pegem Akademi.
- Erden, M. (1998). Eğitimde Program Değerlendirme. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Farhady, H. (2012). Principles of language assesment. In C. Coombe, P. Davidson, B. O'Sullivan, and S. Stoyhoff. (Eds.). The Cambridge guide to second language assessment. (pp. 37-46). Cambridge University Press, USA.
- Fullan, M. G. (1991). The new meaning of educational change. New York: Teachers College Press.
- Gelba, S. & Kelecioğlu, H. (2007). Öğretmenlerin ölçme ve değerlendirme yöntemleri hakkındaki yeterlik algıları ve karşılaştıkları sorunlar. Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 33: 135-145.
- Gül, S. O. (2014). Farklılaştırılmış öğretim ve uyarlamalar. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 3(5), 111-123.
- Harman, G. & Çeliker, D. (2012). Eğitimde hazır bulunuşluğun önemi üzerine bir derleme çalışması. Eğitim ve öğretim araştırmaları dergisi, 1(3), 147- 156.
- Harris, D. P. (1969). Testing English as a second language. New York: McGraw-Hill.
- Houghton, S., Wheldall, K., & Merret, F. (1988). Classroom behavior problems which secondary school teachers say they find most troublesome. British Educational Research Journal, 14(3), 297-312.
- Hughes, A. (1989). Testing for language teachers. Cambridge: Cambridge University Press.

- Karaman, P. (2014). Öğretmen adaylarının ölçme-değerlendirme okuryazarlıklarının belirlenmesi ve mikro-öğretim yoluyla geliştirilmesi. Yayınlanmamış doktora tezi. Çukurova Üniversitesi: Adana
- Karip, E. (2002). Sınıf yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Korkmaz, İ. (2002). İstenmeyen davranışların önlenmesi. Z. Kaya (Dü.) içinde, Sınıf Yönetimi. Ankara: Pegem Akademi.
- Kurtdede, F. N. (2008). İlköğretimde araç gereç kullanımına ilişkin öğretmen görüşleri. Kuramsal Eğitimbilim, 1(1), 48-61.
- Lawrence-Brown, D. (2004). Differentiated instruction: Inclusive strategies for standards-based learning that benefit the whole class. American secondary education, 34-62.
- Little, E. (2005). Secondary school teachers' perceptions of students' problem behaviors. Educational Psychology, 25(4), 369-377.
- Little, S. G., & Akin-Little, A. (2008). Psychology's contributions to classroom management. Psychology in the Schools, 45(3), 227-234.
- Marzano, R. J. & Marzano, J. S. (2003). The key to classroom management. Educational Leadership, 61(1). 6-13.
- Mertler, C. A. (1999). Assessing student performance: A descriptive study of the classroom assessment practices of Ohio teachers. Education, 120 (2), 285-297.
- O'Malley, J.M. and Chamot, A.U. (1990). Learning Strategies in Second Language Acquisition. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ornstein, A. C., Behar-Horenstein, L. S. ve Pajak, E. F. (2003). Contemporary Issues In Curriculum. Allyn and Bacon
- Oxford, R. (1990). Language learning strategies. Boston, Mass.: Heinle and Heinle.
- Özcan, D. (2014). Özel eğitim öğretmenlerinin program geliştirme ihtiyaçlarına yönelik oluşturulan programın etkililiği. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Yakın Doğu Üniversitesi: Lefkoşa
- Özçelik, D. A. (1998). Eğitim Programları ve Öğretim. Ankara: ÖSYM Yayınları
- Özdere, M. (2019). Mesleki gelişime rehberlik etmede okul yöneticilerinin önemi. Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(20), 56-74.
- Öztürk, M., Tepetaş Cengiz, G. Ş., Köksal, H., İrez, S. (2017). Sınıfında yabancı uyruklu öğrenci bulunan öğretmenler için el kitabı. Aktekin, S. (Ed.). MEB: Ankara
- Özyürek, M. (2001). Sınıf yönetimi. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Rhodes, C., Stokes, M., & Hampton, G. (2004). A practical guide to mentoring, coaching and peer-networking: teacher professional development in schools and colleges. London: RoutledgeFalmer.

- Sarıtaş, M. (2006). Öğretmen adaylarının değerlendirmelerine göre sınıfta istenmeyen öğrenci davranışlarını değiştirmek ve düzeltmek amacıyla yararlanılan stratejiler. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 167-187.
- Seferoğlu, S. S. (2001). Elementary school teachers' perceptions of professional development. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi* (20), 117-125.
- Semerci, A. (2006). İlköğretim birinci kademede görev yapan sınıf öğretmenlerinin, etkili materyal kullanma yeterlilikleri üzerine öğretmen ve yönetici görüşleri (Antalya örneği). Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Elâzığ.
- Senemoğlu, N. (2001). Gelişim, öğrenme ve öğretim. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Senemoğlu, N. (2009). Gelişim, öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya. Ankara: Pegem Akademi.
- Sönmez, V. (2003). Program Geliştirmede Öğretmen El Kitabı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Sönmez, V. (2007). Öğretim İlke ve Yöntemleri. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Takac, P. (2008). Vocabulary learning strategies and foreign language acquisition. Cleveland: Multilingual matters.
- Tan, Ş. ve Erdoğan, A. (2004). Öğretimi Planlama ve Değerlendirme. Ankara: Pegem A Yayıncılık
- Temel, A. (1991). Ortaöğretimde Ölçme ve Değerlendirme Sorunları. *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 18, 23-27.
- Tertemiz, N. (2012). Sınıf yönetimi ve disiplin. L. Küçükahmet (Dü.) içinde, *Sınıf Yönetimi* (s. 110-131). Ankara: Pegem Akademi.
- Thompson, B. (2009). Disruptive behaviors in Barbadian classrooms: Implications for universal secondary education in the Caribbean. *Journal of Eastern Caribbean Studies*, 34(3), 39-58.
- Tomlinson, C. A. (2005). Grading and differentiation: Paradox or good practice? *Theory into Practice*, 44, 262-269.
- Türnüklü, A. (2000). Sınıf içi davranış yönetimi. *Eğitim yönetimi* (21), 141-152.
- Varış, F. (1988). Eğitimde Program Geliştirme Teori ve Teknikler. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları No: 157.
- Waldron, N., & McLeskey, J. (1998). The effects of an inclusive school program on students with mild and severe learning disabilities. *Exceptional Children*, 64, 395- 405.
- Wenden, A. (1991). Learner strategies for learner autonomy: Planning and implementing learner training for language learners. UK: Prentice Hall International.

- Wheldall, K., & Merret, F. (1988). Which classroom behaviors do primary school teachers say they find most troublesome? *Educational Review*, 40(1), 13-27.
- Yenilmez, K. ve Kakmacı, Ö. (2008). İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin matematikteki hazır bulunuşluk düzeyi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 529-542.
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 2169-2226.
- Yıldız, İ., & Uyanık, N. (2004). Matematik eğitiminde ölçme-değerlendirme üzerine. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 97.
- Yıldız, R. (2004). Öğretim Teknolojileri ve materyal geliştirme. Bölüm 2. Atlas kitabevi
- Yılmaz, N. (2008). Dersin akışını bozan istenmeyen davranışları yönetme stratejilerinin incelenmesi. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 1-38.
- Yiğit, B. (2004). Sınıfta disiplin ve öğrenci davranışının yönetimi. M. Şişman, & S. Turan (Dü) içinde, *Sınıf yönetimi* (s. 155-179). Ankara: Pegem Akademi.

İlkokulda Çocuğun Ahlak ve Kişilik Gelişimine Yönelik Bazı Kavramların İncelenmesi

Adem Arslan¹

Özet

Toplumun geleceğinin güvencesi, enerjisi olan çocukların gelişimleri, çocukların kendileri ve hepimizin geleceği için büyük önem taşımaktadır. Bu çalışmada çocuğun ahlak ve kişilik gelişimindeki bazı kavramlar alan yazın çerçevesinde incelenmiştir. Çocuğun yakınları ile kurduğu bağ bireyin temel güven duygusu, benlik algısı başkalarıyla kurulacak herhangi bir sosyal ilişkinin kalitesini büyük ölçüde etkilemektedir. Birçok kuramcı, kişiliğin zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel olmak üzere bireyle ilgili hemen her şeyi kapsadığını belirtmektedir. Yapılan araştırmalara göre hem ebeveynin hem de çocuğun mizaç özelliği birbiri ile ilişkilerini etkilemektedir. Çocuklarının duygusal tepkilerini kabul eden duyarlı ve sıcak ebeveynler, duygularını düzenleyebilen çocuklara sahiptir. Çocuklar bilgisayar oyunları, filmler ve reklamlar ile büyümekte ve artık yüz yüze iletişime girmemektedirler. Bu durum çocukları olumsuz olarak etkilemektedir. Çocukluk ve ergenlik döneminde başlayan ve ilgilenilmediği takdirde ilerleyen yaşlarda daha büyük rahatsızlıklara neden olabilen saldırganlık; genetik, çevresel veya sosyal kültürel faktörlerden kaynaklanabilir. Değerler eğitimi, çocuğun en iyi yönlerini ortaya çıkarmayı, kişiliğinin gelişmesini sağlamayı, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumayı, güzel ahlakla donatmayı ve devamlılığını sağlamayı amaçlar. İlkokulda çocuğun ahlak ve kişilik gelişimde aile, akran, teknoloji, okul ve öğretmen gibi faktörlerin etkisi büyüktür.

GİRİŞ

Toplumun geleceğinin güvencesi, enerjisi olan çocuklarımızın erken çocukluk dönemindeki gelişimleri çocukların kendileri ve bizim geleceğimiz için önem taşımaktadır. Çünkü yapılan araştırmalarda; 0-8 yaş dönemi en yoğun ve en hızlı öğrenme çağı olduğu bilinmektedir. Bu dönemde kazanılan alışkanlıklar ve yetenekler, inanç ve değer yargıları, sosyal iletişim çocuğun sonraki kişilik yapısını şekillendirmekte, topluma yarar sağlayan bir birey ol-

1 Dr. Öğr. Üyesi, Gümüşhane Üniversitesi, Çocuk Gelişimi Programı, ademarslan6005@hotmail.com, Orcid: 0000-0002-7848-7395

masını sağlamaktadır (Yavuzer, 2006). Bu çalışmada çocuğun ahlak ve kişilik gelişimindeki bazı kavramlar alan yazın çerçevesinde incelenmiştir.

Benlik

Çocuklar dünyaya gözlerini açtıkları zamandan itibaren benlik kavramına sahiptirler (Stipek ve Green, 2001). Çocukların benlik kavramı hem içsel hem de dışsal uyaranlar tarafından beslenmektedir (Bong ve Skaalvik, 2003; Woolfolk, 1998). Çünkü birey sosyal bir varlıktır ve çevre ile iletişim içindedir. Çocuklar çevrelerinden aldıkları bu uyaranlar, tepkiler ve tutumlar ile benlik kavramlarında değişim yaşarlar. Çocuk büyüdüğü ortamı zaman geçtikçe kendi benliğine yansıtır ve bir benlik geliştirmeye başlar (Cevher ve Buluş, 2007; Piaget, 2004). Çocuk için, kendisine yönelik zihninde şekillendirmiş olduğu resmin bir nevi tabiri olan benlik ve çocuğun toplumsal yaşamda iç ya da dışa dönüklük, kendisine olan güvenin seviyesini biçimlendiren bir algının etkin görünümüdür. Farklı bir dille, çocuğa ait toplumsal çevre onun benlik algısını ortaya koyacak ve bu da karakterinin değerli bir kısmı olarak yetişkinliğe gidecek yolda iken oluşacak şekli belirleyici olacaktır (Barış, 2002).

Benlik, kişiliği yönlendirir ve biçimlendirir, bireyin ben hakkındaki bilinçli algılamaları olup, kişiliğin bir alt yapısıdır (Yavuzer, 2006). Çocuğun benliğinin oluşumunu sadece kendi karar ve düşünceleri oluşturmaz. İletişim kurduğu çevresi ve yaşama alanı bu benliğin oluşumunda en önemli etkenlerdir. Çocuklarının benlik kavramını ebeveynlerinin tutumları, akran çevresi ya da okuldaki öğretmenleri etkilemektedir. Ayrıca bunlar çocuktaki benlik kavramının ilerlemesine katkı sağlamaya devam etmektedir (Leflot, vanLier, Verschueren, Onghena ve Colpin, 2011). Çocuğun annesi veya bakıcısı ile kurduğu bağın kalitesinin, kişinin temel güven duygusu, benlik algısı ve bu doğrultuda başkalarıyla kurulacak herhangi bir sosyal ilişkinin kalitesini büyük ölçüde etkileyebileceği söylenmektedir (Thompson, 2002). Benlik saygısı, çevreyi dikkatlice incelediğinin, okul ortamında akranlarıyla etkileşiminin ve bu şekilde çevreye adapte olmasının göstergesi olarak gelişir.

Çocukluk döneminden itibaren oluşmaya başlayan ve kişinin yaşamı boyunca bütün etkilerini taşımakta olduğu bir diğer önem arz eden kavram ise benlik saygısıdır. En geniş anlamıyla benlik saygısı, bireyin şahsına yönelik ne derece olumlu bir değerlendirme yaptığı biçimde tanımlanır. Bireyin kendisine dönük olumlu tutum sergilememesi yahut kendini ne derece başarıya sahip, çekici, kabiliyetli ve değerli görmesine ilişkin sorulara vermiş olduğu yanıtlar temelde benlik saygısına binaen çıkarımları belirlemektedir (Kağıtçıbaşı, 2011). Benlik saygısının şekillenmesinde önce aile olmak üzere,

toplumsal çevre gibi pek çok durum etkilidir (Gelbal ve diğ., 2010). Çocukların zamanla benlik kavramını deneyimler yoluyla elde etmeleri nedeniyle benlik saygısı ebeveynleri tarafından değer görür ve tasdiklendiği durumlarda sağlık olarak gelişim göstermektedir (Cevher, 2004). Bireyin çocuklukta ve ergenlik döneminde meydana gelmeye başlayan benlik kavramı yetişkinlikte de toplumsal ve psikolojik gelişime dayalı olarak gelişimini sürdürmeye devam etmektedir (Tukuş, 2010).

Çocukta olumlu bir benlik kavramı oluşumuna destek vermek için, çocuğun anne babasının yahut bakım veren diğer bireylerin çocuğa yönelik sıcakkanlılık, şefkatli, merhametli ve hoşgörülü bir tutum sergilemelidirler. Bazı zaman çocuklar tarafından kabul görmeyen davranışlar sergilenmiş de olsa, onların her koşulda bu sevgi içerikli tutum ve davranışlara her zaman ihtiyaçları olmaktadır (Balat, 2003). Sürekli eleştirilen, bağırma ve şiddet içeren davranışlarla karşılaşan, engellenen bir çocukta olumlu bir kişisel gelişim olması mümkün değildir (Açıkgöz, 2006). Süreç içerisindeki çocuktaki fiziksel ve hormonal değişkenliklerin, kişinin benlik saygısına etki edeceği düşünülmektedir. Birey için akranları tarafından kabul görülmek, önemsenmek, beğenilmek ve onaylanmak oldukça önem arz eder (Wilkinson, 2004).

Kişilik

Birçok kuramcı, kişiliğin zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel olmak üzere bireyle ilgili hemen her şeyi kapsadığını belirtmektedir (Taymur & Türkçapar, 2012). Kişilik hakkında nazik, kibar, sorumluluk sahibi, iyi veya kötü niyetli, cesur, vb. yapılan nitelermeler bireylerin birbirleri arasındaki farklılığa işaret etmektedir. Aslında bu farklılıklar kişiliği etkileyen kalıtım ve çevre faktörlerinin çeşitliliğiyle doğru orantılıdır (Pınar, 2022). Her toplumun kendine özgü dini inanışları, ahlaki anlayışları, değerleri, gelenek görenekleri, töreleri vardır. Birey, ait olduğu toplumun sosyokültürel değerleri ile doğup büyüdüğü için geleceğe doğru yönelimleri de aynı doğrultuda olmaktadır. Kalitesiz bir temel üzerinde ve sağlıklı bir kültürel yapıda yetişen birey yine sağlıklı bir kişilik özelliği geliştirecektir (Cüceloğlu, 2000).

Kişilik, bireyin zihinsel, duygusal, sosyal ve fiziksel özelliklerinin devam eden yönlerini içerir (Taymur ve Türkçapar, 2012). Kişilik gelişimi doğuştan gelen genlerden ve çevresel faktörlerden etkilenir (Çamlıbel, 2012). Pek çok bilim insanı kişinin yaşamındaki en önemli bireylerin ebeveynleri olduğunu, ebeveynleri ile sağlıklı bir ilişkinin çocuğun ruh sağlığında belirleyici olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bir erkek çocuk kendi babasını gözlemleyerek erkek gibi hareket etmeyi öğrenir. Kendi annesini rol model alan bir kız çocuğu, bir kadının gibi hareket etmeyi öğrenir. Örnek alma sürecinde çocuklar, ebevey-

nlerinin birçok kişilik özelliğini benimseyerek, ahlaki ve kültürel değerlerini taklit etmektedir (Karakavak Çırak, 2006). Demokratik anne baba tutumunun, özellikle bu dönemdeki çocukların kişilik gelişimleri için en önemli tutum olduğu unutulmamalıdır (Adler, 1985).

Kimlik

Çocuk dönemde çocuğun benlik algısı iyi gelişmeye başlar ve çocuk kız mı erkek mi olduğunun farkına varır (Lopez, 1984). Kız çocuğunun anneyi taklit etme ve kendini onunla özdeşleştirme eğilimlidir. Erkek çocuk babası gibi olmak ister, onun davranışlarını taklit eder. Kendini güçlü, kuvvetli bir baba ile özdeşleştirmek çocuk için çok önemli güven kaynağıdır. Kendini yetersiz bir modelle özdeşleştiren çocuk ise örnek aldığı modelin olumsuz özelliklerini fark edince kaygılı ve güvensiz hale gelir (Morgan 1982; Fişek ve Sükan 1983; Yavuzer 1986). Ebeveynlerle özdeşleşmede iki önemli nokta vardır. Birincisi, çocuk sadece davranışlarında değil, tüm değer, tutum ve standartlarında da yetişkinlere benzemeye çalışır. İkinci olarak çocuk, yetişkinliğin ilk yıllarında seçtiği cinsiyet rolünü yerine getirir. Kendini babasıyla özdeşleştiren bir erkek çocuk, hayatında erkek grubunun bir üyesi olmayı tercih eder, erkeksi davranışı kabul eder. İlişkilerinde erkek rolünü uygulamaya çalışır (Ülgen ve Fidan, 1989). Kirvvil (1985) 668 çocuk üzerinde yaptığı araştırmada, ebeveynin güçlü bir şekilde özdeşleşmesinin, çocukla yeterli ve tatmin edici bir ilişki kurmasının çocuğun ebeveyniyle özdeşleşmesinde etkili olduğu sonucuna varmıştır.

Mizaç

Mizaç, çok erken dönemden itibaren bebekliğin gözlenebilen, davranış, dikkat ve duygu süreçlerinin biyolojik kökenli bireysel farklılıkları olarak karşımıza çıkmaktadır (Rothbart ve Bates, 1998). Yapılan araştırmalara göre hem ebeveynin hem de çocuğun mizaç özelliği birbiri ile ilişkilerini etkilemektedir (Wamboldt ve Wamboldt 2000). Çocuğun annesiyle kurduğu ilişki, annesinin mizaç özellikleri, çocuğun davranış özelliği tanımlanabilecek genel mizaç yapısından etkilenmesi kaçınılmazdır (Rothbart vd., 1998). Erken çocukluk döneminden itibaren mizaç, davranış stillerindeki gözle görünebilen bireysel farklılıklar üzerinde kurulur (Sanson, Hemphill ve Smart, 2002).

Mizacın çocuk üzerindeki etkisi uzun yıllar boyunca incelenmiştir. Mizaç akademik beceri ve performans, okula uyum, öğretmen çocuk ilişkisi ve çocukların dil gelişimleri üzerinde etkilidir (Stright, Gallagher ve Kelly, 2008, Liew ve ark., 2011, Rudasill ve Rimm-Kaufman, 2009).

Kabul

Çocukluk çağının ve aile-çocuk ilişkisinin, gelişim alanları açısından son derece önemli olduğu bilinmektedir. Bu nedenle, çocuğun anne-babası ile ilişkisinin incelenmesi oldukça önemlidir. Çocuğun gelişim sürecinde ebeveynler, çocuklarıyla iletişim kurma biçimleri, onlara karşı tutumları ve ihtiyaçlarına cevap verme biçimleri ve duygu düzenleme yöntemlerini kullanmaları ile çocuklarına model olurlar (Huberty, 2012). Çocuk, anne ve babasından aldığı modeli zamanla sosyal çevresinden edindiği örneklerle birleştirerek kendi duygu düzenleme biçimini oluşturur (Cole, Martin ve Dennis, 2004). Ailede çocukların olumlu ve olumsuz duygularının kabul edilmesi ve kabul eden bir aile ortamında bu duygularla doğru baş etme yollarının öğretilmesi çocukluk döneminde duygu düzenleme becerilerinin geliştirilmesinde önemlidir (Huberty, 2012). Kabul gören çocuk, kendine güvenen, duygularında özgür hisseden bir çocuk olur (Köseoğlu, 2011). Çocuklarına karşı duyarlı olan ebeveynler, çocuklarının üzgün ve endişeli olduklarında duygularıyla etkili bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olur, bu şekilde çocukların aşırı uyarılmasını önlerler. Çocuklarının duygusal tepkilerini kabul eden duyarlı ve sıcak ebeveynlerin, duygularını düzenleyebilen hassas çocuklara sahip olduklarını araştırmalar göstermiştir (Denham, 1998; Huberty, 2012).

Kültür

Çocuk kültürü, çocuğun ergenlik çağına kadar toplum içinde yaşayarak öğrendiği ve kültürün ona kattığı her şey olarak tanımlanmaktadır (Güvenç, 1997). Günümüzde medya araçlarından televizyon, telefon, bilgisayar vs. çocukların karakterlerini, kimliklerini, davranış ve duygularını etkileyen önemli bir bilgi ve sosyalleşme kaynaklarıdır. Çocuklar bilgisayar oyunları, filmler ve reklamlar ile büyümekte ve artık yüz yüze iletişime girmemektedirler (Aşar, 2014). Komedi dizileri, animasyon filmler, özel yarışma programları, dergiler ve şov programları şeklinde ekranlarda bilgi her zaman çocuklara eğlence olarak ulaşmaktadır. Çocuklar için kitap okumaktansa hızlı, renkli ve sesli akan görüntülere bakmak daha cazip geliyor. Bu durum çocukları kültürel bir çöküşe doğru sürüklemektedir (Postman, 2012). Çocuk kültüründe şiddet; bilgisayar oyunları, film ve dizilerde karşımıza çıkmaktadır. Bunlar çocukları olumsuz etkilemektedir. Saldırgan davranışlar, şiddete karşı duyarsızlaşma gibi sonuçlar doğurur (Özer, 2017). Saldırganlık ve şiddet çizgi filmlerde “komik ve etkili” olarak ekranlara yansıtılıyor. Ancak çizgi filmlerde şiddet, kötüyü ve kötüyü cezalandırmak için doğru bir davranış olarak gösterilmektedir (Işıker, 2011).

Değer

Değerler eğitiminde ailenin ve temel eğitimin eğitimin büyük önemi vardır. Çocuk okul öncesi dönemde sevgi, saygı, sorumluluk, hoşgörü, işbirliği ve paylaşma gibi değerlerle karşılaşırsa çocuk bu değerleri kolaylıkla davranışa dönüştürebilir (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2011). Değerlerin kazandırılmasında bir diğer sorumluluk ise çocuğa verilen değerlerin devamlılığının sağlanmasıdır (Beldağ, 2012). Çocuğun öncelikle değeri anlaması ve kabul etmesi için yeterli olgunluğa ulaşması gerekir. Aynı şekilde çocuğun kendini tanıması, kendini kabul etmesi, duygularını uygun yollarla ifade edebilmesi gibi sosyal ve duygusal becerileri de değerlerin kazanılmasında oldukça etkilidir (Dinç, 2012). Okullarda uygulanan değerler eğitimi programlarında genellikle sorumluluk, işbirliği, saygı, merhamet, özdenetim, özveri, hoşgörü, cesaret, dürüstlük ve adalet gibi ortak değerlere yer verilir (Dinç, 2012).

Çocuklar yaşamları boyunca değerlerle ilgili bilgileri öğrenirler ancak ilk bilgiler erken dönemde kazanılmaya başlar (Uyanık Balat ve Balaban Dağal, 2011). Değerler eğitimi, çocuğun en iyi yönlerini ortaya çıkarmayı, kişiliğinin gelişmesini sağlamayı, bireyi ve toplumu kötü ahlaktan korumayı, güzel ahlakla donatmayı ve devamlılığını sağlamayı amaçlar (Aydın, 2012). Değerler eğitimi evde başlamaktadır ancak günümüz toplumunda annenin kendi değerlerini çocuğa aktarması zorlaşmaktadır (Alpöge, 2011).

Saldırganlık

Çocukluk ve ergenlik döneminde başlayan ve ilgilenilmediği takdirde ilerleyen yaşlarda daha büyük rahatsızlıklara neden olabilen saldırganlık; genetik, çevresel veya sosyal kültürel faktörlerden kaynaklanabilir (Gülây, 2008). Saldırganlık söz konusu olduğunda sadece fiziksel değil sözlü saldırganlığın da önüne geçilmelidir. Anne babanın birbirleriyle tartışması ve kavga etmesi, anne ya da babanın saldırgan tutumu ve çocuğun taklit ederek öğrenmesi saldırganlığın başlıca nedenleri arasındadır (Buhs ve White, 2013). Bunlara ek olarak çocukta var olan enerjinin atılmasına izin vermemek ve engellemek, çocuğun çabalarını görmezden gelmek ya da yok saymak, sık sık eleştirmek, azarlamak, anne babanın çocuğa yeterince ilgi göstermemesi, anne babanın çocuğa karşı tutarsız tavırlar sergilemesi, çocuğu sık sık şiddete maruz bırakma, anne babanın evdeki eşyaları fırlatıp sinirlendiklerinde saldırgan tavırlar sergileme, evde sık sık kavga sahneli filmler izleme ve bu filmleri övme gibi durumlar saldırganlık nedeni olarak gösterilebilir (Alisinanoğlu ve Kesicioğlu, 2010).

SONUÇ

Bu çalışmada ilkokulda çocuğun ahlak ve kişilik gelişimindeki kavramlardan benlik, kişilik, kültür, kimlik, kabul, değer, mizaç ve saldırganlık kavramları alan yazın çerçevesinde incelenmiştir.

Çocukların gelecekte fiziksel ve zihinsel olarak sağlıklı bir birey haline gelebilmeleri için sosyal, fiziksel, duygusal ve psikolojik becerilerini geliştirmek için fırsatlar sunulmalıdır. Çocuk, gördüğü kötü ve iyi davranışları aile ve çevrede gördüğü tutum ve hareketleri aynen taklit eder. Ailede kazanılan bu tutumlar çoğunlukla köklü olduğu için okul, sokak ve çevrede değişmesi zorlaşır. Aileler çocuklarına hoş olmayan davranışları yapmaktan kaçınmaları için yardımda bulunmalı, çocuğa davranışlarını kendini kontrol etmesini öğretmelidir. Aile ortamı, çocuğun doğduğu andan itibaren yaşamının en önemli zamanlarını geçirdiği, ilk deneyimlerini edindiği ortamdır. Çocuklar ailesiyle kurduğu iletişimle bir birey olarak kendini tanımaktadır. Eğer çocuk sağlıklı ilişkiler kurarsa çocukta benlik algısı sağlıklı olur. Çocuk kurduğu iletişim yoluyla insanları tanır ve onlara karşı güven duygusu oluşturur. Güvenle devam eden bu iletişim ile çocuk toplum kurallarını öğrenir. Böylece çocuğun toplumdaki diğer bireylerle iletişiminin temelleri atılmış olur (Gürler, 2005).

Çocuğun ahlak ve kişilik gelişiminde temel kavramların bilinmesi, bu gelişim alanında önemi büyük olan aile, akran, teknoloji, okul ve öğretmen gibi değişkenlere yönelik atılacak adımlarda rehberlik yapacaktır.

KAYNAKÇA

- Açıkgöz, S. (2006). Üniversite Öğrencilerinin Beslenme Alışkanlıkları ile Özyetkinlik ve İyimserlik İlişkisi: Ankara Üniversitesi Örneği. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Ankara: Ankara Üniversitesi Sağlık Bilimler Enstitüsü.
- Adler, A. (1985). İnsanı Tanıma Sanatı. (çev. Ş. Başar). İstanbul: Dergâh Yayınları.
- Alisinanoglu, E., & Kesicioğlu, O. S. (2010). Okul öncesi dönem çocuklarının davranış sorunlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Giresun İli Örneği). Kuramsal Eğitim bilim Dergisi, 3(1), 93-110.
- Aşar, E. (2014). Keşfedilen çocuk, iletişim teknolojileriyle yitip giden çocukluk ve çocuk kültürü.
- Alpöge G. (2011). Okulöncesinde Değerler Eğitimi. İstanbul: Bilgi Yayınevi.
- Aydın, M. (2011). Değerler, işlevleri ve ahlak. Eğitime Bakış, 1:7, 19. 39-45.
- Balat, G. U. (2003). Erken çocuklukta benlik saygısının gelişimi ve önemi: Erken çocuklukta gelişim ve eğitimde yeni yaklaşımlar. M. Sevinç (Ed), Erken çocuklukta benlik saygısının gelişimi ve önemi (s. 330-336). İstanbul: Morpa Kültür Yayınları.
- Barış, D. A. (2002). Müzik eğitimi alan ve almayan lise öğrencilerinin benlik tasarımı düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(3).
- Beldağ, A. (2012). İlköğretim yedinci sınıf Sosyal Bilgiler dersindeki değerlerin kazanılma düzeyinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Erzurum ili örneği). Doktora Tezi. Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Bong, M., & Skaalvik, E.M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40.
- Calkins, S.D. ve Degnan, K.A. (2006). Temperament in early development. In: Ammerman R, editor. *Comprehensive Handbook of Personality and Psychopathology*, Vol 3: Child Psychopathology. Wiley; New York.
- Cevher, EN. & Buluş, M. (2007). Benlik Kavramı ve Benlik Saygısı: Önemi ve Geliştirilmesi. *Akademik Dizayn*, 2: 52-64.
- Cole, P. M., Martin, S. E., & Dennis, T. A. (2004). Emotion regulation as a scientific construct: Methodological challenges and directions for child development research. *Child development*, 75(2), 317-333.
- Çamlıbel İrkin, A. (2012). Çocukların Gelişim Süreci ve Televizyonun Etkileri. RTÜK Uzmanlık Tezi, Ankara.

- Denham, S. A. (1998). *Emotional development in young children*. Guilford Press.
- DiLalla, L.F., Marcus, J.L., ve Wright-Phillips, M.V. (2004). Longitudinal effects of preschool behavioral styles on early adolescent school performance. *Journal of School Psychology*, 42 (5), 385-401.
- Dinç, B. (2011). Okulöncesi dönemde değerler eğitiminin yeri ve önemi (Editör: Arzu Arıkan). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi*. Es-kişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisi, 149-164
- İşiker, E. (2011). Televizyon yayınlarında şiddet, Radyo ve Televizyon Üst Kurulu, Ankara. Uzmanlık tezi.
- Huberty, T. J. (2012). *Anxiety and depression in children and adolescents: Assessment, intervention, and prevention*. Springer Secince & Business Media.
- Gelbal, S. , Duyan, V. , Sevin, Ç. & Erbay, E. (2010). Lise Öğrencilerinin So-syo-Demografik Özellikleri Ve Sosyal Destek Durumları İle Benlik Say-gısı Düzeyleri Arasında İlişkinin İncelenmesi. *Toplum Ve Sosyal Hizmet*, 21 (2) , 7-18.
- Gülay, H. (2008). 5-6 yaş çocuklarına yönelik akran ilişkileri ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışmaları ve akran ilişkilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Gungor E (1994). *Social Matters and Intellectuals*, Ötuken press, (2nd ed.) İstanbul.
- Gürler, A. (2005), *Çocuğun Suça Yönelmesinde Aile Faktörünün ve Akran Gru-plarının Rollerinin İncelenmesi*, Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sü-leyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü: Isparta
- Güvenç, B. (1997). *Çocuk ve kültür. Çocuk kültürü: 1. Ulusal çocuk kültürü kongresi bildirileri*, Ankara: Ankara Üniversitesi Çocuk Kültürü Araştırma ve Uygulama Merkezi Yayınları.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2011). Autonomous-related self and competence: The potential of immigrant youth. A. S. Masten, K. Liebkind ve D. J.Hernandez, (Ed.), *Capitalizing on migration: The potential of immigrant youth içinde* (415- 447) Cambridge: Cambridge University Press
- Karakavak Çirak, G. (2006). Üniversite öğrencilerinin ahlaki yargı yetenekleri ve ahlaki yargı yetenekleri ile kendini gerçekleştirme düzeylerinin karşılaştırılması (Master's thesis, Sosyal Bilimler Enstitüsü).
- Kirvill, L. 1985. "Identification with Social Sex Role in Polish Children of Var-ious Ages". *From Psychological Abstract*, 1987. Vol. 74 (1).90.
- Köseoğlu, A. (2013). İlköğretim dördüncü ve besinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları ebeveyn kabul-red düzeyleri ile empatik eğilim düzey-

- leri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Leflot, G., vanLier, P.A.C., Verschueren, K., Onghena, P., & Colpin, (2011). Transactional associations among teacher support, peer social preference, and child externalizing behavior: A four-wave longitudinal study. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 40, 879-9.
- Liew, J., Castillo, L.G., Chang, B.W. ve Chang, Y. (2011). Temperament, self regulation, and school adjustment in Asian American children. In F. Leong, L. Juang, D.B. Qin, & H.E. Fitzgerald (Eds.), *Asian American and Pacific Island Children's Mental Health*, Volume 1: Development and Context. Westport, CT: Praeger Publishers.
- Lopez, F., 1984. "Acquisition of Sex Role and Gender Identity: The Function of The Family". *From Psychological Abstract*, 1987, 74 (12). 3271.
- Morgan, C.T., 1982. Psikolojiye Giriş. Çev. Hüsnü Arıcı v.d. H.Ü. Psikoloji Böl. Yayınları. Yayın No:1. Meteksan Ltd. Şti. Ankara.
- Özer, Ö. (2017). Medyada Şiddet Kullanımı: Şiddet Ekonomisi, Medyanın İdeolojik Şiddeti ve Yetiştirme Kuramı Açısından Bir Değerlendirme, *Marmara İletişim Dergisi*, 27, 1-19
- Piaget, J. (2004). *Çocukta Zihinsel Gelişim*, 2. baskı. (Hüseyin Portakal Çev.). Cem Psikoloji, İstanbul, 36-44.
- Pınar, S. (2022). *Kişilik Ve Öncü Bireysel Değerler Bağlamında Yönetim Tarzları Açısından Liderlik Davranışları Üzerine Bir Araştırma* (Doctoral dissertation, Marmara Üniversitesi. Turkey
- Postman, N. (2012). *Öldüren eğlence televizyon*. (Çev. O. Akinhay), İstanbul: Ayrıntı Yayınlar
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., Pedlow, R. ve Oberklaid, F. (1992). Transient versus stable behavior problems in a normative sample: infancy to school age. *Journal of Pediatric Psychology*, 17(4), 423-443.
- Rothbart, M., ve Bates, J. (1998). Temperament. In W. Damon (Series ed.), & N. Eisenberg (Vol. ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 3. Social, Emotional, and Personality Development* (5th ed., pp. 105-176). New York: Wiley.
- Rudasill, K. M., Hawley, L. Molfese, V. J., Tu, X., Prokasky, A., ve Sirota, K. (2016). Temperament and teacher-child conflict in preschool: the moderating roles of classroom instructional and emotional support. *Early Education and Development*, 27(7), 859-874.
- Sanson, A., Hemphill, A.S., ve Smart, D. (2002). Temperament and social development. In Smith, P. K., & Hart. C. H. (Eds.), *Blackwell handbook of childhood social development* (pp. 97- 116). Oxford, UK: Blackwell Publishers.

- Shaw, D.S., Owens, E.B., Giovannelli, J. ve Winslow, E.B. (2001). Infant and toddler pathways leading to early externalizing disorders. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(1), 36-43.
- Stright, A.D., Gallagher, K.C., ve Kelley, K. (2008). Infant temperament moderates relations between maternal parenting in early childhood and children's adjustment in first grade. *Child Development*, 79(1), 186-200.
- Stipek, D., & Green, J. (2001). Achievement motivation in early childhood: Cause for concern or celebration? S. Golbeck (Ed.), *Psychological Perspectives On Early Childhood Education*, 64-91. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Taymur İ, Türkçapar MH. Kişilik: tanımı, sınıflaması ve değerlendirmesi. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar* 2012; 4.154-177.
- Thompson RA (2002) Attachment theory and research. *Child and Adolescent Psychiatry*, 3. Baskı, Lewis M (Ed.) Philadelphia. Lippincott Williams and Wilkins, s.164-172.
- Tukuş, L. (2010). *The Self Esteem Rating Scale-Short Form (Benlik Saygısı Değerlendirme Ölçeği-Kısa Formu) Türkçe güvenilirlik ve geçerlilik çalışması*. Uyanık Balat, G. ve Balaban Dağal, A. (2012). *Okulöncesi Dönemde Değerler Eğitimi Etkinlikleri*. Ankara: Kök Yayıncılık
- Ülgen, G., & Fidan, E. (1989). *Çocuk Gelişimi*, MEB Yayınları.
- Wamboldt MZ, Wamboldt FS (2000) Role of the family in the onset and outcome of childhood disorders: selected research findings. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 39(10): 1212-9.
- Wilkinson, R. B. (2004). The role of parental and peer attachment in the psychological health and self-esteem of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 33(6), 479-493
- Woolfolk, A. E. (1998). *Educational Psychology* (7. Ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Yavuzer, H. (2006). *Ana-baba okulu* (15. baskı). İstanbul: Remzi Kitabevi
- Yağmurlu, B. Sanson, A., & Köymen, S.B. (2005). Ebeveynlerin ve çocuk mizacının olumlu sosyal davranış gelişimine etkileri: zihin kuramı belirleyici rolü. *Türk Psikoloji Dergisi*, 20(55), 1-20.

Medya Etiği ve Eğitim Bağlamında Güncel Bir Çocuk Hakları İhlali: Sharenting Davranışı

Burcu Akkaya¹

Özet

Çocuklarla ilgili hassas içeriklerin internet aracılığı ile başta sosyal medya olmak üzere çevrimiçi platformlarda paylaşılması anlamına gelen sharenting davranışı bu çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Daha çok ebeveynlerce gerçekleştirilse de çocuğun yakınlarının, akranlarının, öğrenim gördüğü okulda görev yapan eğitim çalışanlarının da bu davranışı sergiledikleri görülmektedir. Sharenting davranışı; çocuğun herşeyden önce bir insan olarak güvenliğine, ruh sağlığına, mahremiyetine ve özel hayatına zarar vermeye dair bir takım riskler taşıması nedeniyle özel yaşamın yanında okul yaşamında da tartışılması gereken bir konudur. Bu çalışmada sharenting davranışı; genelde etik, özellikle olarak medya etiği ve eğitim bağlamında incelenmiştir. Ayrıca sharenting; BM Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) lensinden irdelenmiş ve davranışın sözleşmede çocuğun açıkça ifade edilen dört temel boyuta ayrılan haklarından (yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılma) hangilerine aykırı olduğu saptanmaya çalışılmıştır. Buna göre sharenting; ÇHS'nin çoğunlukla korunma hakları boyutunda olmak üzere tüm hak boyutlarında toplam 17 maddesini ihlal etmektedir. Sharenting davranışının etik olup olmadığı konusu ise temel alınan etik teoriye göre değiştiğinden muğlaktır.

GİRİŞ

İnsanlık tarihinin en ilkel dönemlerinde mağara duvarlarına çizilen resimlerle gerçekleşen birebir iletişim, matbaanın icadı ve sanayi devrimi ile önce yazılı daha sonra hem yazılı hem de işitsel ve görsel kitle iletişiminde doğru gelişim göstermiştir. Kitle iletişimini gerçekleştiren her türlü araca medya denilmektedir. Aynı anda ve hızla çok sayıda insana ulaşabilmesi, insanları etkileme ve yönlendirme gücüne sahip olması, eğitici ve eğlendirici yönleriyle dikkat çekici olması, medyanın tüm toplumlarda önem verilen konulardan biri haline gelmesine neden olmuştur. Günümüzde değişen ve gelişen kitle iletişim teknolojileri, medyanın etkisini ve önemini daha arttırmış ve bu durum bazı sorunları da beraberinde getirmiştir. Başta cep telefonu olmak üzere ses, gö-

1 Dr., Milli Eğitim Bakanlığı, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmeni, Eskişehir, Türkiye, akkaya.eyt@gmail.com, Orcid: 0000-0002-4571-9065

rüntü, bilgi ve belge paylaşımının her ortam ve anda paylaşımına izin veren teknolojiler, hayatı hem kolaylaştırmakta hem de bazı etik ve hak ihlallerine neden olmaktadır. Bakıma, gelişmeye ve korumaya olan ihtiyaçları nedeniyle özellikle çocukların bu ihاللerden korunması toplumlar için büyük önem arz etmektedir.

Medya aracılığı ile çocukla ilgili etik ve hak ihاللlerine neden olan en güncel davranış “sharenting”dir. Çocuğun temel hak ve özgürlüklerine zarar verme riski taşıyan bu davranış son yıllarda oldukça yaygınlaşmış ve birçok araştırmaya konu olmuştur. Örneğin Polonya’da gerçekleştirilen bir araştırmada, araştırmaya katılan ebeveynlerin sosyal medya hesapları incelenmiş ve inceleme sonucunda, katılımcıların %40’ının çocuklarına ait 100’den fazla görsel paylaştığı ve incelenen hesapların %90’dan fazlasının çocuğun adını, yaklaşık % 84’ünün ise çocuğun doğum tarihini açık ettiği tespit edilmiştir (Brosh, 2016). Türkiye’de yapılan bir araştırmada ise katılımcıların yaklaşık %81’inin çocuklarıyla ilgili özel günlerle facebook platformunda, yaklaşık %44’ü ise diğer sosyal medya platformlarında paylaşım yaptıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca katılımcıların yaklaşık %37’si çocuklarıyla ilgili paylaşım yapmanın kendilerini mutlu ettiğini ifade etmiştir (Maraslı ve ark., 2016). Görüldüğü gibi sharenting oldukça yaygın şekilde karşılaşılan ve çocuğa ait bazı hassas içerikleri ifşa eden çoğunlukla olumsuz bir davranıştır.

Sharenting yukarıda sözü edilen araştırmalarda görüldüğü gibi çoğunlukla ebeveynlerce gerçekleştirilmektedir. Ancak zaman zaman çocuğun yakını, akrabası, akranı, öğretmeni de bu davranışları sergileyebilmektedir. Özellikle son yıllarda okullara ait sosyal medya hesaplarının artması, web sitelerinin ve whatsapp uygulamasının yaygınlaşması ile okullarda öğrenim gören öğrencilere ilişkin özel içeriklerin paylaşıldığına da sık sık rastlanmaktadır. Bu nedenle sharenting yalnızca çocuk-ebeveyn-ev bağlamında değil; etik-medya etiği-eğitim-çocuk hakları bağlamında daha geniş bir perspektiften tartışılmalıdır. Bu çalışma bu geniş perspektiften tartışmaya bir fırsat olarak düşünülebilir. Aşağıda tartışmayı olgunlaştırmak ve konuyu ayrıntılı irdeleyebilmek adına; medya kavramının tanımı yapılmış, medyanın işlevi, etkileme gücü ve medya etiğinden bahsedilmiş; medya, medya etiği ve eğitim ilişkisi incelenmiştir. Ardından araştırmanın odak noktasını oluşturan sharenting davranışı BM Çocuk Hakları Sözleşmesi lensinden irdelenmiştir. Son olarak sharenting davranışı etik, medya etiği ve eğitim bağlamında tartışılmıştır.

1. MEDYA, MEDYANIN İŞLEVİ VE ETKİLEME GÜCÜ

Medya; Latince’de aradaki şey, araç anlamına gelen “medius” (İng. medium) kelimesinin çoğuludur ve Türkçe’de basın ve yayın araçları anlamında

kullanılmakta; bildirişim, haberleşme ve komünikasyon imkânlarının sağlandığı iletişim ortamlarının, büyük iletişim araçlarının ve yayın organlarının bütünü olarak tanımlanmaktadır. Medya kelimesi; Roma İmparatorluğu'nun düşüşünden 1000 yıl kadar önce Hazar denizi yakınlarında antik bir bölgede kullanılmaya başlamıştır (Parry, 2011). Medya; en genel anlamıyla, bireyler ve topluluklarla iletişim kurmak için organize şekilde işe koşulan kanalları ifade etmektedir (Howard, 2002). Kavram Andersen (2002) tarafından iletişim kurmaya yardımcı olan ortamların (alışveriş merkezleri, yaz kampları, okullar vb) ve televizyon, internet, radyo kitle iletişim araçlarının tamamı olarak tanımlanmıştır. Levin (2004) ise medyayı; işte, okulda, evde ve hayatın geçtiği her alanda ve neredeyse herkese ulaşmış durumda olan televizyon, bilgisayar, kişisel dijital yardımcı, telefon, video oyunu, CD, DVD, müzik ve film gibi araçların genel ismi olarak tanımlamıştır.

Nalçaoğlu (2003) medya kavramına, alanyazında yer alan birçok tanımı kapsayıcı nitelikte bir tanımlama getirmiştir. Buna göre medya; aynı anda birçok kişiye ulaşabilen, her türlü sözlü, yazılı, basılı, görsel metin ve imgeleri içeren, kitap, gazete, dergi, broşür, reklam panosu, radyo, film, televizyon, internet gibi iletişim araçlarının tamamıdır. Ayrıca araştırmacı kitlesel erişime izin/imkân veren araçları ifade etmek için kullanılan medya kavramı yerine bazen “kitle iletişim araçları” kavramı kullanıldığını ancak bu kavramın uzun ve kullanışsız olmasının medya kavramının daha çok tercih edilmesine neden olduğunu belirtmiştir.

Medya kavramının içeriği; 90'larda ivme kazanan bilgisayar ve internet teknolojileri ile birlikte genişlemiş ve farklı boyutlara ulaşmış, günümüzde bu yeni iletişim ortamları “yeni medya” olarak adlandırılmıştır (Vural ve Bat, 2010). Nitekim Atabek (2013) de benzer şekilde, medya kavramı yerine eski ve yeniyi ayırt etmek amacıyla sırasıyla “ana akım/konvensiyonel medya” ya da “yeni medya” kavramlarının kullanıldığını ifade etmiştir. Buna göre; yeni olmayan, üzerinde uzlaşmış gelenekleri olan ve hala en çok okuyucuyu, dinleyiciyi ve izleyiciyi çekme özelliğine sahip gazete, radyo ve televizyon ana akım/konvensiyonel medyayı; facebook, twitter, linkedIn, myspace, wikiler, bloglar, google gibi ağlar ve yeni teknolojik ürünler yeni medyayı oluşturmaktadır. Ayrıca yeni medya bunlarla sınırlı kalmamakta; videotext, teletext, kablolu televizyon, veri iletişim, elektronik mektup, iletişim uyduları, çoklu ortam ve internet sistemlerini de içermektedir (Vural ve Bat, 2010).

Demokrasinin bilinen üç ayağı yasama, yürütme ve yargı dışında dördüncü ayak olarak kabul edilen medya; kitlelere mesajlar göndererek onları olaylardan haberdar eder, bilgilendirir, eğitir ve toplumsal sorunlar üzerinde tartışma platformları sağlar. Medya, güçlü bir yönlendirme aracıdır. Gerek-

tiğinde halk adına hükümeti denetleme görevini üstlenen, siyasi aktörlerden biri olması dolayısıyla da kamusal alanın düzenlenmesinde söz sahibi olan bir unsurdur (Türk, 2013). Ana akım medya her ne kadar kamusal iletişimi sağlamak amacıyla ortaya çıkmış olsa da zamanla kapitalizmin etkisiyle ticarileşmiş ve iletişimi sağlama dışındaki çıkarlara yönelmiştir (Türk, 2013). Önceleri insanlara bilgi verme, onları eğitime ya da haberdar etme amaçlarıyla kullanılan ana akım medya zamanla bu kullanım amaçlarından sapmış ve kitlelere yazılı, görsel veya işitsel mesajları verme, onları yönlendirme veya etkileme aracı olarak kullanılmaya başlanmıştır (Andersen, 2002; Korkmaz ve Yeşil, 2001; Mora, 2008; Nalçaoğlu, 2003).

Her çeşit mesajı, farklı sosyo-demografik özelliklerdeki kitlelere, belli bir yayın politikasına göre düzenleyerek tek yönlü yayan medya; giderek etki alanını genişletmiş ve insan yaşamının hemen her alanına ve anına nüfuz etmesi ile birey/toplum üzerindeki etkisini de arttırmıştır. Günümüzde medya, özellikle televizyon, yeniden üreten, şekillendiren, yöneten, kontrol eden ve hatta yargılayıp, infaz eden bir iktidar aracına dönüşmüştür (Mora, 2008). Bu nedenle medya siyasi erk sahipleri tarafından kullanabilmektedirler. Bu amaçla bazı konuların gündeme getirilmesini bazılarının ise arka plana atılmasını sağlayabildikleri gibi bazı krizler medya yayınları ile kolayca kontrol altına alınabilmektedir (Türk, 2013). Medyanın, erki elinde bulunduranlardan yana olması, tecimsel/endüstriyel kurumların denetimine geçişi ve tiraj/rejting kaygısı ile yaptığı yayınlar, kültürel kimliği olumsuz etkilemekte, ahlaki yozlaşmaya, şiddete ve toplumsal parçalanmaya neden olmaktadır (Mora, 2008).

Bireysel ve toplumsal yaşamın önemli bir parçası haline gelen medya; bireyleri ve grupları gündemden haberdar etmek, bilgi vermek, yönlendirmek gibi çeşitli işlevlere sahiptir (Altun, 2005). Medya etkisinin derecesi veya niteliği hangi yönden ele alınırsa alınsın, toplum yaşamında önemli bir yere sahip olduğu sonucuna ulaşılmaktadır. Medyanın toplumla olan bu ilişkisini üç başlıkta incelemek mümkündür. İlkinde toplum medyayı, ikincisinde medya toplumu etkilemektedir. Sonuncusunda ise karşılıklı etkileşimleri söz konusudur ve en akılcı yaklaşım da budur. Çünkü salt medyanın ya da salt toplumun bir diğerinden bağımsız olduğu veya onu istediği gibi etkileyecek güce sahip olduğunu söylemek mümkün değildir (Özer, 2007). Medya-toplum etkileşiminde; toplum gelenekleri, değerleri, inançları ve tecrübeleriyle medyayı beslemekte, medya da toplumdaki aldıklarını işleyerek yine topluma göndermektedir.

Günümüzde medyanın toplumdaki aldıklarını işlemesi aşamasında önemli sıkıntılar yaşanmaktadır. Buna göre, medya bir olayı (sosyal gerçeklik) alır

ve haber olarak sunar (medya gerçekliği) ve sonrasında ihtiyaç duyduğu bir zamanda reklam ya da kar amaçlı olarak başka bir içeriğe dönüştürerek tekrar yayınlar (Özer, 2007). Örneğin çocuk istismarı ve kadın cinayetleri neredeyse her toplumda karşılaşılan acı olaylardır. Toplum deneyimlediği bu acı olaylarla medyaya sosyal gerçekliği sunmuş olur. Medya bu sosyal gerçekliği gündemine alır ve haber yapar. Reytinglerin düştüğü, medyanın yanında bulunduğu ekonomik veya siyasi güçlerin ihtiyaç duyduğu gündem saptırmaya gerek duyulduğunda, sosyal gerçeklik ve medya gerçekliği ortadan kalkar, yerini ekonomik veya siyasi kaygılarla hazırlanmış haberlere bırakır.

Özdemir (1998), medyanın (i) toplum ve dünyada olan bitenlerle ilgili insanları bilgilendirme, (ii) toplumsal değerleri ve kültürü aktarma ve bu yolla devamlılığını sağlama, (iii) toplumda birliği sağlama, (iv) bir konu ile ilgili kamuoyu oluşturma, (v) insanları eğlendirme ve iyi vakit geçirmelerini sağlama üzere beş temel işlevinin olduğundan bahsetmiştir. Ancak eleştirel bir bakış açısını benimseyerek bu duruma karşı çıkan; medyanın kapitalist sistemi meşrulaştıran ve kar amacı güden, bireyleri tek tipleştiren, ekonomik ve siyasi amaç ve kaygılarla onları yönlendiren veya pasifize eden bir araç olduğunu belirten birçok araştırmacı (Köse, 2010; Levin, 2004; Mora, 2008; Özer, 2007; Robertson, 1999; Schiller, 1993; Swingewood, 1996) da bulunmaktadır.

İnsanlığın ortak bilgi hazinesinden daha kolay yararlanmasını sağlamak için her gün yeni kitle iletişim teknolojileri geliştirilmekte ve uluslararası medya ağları kurulmaktadır. Artık televizyon, internet ve sosyal paylaşım ağları kültür birikimlerini yansıtan araçlar olmanın ötesine geçmiş, toplumlar da istenilen değişim ve dönüşümlerin gerçekleştirilebilmesi amacıyla kullanır olmuştur. Medya, sosyal ilerlemede toplum içindeki dengeleri kuracak, istenilen doğrultuda işbirliği yapma ve örgütlenmeyi sağlayacak güce sahip duruma gelmiştir. Kitlesele haberleşmeyi sağlayan medya; öğretme, inandırma, ikna etme ve eğlendirme gibi işlevlere sahip olduğu için oldukça prestijli hale gelmiş ve neredeyse herkesi etkiler olmuştur (Erkelli Kızıl, 1998; Karahisar, 2012). Sinema veya dizi film oyuncularına özenme, onlar gibi konuşma veya giyinme; bir oyuncunun senaryo gereği ölümünden derin üzüntü duyma ve onun için dua etme; haberlerde gördüğü bir seri katili model alarak şiddet saçma, izlediği televizyon programında duyduğu/gördüğü her şeyi sorgusuz kabul etme ve programın kötülediği kişi/kişilere kin besleme bu duruma verilebilecek en yakın örneklerdir.

Hiebert ve ark. (1986) medyanın etkilerini; (i) psikolojik, (ii) sosyolojik, (iii) ekonomik ve (iv) politik olmak üzere dört farklı şekilde gösterdiğini belirtmişlerdir. Buna göre bireylerin duygularına hitap etme ve onları yönlendirme

dirme *psikolojik*; toplumsal değerlerin değişmesi ya da onlardan vazgeçilmesi *sosyolojik*; programlar veya reklamlar aracılığıyla pazarlaması yapılan ürünlere yönelme *ekonomik*; medyanın yönlendirdiği siyasi partiye sempati duyma ya da oy verme *politik* etkilere örnek olarak verilebilir.

2. MEDYA ETİĞİ

Çeşitli sorunların ve konuların kitlelere etkin biçimde duyurulması gereksinimi, kitle iletişim teknolojilerindeki gelişmelere ve çeşitliliğin artmasına neden olmuş (İçel ve Ünver, 2005), buna paralel olarak medyanın kullanım alanı genişlemiş ve birey/toplum üzerindeki etkisi artmıştır (Savaş, 2001). Günümüzde medya; kullanım amacından sapmış durumdadır. Baskıcı mesajlar aracılığıyla halkı kısıp almaya çalışarak, giderek ticarileşerek, devlet faaliyetlerinin ayrıntılarını demokratik süreçlerden ve halktan gizleyerek suç ortağı haline gelmiştir (Chomsky, 1997). Medya; özgürlüğünü, piyasanın ekonomik denetiminden ve devletin siyasal baskısından irak olma temeline dayandırmaktadır. Ancak medyanın, ticari bir işletme olma niteliğini açıkça savunmaya başlaması, bu özgürlük zeminini kaybetme tehlikesiyle karşılaşmasına neden olmuştur. Bu tehlikeye yanıt bulma çabalarından da medya etiği doğmuştur (Taş, 2010).

Etik; bireylerin, doğru ile yanlış ayırt etme ereğiyle kullandıkları doğru ve yanlış ölçülerini ifade eden (Aydın, 2014), nasıl davranacağı konusunda bireye yol gösteren standartlar topluluğudur (Gökçe ve Örselli, 2011). Bir davranışın, doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü, erdemli ya da kusurlu olduğunu neyin belirlediğini anlamaya çalışan etik (Aydın, 2014); neyi istememiz, hissetmemiz, yapmamız ve nasıl olmamız gerektiğini araştırmaya yönelik felsefi sorgulamadır (Darwall, 1998). Çeşitli toplum etkinliklerinde olduğu gibi mesleki uğraşlar içerisinde de, meslektaşların belli davranış kalıplarına göre davranmalarını sağlayan etik değerlerden söz etmek mümkündür. Dolayısıyla politika, tıp, hukuk, spor ve kitle iletişimi gibi çeşitli alanlardan mesleki etik ilkeleri oluşturulmuştur (Aydın, 2014). Görüldüğü gibi çoğunlukla kitle iletişimi olarak anılan medya da etik ilkeleri oluşturulan alanlardan birini teşkil etmektedir.

Medya etiği; medyanın tüm kesimlere olmasa da çoğunluğa daha iyi hizmet sunabilmesi için, tercihen medya kullanıcılarıyla işbirliği yapılarak meslek üyeleri tarafından belirlenmiş bir dizi ilke ve kurallardan oluşmaktadır (Bertrand, 2004). Cereci'ye (2003) göre medya etiği; ayrımcılığın her türlüünü reddederek insanlara seslenen ve onların sesi olan kitle iletişim araçlarıyla, insanlık anlayışının örtüştüğü ve çatıştığı konuları kapsamaktayken, Belsey ve Chadwick'e (1998) göre kalitenin kontrol altında tutulması

ve garanti altına alınması, nesnel ve tarafsız olma, gerçeği söyleme, yalan söylememe gibi konularla ilgili ilke ve kuralları içermektedir. Her gün medya yoluyla iletilerini kitlelere yayan profesyonellere; bilgi ağında ortaya çıkan sorunlu durumlar hakkında sistematik bir düşünce biçimi öneren, uygulanmalı bir etik alanı olan medya etiği (Evers, 2010); piyasanın manipülatif gücünü kırmaya, kamuyla olan güven ilişkisini korumaya ve böylece kendi kendisini denetleyerek demokratik görevlerini yerine getirmesini sağlamaya yarar (Taş, 2010).

Medya etiği ya da karşılaşılabilecek olası etik sorunların ilk bakışta yalnızca medya çalışanlarıyla ilgili olduğu düşünülebilir. Ancak kapsayıcı bir medya etiği anlayışıyla değerlendirildiğinde; hem gönderenin hem alıcının hem de medya yapısı ve sistemlerinin ilke ve kurallara duyarlı olmaları gerektiği söylenebilir (Evers, 2010). Ayrıca diğer mesleklere olduğu gibi, genel çizgileri aynı olmakla birlikte her alt medya grubunun meslek etiğinin kendine özgü olduğu unutulmamalıdır. Morresi'ye (2013) göre bunun en güzel örneği, John Rawls'ın ahlaki sezgileri ilkelerle kıyaslamak için kullandığı Potter Box isimli mekanizmasıdır (Morresi, 2013'den akt. Eren, 2010). Şekil 1'de Potter Box mekanizması verilmiştir.

Şekil 1. *Potter Box* (Eren, 2010).



Şekil 1'e göre, ilk aşama olaylar düzlemidir ve bu aşamada hem televizyon hem de gazete olayı araştırır. İkinci aşamaya gelindiğinde devreye mesleki/ yasal kurallar girer ve uyumsuzluk burada başlar. Bu aşama bir bakıma seçim ve ayrılma aşamasıdır. Üçüncü aşamada her iki yaygın organının seçiminde en genel ahlaki kriterleri hesaba katması gereken aşamadır. Ancak en genel ahlaki değer, özel yaşama saygı mı yoksa kamunun olayları bilme hakkı mı olduğu konusu tartışmalıdır ve bu tartışma etiğin inceleme alanına girer. Dördüncü aşamada varılan sonuçtaki çatallaşma "her alt-medya grubunun kendine özgü mesleki etik ilke ve kurallarını benimseyebileceği" ifadesi ile açıklanabilir.

3. MEDYA, MEDYA ETİĞİ VE EĞİTİM

Yasama, yürütme ve yargı kadar etkili olduğundan dördüncü organ olarak nitelendirilen medyanın; sağlık, ekonomi, hukuk gibi birçok alanda olduğu gibi eğitim alanını da etkilemesi kaçınılmazdır. Medyanın eğitimle ilişkisini iki farklı açıdan tartışmak mümkündür. İlki, medyanın eğitim ve dolayısıyla da eğitim örgütleri üzerindeki etkisiyle ilgilidir. Bu etkinin de çoğunlukla teknoloji aracılığıyla gerçekleştiği söylenebilir. Nitekim bilindiği gibi, teknoloji toplumun hem ürünü hem de temel kaynağıdır. Bu nedenle teknolojiye, insan gelişimini etkileyen temel boyut olma görevi yüklemek doğru bir yaklaşım olacaktır. Çünkü işlevsellik, yaşam gücü, güvenilirlik, etkililik ve çok boyutluluk insanın doğasında var olan gereksinimlerdir ve teknoloji bu gereksinimleri karşılayabilecek etkinlikleri içermekte, bilim, hizmet, ulaşım vb. alanlardaki sorunlara uygulanmaktadır. Başka bir deyişle teknoloji; endüstri, tarım, ticaret, haberleşme ve diğer hizmet sektörlerinde gelişmeyi sağlamaktadır (Alkan, 2002). Çağımızda deneyimlenen bu gelişim ve dönüşüm ortamından elbette ki kitle iletişimi ile ilgili olan medya da etkilenmiştir. Medya; teknolojik gelişmelerden beslenmiş ve önceleri mümkün olmayan nicelikteki insan kitlelerine ulaşabilir olmuş, bu yolla da birçok alanda olduğu gibi eğitim alanına da erişebilmiştir. Nitekim Boyraz'ın (2008) da belirttiği gibi teknolojik gelişmeler; eğitim sisteminin yapısını, eğitim ortamlarının kalitesini ve öğrenme-öğretme sürecini etkilemektedir. Dolayısıyla Andersen (2002) ve Levin'in (2004) de söz ettiği gibi medya; hayatın birçok alanında olduğu gibi okulda da televizyon, bilgisayar, video oyunu, CD, DVD, müzik ve film gibi araçlarla yer almaktadır. Ulusal düzeyde değerlendirildiğinde medyanın; eğitime dair haberleri yayma, eğitim paydaşlarını eğitime dair konulardan haberdar etme, eğitim örgütlerinin tanıtımını yapma, aynı anda büyük kitlelerin eğitime dair konularda ivedi şekilde bilgilendirilmesi, eğitim politikalarının duyurulması gibi konularda işe koşulduğunu söylemek mümkündür. Küresel düzeyde düşünüldüğünde ise; medyanın farklı ulusların eğitim sis-

temlerinin incelenbilmesine ve karşılaştırılmasına, öğrencilerin başka ülkelerde eğitimlerine devam etme fırsatına erişebilmesine, çağın önemli reformlarının alınıp ulusal düzeyde entegre edilmesine aracılık ettiği de şüphesizdir.

Medya ve eğitim ilişkisini, eğitim örgütlerinin medya kullanımı açısından tartışmak da mümkündür. Çoğunlukla yeni medya olmak üzere medya, eğitim örgütleri özellikle de okullar tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. Eid ve Ward'a (2009) göre yeni medya, son yirmi yılda geleneksel medyanın, dijital, bilgisayarlı, bilgi ağı ve gelişmiş kitle teknolojilerine doğru evrilmesinin sonucudur. Buna göre geleneksel medya içeriğine; sosyal ağlar (MySpace, Facebook, LinkedIn, Habbo, Twitter, Nexopia), video paylaşım siteleri, wiki, bloglar eklenmiştir. İnsanlar yeni medyaya bilgi edinme, haber alma, eğlenme gibi bazı ihtiyaçlarını karşılamak için başvurmaktadır. Yeni medyanın işlevleri bunlarla da sınırlı değildir. Nitekim Türk (2013), internetin ve sosyal ağların büyük kitlelere ulaşan bir iletişim aracı olarak; kültürün yayılımını sağladığını, demokratikleşmeye hizmet ettiğini ve sivil toplum örgütlerinin dünya çapında kendilerini duyurmalarına imkân verdiğini belirtmiştir. Bu ifadelerden yola çıkarak okulların; bilgi edinme, bilgi verme, reklam yapma, eğitsel faaliyetleri/materyalleri paylaşma vb. amaçlarla medyaya başvurdukları ifade edilebilir. Neredeyse her okulun okula dair bilgilerin paylaşıldığı resmi bağlantılı bir web sitesi bulunmaktadır. Ayrıca birçok okulun instagram, facebook, twitter gibi sosyal medya ağlarında yer aldığı da bilinmektedir.

Görüldüğü gibi eğitim ve medya hem ilişkili hem de birbirlerinden etkilenen alanları teşkil etmektedir. Medya önceki başlıklarda da değinildiği gibi eğitimi etkilemekteyken, eğitim örgütleri de medyaya sıklıkla başvurmaktadır. Bu yakın ilişki aynı zamanda ilişkiyi düzenleyecek bazı ilke ve kurallara olan ihtiyacı da beraberinde getirmiştir. Başka bir deyişle; hem medya organlarının hem eğitim örgütlerinde medyayı kullanan paydaşların bazı etik ilkelere uymaları gerekmektedir. Bunu bir anlamda; en genelde etiğin özelde ise medya etiğinin eğitim ortamlarına izdüşümü olarak değerlendirmek mümkündür. Gerek medya kuruluşlarının gerekse okulların medya-eğitim ilişkisini sağlıklı şekilde yürütebilmeleri, paydaşların güvenli şekilde medyadan yararlanabilmeleri, bireylerin temel hak ve özgürlüklerinin korunması ve özellikle de çocuğun yüksek yararının gözetilmesi gibi konularda yasal düzenlemeler kadar etik ilkeler de büyük önem arz etmektedir. Ayrıca bu süreçlerde gerçekleştirilecek etik ihlallerin ne şekilde çözümleneceği, ortadan kaldırılacağı ve nasıl önleneceği gibi konularda da kullanıcıların bilinçli olması da önemlidir.

Son yıllarda özellikle okullarda medya kullanımını ele alan ve çocukların medyayı güvenli şekilde kullanabilmeleri için alınacak önlemlere odaklanan

medya okuryazarlığı kavramı çok sayıda araştırmaya konu edilmiş, birçok ülke bu kavrama ilişkin geliştirilmiş derslere öğretim programlarında yer vermiştir. Medya okuryazarlığı kavramını “medyanın olası olumsuz etkilerinden korunmak, faydalı ve gerekli medya araçlarına erişebilmek, erişilen aracı doğru anlayabilmek, anladıklarını analiz edebilmek için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmak” şeklinde tanımlamak mümkündür. Medya okuryazarlığı eğitimi ise öğrencilerin hayat boyu medyaya karşı bilinçli ve güçlü olabilmek için gereken bakış açısını kazanmalarına yönelik eğitim olarak tanımlanmaktadır (Tallim, 2010).

Medya okuryazarlığı eğitiminin öğrencilerin hem medyayı bilinçli şekilde medya kullanabilmelerini hem de bu süreçte medya etik ilkelerini öğrenmelerini ayrıca bilinçli birer vatandaş olarak yetişmelerini de sağlayacağı aşikârdır. Nitekim Jols ve Thoman (2008) medya okuryazarlığı eğitiminin (i) bireylere kendini ifade etme ve eleştirel düşünme becerileri kazandıracığını, (ii) bireylerin toplumsal süreçleri anlayabilen, siyasi sınıflandırma ve seçim yapabilen birer vatandaş olarak yetişmelerini sağlayacağını, (iii) bireylere medyayı zarar görmeden güvenli şekilde kullanabilmesi için gereken bilgi ve beceriyi edindireceğini, (iv) olası medya bağımlılığından koruyacağını, (v) görsel okumayı ve (vi) bilginin kaynağını bulmayı öğreteceğini belirtmişlerdir. Dolayısıyla öğretim programlarında bu türden bir eğitime yer verilmesi bireylerin medya kullanımı becerilerini desteklerken etik ilkelere uyulmasını da sağlayacaktır. Nitekim Bertrand (1997) da benzer şekilde tüm çocuklara medyanın (i) yapılarının, (ii) içeriklerinin ve (iii) etkilerinin eleştirel bir şekilde öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır. Ayrıca araştırmacıya göre bu eğitim öğrencilerin medyayı bilinçli şekilde kullanmaları için okul gazeteleri/radyo istasyonları için çalışarak medya üretmeleri ile desteklenmelidir.

4. SHARENTING DAVRANIŞI VE ÇOCUK HAKLARI

“Share” (paylaşma) ve “parenting” (ebeveynlik) kelimelerinin birleşiminden oluşan “sharenting” kavramı, ebeveynlerin kişisel sosyal medya hesaplarında çocukları hakkında fotoğraf, video ve diğer tanımlayıcı bilgileri paylaşma davranışını ifade etmektedir (Blum-Ross ve Livingstone, 2017; Burn, 2022). Ebeveynlerin ihtiyaç duydukları sosyal desteği çevrimiçi ortamlarda bulma, kendilerini ve ailelerini tanıtabilme, beğeni ve yorumlar aracılığıyla aldıkları olumlu geri bildirimlerle onaylanma gibi istekleri sosyal medyayı sık şekilde kullanmalarına neden olabilmektedir. Örneğin günümüzde facebook neredeyse bir “bebek kitabı” haline gelmiş durumdadır. Facebook sosyal ağına aktif olarak kayıtlı ebeveynlerin, çocuklarının fotoğraflarını yayınlama oranı %90’ının üzerindedir. Ayrıca 2014 yılında yapılan bir araştırmada, 18-

34 yaş arası annelerin yaklaşık %40'ının bebekleri için sosyal medya hesapları açtığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla, sosyal medyanın var olduğunu bile bilemeyecek kadar küçük olan ve bu nedenle sosyal medya hesapları açıp açmama konusunda kendi kararlarını veremeyen çocuklar, ebeveynlerinin sharenting davranışları nedeniyle giderek artan bir şekilde dijital ayak izleri geliştirmektedir. Nitekim Amerika'da yapılan bir araştırmada, Amerikalı bebeklerin %90'ının iki yaşına kadar dijital ayak izine sahip olduğu ortaya konmuştur (Williams-Ceci ve ark., 2021).

Sharenting, ailenin en genç üyelerinin (genellikle reşit olmayan üyelerin) görüntülerinin ebeveynler tarafından sosyal ağlarda paylaşılmasıyla ilgili güncel bir çevrimiçi iletişim olgusudur. Bu tür davranışlar zaman zaman diğer akrabalar tarafından da sergilenebilmektedir (Romero-Rodríguez ve ark., 2022). Araştırmalar sharenting davranışının ebeveynler arasında hızla yaygınlaştığını göstermektedir. Wagner ve Gasche (2018) bu yaygınlaşmanın temelinde; teknolojik gelişmelerle birlikte neredeyse her ebeveynin bir cep telefonuna sahip olmasının ve dolayısıyla her ortamda fotoğraf çekebilme imkânına erişebilmelerinin olduğunu belirtmişlerdir.

İnternette ve çoğunlukla sosyal medyada içerik paylaşmanın; bireyleri haberdar etme, bilgilendirme, bazı konularda farkındalık oluşturma, eğlendirme gibi birçok olumlu katkısından söz etmek mümkündür. Ancak bunun yanında her içeriğin faydalı olmayacağı aksine zarar verebileceği de unutulmamalıdır. Çocuğun özel bilgilerinin tam denetim imkânı olmayan dolayısıyla da güvenli olmayan çevrimiçi ortamlarda paylaşılması, olumsuz birçok sonuca neden olabilmektedir. Sosyal medya kullanıcılarının çocukla ilgili birçok görüntü ve bilgiye ulaşması (Brosh, 2016), çocuk hırsızlığı, kimlik bilgilerinin kopyalanması, kimlik sahtekarlığı, çocukların ebeveynlerine karşı olan güvenlerinin olumsuz etkilenmesi, olumsuz duygu durumu (Williams-Ceci ve ark., 2021), yayınlandıktan sonra kolayca silinemeyen uzun vadeli dijital ayak izleri ve dolayısıyla çocuğun yaşamının art niyetli kişilerce yakından takip edilebilmesi (Steinberg, 2017) bu olumsuz sonuçlardan bazılarına örnek teşkil etmektedir. Örnekler incelendiğinde; sharenting davranışının; çocuğun (i) güvenliğini tehlikeye attığı, (ii) ruh sağlığını olumsuz etkilediği, (iii) özel hayatının gizliliğini ihlal ettiği dolayısıyla da (iv) mahremiyetini ihlal ettiği görülmektedir. Bu nedenle de sharenting davranışının birçok açıdan hukuka aykırı olduğunu söylemek mümkündür. Hukuka aykırı davranıştan etkilenen bireylerin çocuk olduğu düşünüldüğünde ise bu davranışın aynı zamanda çocuk hukukuna ve çocuk haklarına da aykırı olduğu da belirtilebilir.

Objektif hukukun çocuk yaştaki bireylerin hak ve sorumlulukları ile ilgili kısmını ifade eden çocuk hukuku; çocuğun hukuki bağlamda yaşamını dü-

zenleyen tüm hukuk kurallarıyla ilgilendirir. Bu bağlamda çocuk hukuku kapsamında; kamu hukuku, ceza hukuku, sosyal hukuk, özel hukuk alanlarındaki çocukla ilgili kurallar yer almaktadır. Dolayısıyla çocuk hakları çocuk hukuku kapsamındadır (Gürkaynak, 1998). Çocuk hakları ise, çocukların savunmasız varlıklar olduğundan hareketle yetişkinlerin yetişenlere güçlülerin güçsüzlere dair yükümlülüklerini belirler (Doğan, 2000). Çocuk haklarını doğal hukuk ve pozitif hukuk olmak üzere iki bağlamda tartışmak mümkündür. Nitekim Akyüz ve Kepenekci (2005) çocuk haklarının (i) doğal hukuk bağlamında; çocuğun bakım, korunma ve yetiştirilme ihtiyacı olması nedeniyle oluşan hakları iken (ii) pozitif hukuk bağlamında; yasa ve uluslararası sözleşmelerde düzenlenen hakları olduğunu belirtmişlerdir.

Çocuk hakları; “Çocukların Magna Cartası”, “Çocukların İnsan Hakları Yasası” gibi kavramlarla da ifade edilen BM Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) ile dünya genelinde kabul görmüş ve benimsenmiştir. Sözleşme BM Genel Kurulu tarafından 20 Kasım 1989 tarihinde kabul edilmiş ve imzaya açılmıştır. Sözleşme, çocukların haklarını koruma sözü vermiş olan ülkelerin imzaladığı önemli bir anlaşmadır. ÇHS, üç kısım ve toplam 54 maddeden oluşmaktadır. Bu bağlamda ilk 41 madde ilk kısmı oluşturmakta ve çocukların haklarına ve temel ilkelere ilişkin ifadeler içermektedir. Sözleşmenin ikinci kısmı BM Çocuk Hakları Komitesi’ni düzenleyici maddelerden, üçüncü kısmı ise ÇHS’nin uygulanmasına ve imzalanmasına ilişkin düzenleyici maddelerden oluşmaktadır.

ÇHS’nin içerdiği bazı çocuk hakları, diğer hakların kullanılması ve taraf devletlerin bu süreçteki yükümlülükleri gibi konulara temel oluşturmakta başka bir ifade ile de temel ilkeleri teşkil etmektedir. Bu bağlamda (i) ayırım gözetmeme, (ii) yaşama ve gelişme, (iii) çocuğun yüksek yararı, (iv) çocuğun görüşlerine saygı ve (v) çocuğun katılım hakkı ÇHS’nin temel ilkelerini oluşturmaktadır (Akyüz, 2018). ÇHS maddeleri bütüncül olarak değerlendirildiğinde çocuk haklarının (i) yaşamsal haklar, (ii) gelişimsel haklar, (iii) korunma hakları ve (iv) katılım hakları olmak üzere dört ana boyuta ayrıldığı söylenebilir (UNICEF, 2007). Bu bağlamda; *yaşamsal haklar* yaşama ve hayatta kalmak için (barınma, beslenme vb.), *gelişimsel haklar* ise çocuğun kendisini gerçekleştirebilmesi için gerekli koşulları ve temel ihtiyaçları içermektedir (eğitim, eğlenme, oyun vb.). *Korunma hakları* her türlü ihmal ve istismardan korunmakla ilgili hakları (her türlü şiddet, çalıştırılma vb.), *katılım hakları* ise kendisini ilgilendiren konularda söz sahibi olmakla ilgili hakları içermektedir.

Daha önce de belirtildiği üzere sharenting davranışı çocuğun; güvenlik, ruh sağlığı, özel hayatının gizliliği ve mahremiyet gibi konularda zarar gör-

mesine neden olabilecek riskler taşımaktadır. Bu nedenle de çocuk hakları ihlali olarak nitelendirilebilir. Dolayısıyla bu tür davranışların çocukların hangi haklarını ihlal ettiği konusunun derinlemesine irdelenebilmesi ve daha anlaşılır olmasında sharenting davranışının, ÇHS lensinden incelenmesi fayda sağlayacaktır.

ÇHS 54 maddeden ve üç kısımdan oluşmaktadır ancak yalnızca ilk kısmı oluşturan 41 maddede çocuk haklarından söz eden ifadeler bulunmaktadır. Bu nedenle sözleşme, sharenting davranışı açısından yalnızca ilk kısım açısından incelenmiş; sözleşmenin düzenlenmesi, imzalanması ve uygulanması gibi yürürlükle ilgili maddeleri içeren ikinci ve üçüncü kısımları inceleme dışında bırakılmıştır. Bu bağlamda sharenting davranışının ÇHS maddeleri kapsamında incelenmesi ve hangi çocuk haklarını ihlal ettiğine ilişkin çıkarımlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1. *Sharenting Davranışının İhlal Ettiği ÇHS Hak Boyutları ve Maddeleri*

İhlal Edilen Hak Boyutları				İhlal Edilen ÇHS Maddeleri*
Yaşamsal haklar	Gelişimsel hakları	Korunma hakları	Katılım hakları	
X		X		Madde 3. Kurum ve kuruluşların gerçekleştirdiği çocukla ilgili tüm faaliyetlerde çocuğun yararının temel alınması esastır. Çocuğun esenliği için gerekli bakım ve koruma sağlanır gerekli önlemler alınır.
X	X			Madde 6. Taraf devletler, her çocuğun temel yaşam hakkına sahip olduğunu kabul eder ve çocuğun hayatta kalması ve gelişmesi için azami çaba gösterirler.
		X		Madde 8. Taraf devletler, çocuğun kimliğini; tabiiyetini, ismini ve aile bağlarını koruma hakkına saygı gösterirler.
			X	Madde 12. Görüşlerini oluşturma yeteneğine sahip her çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe ifade etme hakkını vardır.

İhlal Edilen Hak Boyutları				İhlal Edilen ÇHS Maddeleri*
Yaşamsal haklar	Gelişimsel hakları	Korunma hakları	Katılım hakları	
			X	Madde 13. Çocuk, düşüncesini özgürce açıklama, her türlü haber ve düşüncüyü araştırma ve elde etme hakkına sahiptir.
	X			Madde 14. Çocuğun yeteneklerinin gelişmesiyle bağdaşan haklarının kullanılması hak ve ödevi ebeveynlerin veya yasal vasileridir.
		X		Madde 16. Hiçbir çocuğun özel yaşantısına, aile, konut ve iletişimine keyfi ya da haksız bir biçimde müdahale edilemez, onur ve itibarına da haksız olarak saldırılamaz.
	X		X	Madde 17. Kitle iletişim araçlarının önemi kabul edilerek çocuğun; toplumsal, ruhsal ve ahlâki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını geliştirmeye yönelik çeşitli ulusal ve uluslararası kaynaklardan bilgi ve belge edinmesi sağlanır.
X	X			Madde 18. Çocuğun yetiştirilmesi ve geliştirilmesi sorumluluğu ilk önce ana-babaya, gerekliyse yasal vasilelere aittir. Bu kişiler herşeyden önce çocuğun yüksek yararını gözönünde tutmalıdır.
X		X		Madde 19. Çocuğun her türlü ihmal ve istismardan (bedensel/zihinsel/cinsel şiddet, suistimal vb.) korunması için yasal, idari, toplumsal, eğitsel bütün önlemler alınır.
	X			Madde 28. Her çocuk eğitim hakkına sahiptir. Okul disiplininin çocuğun saygınlığına uygun biçimde yürütülmesi için gerekli olan tüm önlemler alınır.
	X		X	Madde 31. Çocuğun dinlenme, boş zaman değerlendirme, oynama vb. kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe katılma hakkını vardır.

İhlal Edilen Hak Boyutları				
Yaşamsal haklar	Gelişimsel hakları	Korunma hakları	Katılım hakları	İhlal Edilen ÇHS Maddeleri*
X		X		Madde 32. Çocuk; (i) eğitimine, sağlığına, bedensel-zihinsel-ruhsal-ahlâksal-toplumsal gelişimine zarar verecek nitelikte ve tehlikeli işlerde çalıştırılmaz.
		X		Madde 34. Çocuğun her türlü cinsel sömürü ve cinsel suistimalden korunma hakkı vardır.
		X		Madde 35. Çocuk trafiği ve ticaretini önlemek için ulusal düzeyde her türlü önlem alınır.
		X		Madde 36. Çocuğun, esenliğine herhangi bir biçimde zarar verebilecek başka her türlü sömürüye karşı korunma hakkı vardır.
		X		Madde 37. Çocuklar işkence veya diğer zalimce, insanlık dışı veya aşağılayıcı muamele ve cezaya tâbi tutulamaz.

*İhlal edilen ÇHS maddeleri sharenting davranışı kapsamında incelenmiş ve özetlenerek verilmiştir.

Yukarıda belirtildiği gibi ÇHS’de yaşamsal haklar, gelişimsel haklar, korunma hakları ve katılım hakları olmak üzere dört temel hak boyutu bulunmaktadır. Tablo 1’de görüldüğü üzere; sharenting davranışı bu hak boyutlarının tümünü ihlal edici nitelik taşımaktadır. ÇHS bağlamında incelendiğinde sharenting davranışının ÇHS’nin 17 maddesini, ayrıca hak boyutlarını 24 kez ihlal ettiği görülmektedir. Bu türden davranışlar en çok çocukların “korunma hakları” kapsamına giren haklarını (m.3, m.8, m.16, m.19, m.32, m.34, m.35, m.36, m.37) ihlal etmektedir. Söz konusu maddeler çocuğun; insanlık onurunun, saygınlığının, kimliğinin, iletişiminin, özel hayatının güvenceye alınması ve şiddet, zorla çalıştırma, insanlık dışı cezaya maruz bırakılma gibi her türlü ihmal ve istismardan korunmasına ilişkin hakları içermektedir.

Tablo 1’de görüldüğü üzere sharenting davranışı; ÇHS’nin “gelişimsel hakları” kapsamına giren altı maddeyi (m.6, m.14, m.17, m.18, m. 28, m.31) ihlal etmektedir. Söz konusu gelişme hakları çocuğun; toplumsal, ruhsal ve ahlâki esenliği ile bedensel ve zihinsel sağlığını, kültürel ve sanatsal

yaşamını eğitim ve uygun nitelikteki faaliyetlerle geliştirilmesine ilişkin tüm hakları içermektedir. Sharenting davranışı ile çocuğun ihlal edilen “yaşamsal hakları” ise çocuğun yaşaması ve hayatta kalması ile ilgili haklardan (m.3, m.6, m.18, m.19, m.32) oluşmaktadır. Son olarak ÇHS’nin 12, 13, 17 ve 31. maddeleri çocuğun kendini ilgilendiren her konuda görüşlerini serbestçe belirtmesi, düşüncelerini özgürce ifade etmesi ve paylaşması, yaşına uygun etkinliklerde bulunması, kültürel ve sanatsal yaşama serbestçe dâhil olabilmesi gibi hakları içermektedir. Bu haklar çocuk hakları kapsamındaki “katılma haklarını” oluşturmaktadır. Dolayısıyla sharenting davranışının diğer hak boyutlarında olduğu gibi katılma haklarına da zarar verdiğini söylemek mümkündür.

Ebeveynlerin; çocuğun doğum anına, ilk özel günlerine (dış çıkarma, ilk adım, doğum günü, okula başlama vb.), uyku, oyun veya dinlenme zamanlarına, sosyal ortamlardaki davranışlarına vb. ilişkin paylaşımlarına sosyal medyada sıklıkla rastlanmaktadır. Bu tür paylaşımların tamamının ÇHS’de belirtilen çocuk haklarına aykırı olduğunu belirtmek mümkündür. “Çocuğun, çocuk beziyle havuzda yüzerken görüntülerini paylaşma” örneği üzerinden yapılacak bir tartışma konunun daha açıklayıcı olmasında faydalı olabilir: (i) İlk olarak çocuk görüşlerini oluşturma ve paylaşma konusunda gerekli yeteneğe ve gelişim düzeyine sahip değildir. Bu nedenle de davranış tamamen ebeveynin sorumluluğundadır. Bu açıdan ÇHS’nin 5. ve 12. maddeleri ihlal edilmiştir. (ii) Her çocuğun mahremiyet ve özel hayatının gizliliğinin korunması hakkı vardır. Davranış bu açıdan da ÇHS’nin 16. maddesine aykırıdır. (iii) Çocuğun bebek bezi ile görüntülenmesi ve paylaşılması çocuğun güvenliğini de tehlikeye atabilecek bir davranıştır. Oysaki çocuğun yaşaması ve hayatta kalabilmesi için gerekli tüm şartların oluşturulması ve önlemlerin alınması ÇHS’nin genel ilkelerindedir. Görüntülerin kötü niyetli kişilerin eline geçme ihtimali de yine sözleşmenin başta 34. maddesi (çocuğun her türlü cinsel sömürü ve cinsel suistimalden koruma hakkı) ve 35. maddesi (Çocuk trafiği ve ticaretinden korunma hakkı) olmak üzere birçok maddesine aykırıdır. (iv) Ebeveynin paylaşımı, görüntüler üzerinden çıkar sağlama amacı içeriyorsa bu davranış sözleşmenin 32. ve 36. maddelerine (eğitime, sağlığına, bedensel-zihinsel-ruhsal-ahlâksal-toplumsal gelişimine zarar verecek nitelikte ve tehlikeli işlerden korunma hakkı/esenliğine zarar verebilecek her türlü sömürüden korunma hakkı) de aykırılık teşkil etmektedir. Özetle sharenting davranışı yalnızca etik dışı değil aynı zamanda yasa dışı bir davranış türüdür.

5. MEDYA ETİĞİ, EĞİTİM VE SHARENTING DAVRANIŞI

ÇHS'ye göre 18 yaşını doldurmamış her birey çocuktur ve yine sözleşme-göre bu çocukların yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılım haklarına erişimlerinde ve bu hakları kullanmalarında birincil sorumluluk ebeveynlerde, vasilerde ya da gerekli durumlarda yasal temsilcilerde bulunmaktadır. Sharenting davranışı, ilk bakışta çocuğun ebeveynlerinden veya yakınlarından birinin özel bilgi, belge ve görüntülerini sosyal medyada paylaşması olarak değerlendirilebilir. Ancak çocuk, okul çağına geldiğinde günün önemli bir kısmını okulda geçirmektedir. Günümüzde; başta okullar olmak üzere eğitim örgütlerinin de okula ait web sitesi, sosyal medya hesabı gibi platformlarda çocukların fotoğraf, video gibi görsellerini paylaştığı görülmektedir. Bu paylaşımlar kimi zaman bilgi verme, haberdar etme gibi amaçlarla kimi zaman da reklam ve okulu ön plana çıkarma gibi amaçlarla da yapılabilmektedir. Ancak paylaşımın amacı yalnızca paylaşımın etik veya etik dışı olma durumunu belirlemekte, hukuka aykırılığını ise önlememektedir. Örneğin; “anaokulu yetkililerinin öğrencilerin uyku saatine ait görüntülerini whatsapp gruplarında paylaşma davranışı” davranışın amacı temelinde ve etik bağlamda şu şekilde tartışılabilir:

Etik; bir davranışın doğru ya da yanlış, iyi ya da kötü, erdemli ya da kusurlu olup olmadığını belirlemeyi amaçlayan ölçütler bulmaya çalışan değer, ilke ve kurallar bütünüdür. Çağlar boyunca filozoflar etik sorunları ele alan ve farklı bakış açılarına sahip teoriler geliştirmiştir. *Teleoloji* ve *deontoloji* bu teorilerden ikisini teşkil etmektedir (Aydın, 2016). *Teleolojik teoriye* göre filozofların bulmaya çalıştığı etik ölçütler, eylemin neden olduğu sonuç ya da sağladığı faydadır. Bu bağlamda öğrencilerin okuldaki uyku saatine ait görüntülerini whatsapp uygulamasındaki veli grubunda paylaşan okul yetkilileri; velileri bilgilendirdiği ve çocuklarının iyi olduğunu göstererek onları rahatlattığı, okulun bu konudaki görevini yerine getirdiğini de gösterdiği için fayda ilkesine uygun davranmıştır. Başka bir deyişle yetkililerin sharenting davranışı ortaya çıkan sonuca göre etikdir. Çünkü Stroll ve ark. (2008'den akt. Aydın, 2016) da belirttiği gibi teleolojiye göre bir eylemin etik olup olmadığı eylemin ortaya çıkan sonucuna bağlıdır.

Deontoloji ise bir eylemin etik olup olmadığına karar verirken, eylemi sergileyenin “niyet”ini ölçüt kabul eder. Başka bir deyişle bireyin bir davranışı sergilerken taşıdığı iyi veya kötü niyet aynı zamanda davranışın etik veya etik dışı olduğunu belirler. Çünkü Pence'e (2004) göre eylemi sergileyen kişinin niyeti, eylemin yarattığı sonuçtan daha değerlidir (akt. Aydın, 2016). Akkaya'ya (2020) göre etik; genel iyi, genel doğru ya da genel faydanın sağlanmasında önemli rol oynar. Etiğin en temel amacı; bireyin tek başına karar

aldığı durumlarda bile, bireysel faydayla birlikte genel faydayı da göz önünde tutmasını, herhangi bir otoriteye ya da zorlayıcı bir güce bağlı kalmadan ve boyun eğmeden kararlar alabilmesini ve buna uygun davranmasını öğretebilmektir. Birey ancak bu yolla toplumun bir parçası olabilecek ve kendine has varlığını koruyabilecektir. Bu bağlamda öğrencilerin okuldaki uyku saatine ait görüntülerini whatsapp veli grubunda paylaşan okul yetkilileri (i) bu paylaşımı yalnızca bilgi vermek gibi bir amaçla yani iyi niyetle yaptıysa etik, (ii) reklam ya da herhangi başka bir art niyetle yaptıysa etik dışı davranmış olurlar.

Yukarıdaki etik tartışmaya ilaveten; insan davranışlarının belirli ölçütler dâhilinde gerçekleşmesinde işe koşulan etiğin, kimi zaman birbirine zıt kutuplarda konumlanan iki farklı yargıyı kabul ettiğine de rastlanmaktadır (Russell, 2017). Öğrencilerin okuldaki uyku saatine ait görüntülerini whatsapp uygulamasındaki veli grubunda paylaşan okul yetkililerinin paylaşımı bu bağlamda değerlendirildiğinde ise; paylaşma davranışının etik olup olmadığı konusu tartışmalıdır.

Eğitimde sharenting'in genel etik bağlamında tartışılması yukarıdaki gibidir. Bu davranış daha özellikli olarak medya etiği bağlamında tartışılmak istendiğinde; üç farklı sorumlu grupta karşılaşılır. İlki okulda olduğu süreç boyunca öğrencilerden sorumlu olan eğitim çalışanları, ikincisi veliler, üçüncü ise çevrimiçi platform hizmeti sunan servis sağlayıcılardır. Okul sürecinde eğitim çalışanlarının çocukla ilgili özel bilgi, belge, görüntü paylaşmaması; velilerin bu paylaşma durumuna onay vermemesi ve bu davranışı sergilememesi; servis sağlayıcıların ise platformlarda gerçekleşen bu tür paylaşımları erişime kapatması hatta izin vermemesi ve bu konudaki gerekli önlemleri alması gerekmektedir.

Görüldüğü gibi çocuklarla ilgili çevrimiçi ortamlarda paylaşım yapma davranışının etik olup olmama konusu kimi zaman etik kimi zaman etik dışı sonuçlara götürmekteyken kimi zaman da muğlak ve tartışmalı bir hal almaktadır. Davranışın hukuksal zeminde tartışılması ise, hukuksal metinlerin etik ilkelere görece somut ve ispatlanır olması hasebiyle nettir. Daha ayrıntılı bir ifade ile ÇHS ile çocuk kabul edilen 18 yaş altı bireylerle ilgili her türlü alanda ya da zamanda yapılan paylaşımların yasa dışı olduğunu söylemek mümkündür. Çünkü çocukların; kendileriyle ilgili konularda görüş bildirme, karar verme, sonuçlarını analiz etme becerileri henüz gelişmemiştir bu nedenle de paylaşımların taşıyacağı riskleri göz önüne alacak yetileri çoğunlukla yoktur. Bundan ötürüdür ki bu tip durumlarda kendileri adına karar alması, haklarını kullanmasına yardımcı ve rehber olması adına ebeveynler, vasiler ve gerektiği durumlarda da yasal yetkililer çocuklara karşı sorumlu ve

yükümlü tutulmuş ve bu yasayla güvence altına alınmıştır. Bunun dışında çocuğun okulda olduğu zamanlarda, sahip olduğu tüm haklarının (yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılma) kullanılması ve geliştirilmesinden okul çalışanları sorumludur. Dolayısıyla anne ve babanın sharenting davranışı ile ilgili etik-etik dışı ve yasal-yasaya aykırı tartışmaları, eğitim örgütleri, eğitim çalışanları dolayısıyla da eğitim bağlamında da geçerlidir.

SONUÇ, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Çevrimiçi ortamlarda çocuklara ait görüntü, ses, özel bilgi ve belgelerin vb. paylaşılması anlamına gelen sharenting davranışı bu araştırmanın konusunu oluşturmaktadır. Genellikle ebeveynler tarafından sergilendiği için kavram “share” ve “parenting” kelimelerinin birleştirilmesi ile oluşturulmuştur. Bu nedenle de Türkçe karşılığı bulunmamaktadır.

Sharenting, internet aracılığı ile başta sosyal medya olmak üzere çevrimiçi platformlarda çocukla ilgili hassas içeriklerin paylaşılması anlamına gelmektedir. Bu davranış daha çok ebeveynler özellikle de anneler tarafından sergilenmektedir. Ancak çocuğun yakınlarının, akrabalarının, akranlarının, öğrenim gördüğü okulda görev yapan eğitim çalışanlarının da bu davranışı sergiledikleri görülebilmektedir.

Sharenting davranışı; çocuğun güvenliğine, ruh sağlığına, mahremiyetine ve özel hayatına zarar vermeye dair bir takım riskler taşımaktadır. Bu nedenle de hem evdeki özel yaşamında hem de günün önemli bir kısmını geçirdiği okul yaşamında dikkat edilmesi gereken bir konudur. Bu nedenle bu çalışmada sharenting; genelde etik, özellikli olarak medya etiği ve eğitim bağlamında incelenmiştir. Ayrıca sharenting; BM Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) lensinden irdelenmiş ve davranışın sözleşmede çocuğun açıkça ifade edilen dört temel boyuta ayrılan haklarından (yaşamsal, gelişimsel, korunma ve katılma) hangilerine aykırı olduğu saptanmaya çalışılmıştır.

Sharenting davranışının etik olup olmama konusu kimi zaman etik kimi zaman etik dışı sonuçlara götürmekteyken kimi zaman da tartışmalıdır. Çünkü sharenting davranışının etik olma durumu temel alınan etik teoriye göre değişmektedir. Örneğin teleolojik teori davranışın ortaya çıkardığı sonuca odaklanmaktadır. Buna göre ortaya çıkardığı sonuç iyiyse sharenting davranışı etik değilse etik dışı olarak değerlendirilmektedir. Deontolojik teoride ise bir eylemin etik olup olmadığına eylemi sergileyen kişinin niyetine bakılarak karar verilir. Buna göre iyi niyetle sergilenen sharenting etik iken, art niyetle sergilenen sharenting etik dışıdır. Dolayısıyla sharenting davranışının; etik bağlamında tartışmalı olduğunu ve muğlaklığını koruduğunu söylemek mümkündür. Sharenting davranışını daha özellikli olarak medya etiği

bağlamında tartışmak da mümkündür. Buna göre (i) velilerin, (ii) eğitim çalışanlarının ve (iii) çevrimiçi platform hizmeti sunan servis sağlayıcılarının uymaları gereken bazı ilke ve kurallardan söz etmek mümkündür. Örneğin eğitim çalışanlarının okulda gerçekleştirilen etkinliklere ilişkin yaptıkları paylaşımlarda öğrencilere ait hassas bilgilere yer vermemeye özen göstermeleri gerekmektedir. Velilerin özellikle whatsapp gruplarında, web sitelerinde ve okula ait sosyal medya hesaplarında yapılan paylaşımları takip etmeleri ve çocuklarıyla ilgili paylaşımlara izin vermemeleri de önemlidir. Ayrıca servis sağlayıcılarının medya organlarının uymaları gereken medya etiği ilkelerinin yanında, çocuklarla ilgili paylaşımları özenle denetlemeleri, hassas içeriklere izin vermeme, erişime kapatma gibi konularda dikkatli olmaları ve çocuk hakları konusunda duyarlı olmaları gerekmektedir.

Sharentig'in hukuksal zeminde tartışılması ise; hukuksal metinlerin etik ilkelere kıyasla somut ve ispatlanır olması hasebiyle nettir. Bu çalışmada sharenting, BM Çocuk Hakları Sözleşmesi (ÇHS) lensinden irdelenmiştir. ÇHS'de çocuk hakları (i) yaşamsal haklar, (ii) gelişimsel haklar, (iii) korunma hakları ve katılım hakları olmak üzere dört temel boyuta ayrılmaktadır. Buna göre ÇHS bağlamında incelendiğinde sharentig'in; ÇHS'nin tüm hak boyutlarında toplam 17 maddesini, 24 kez ihlal ettiği görülmüştür. Bu türden davranışlar en çok çocukların "korunma hakları" kapsamına giren haklarını (saygınlığının, kimliğinin, iletişiminin, özel hayatının korunması gibi) ihlal etmektedir. Bunu sırasıyla gelişimsel haklar (çocuğun kendisini gerçekleştirebilmesi için eğitim, eğlenme, oyun gibi gerekli koşullara erişim hakkı), yaşamsal haklar (barınma, beslenme vb.) ve katılım hakları (kendisini ilgilendiren konularda söz sahibi olma, düşüncelerini özgürce ifade etme vb.) izlemektedir.

Sonuç olarak sharenting davranışının etik açıdan tartışılmalı, hukuksal açıdan ise hukuka aykırı olduğu söylenebilir. Çünkü bu davranış ÇHS'nin birçok maddesini açıkça ihlal etmekte ve başta güvenlik olmak üzere birçok açıdan risk taşımaktadır. ÇHS'de de belirtildiği üzere çocuğun haklarını kullanmasında ve çocukla ilgili kararların verilmesinde birincil sorumluluk anne ve babadadır. Bazı durumlarda bu sorumluluk vasi ya da yasal temsilciler aracılığı ile yerine getirilmektedir. Ayrıca çocuk yaşamının önemli bir bölümünü okulda geçirmektedir. Dolayısıyla okulda görev yapan yetkililerin ve öğretmenlerin de bu bağlamda sorumlulukları bulunmaktadır. Bu yüzden de çocuğun gelişiminden sorumlu tüm kişi, kurum, kuruluş ve medya organlarının sharenting davranışı konusunda farkındalıklarının olması, çocuk hakları ihlallerinin önlenmesinde gerekli ve zorunludur.

Çocuklara dair hassas içeriklerin medya kanalları aracılığıyla paylaşılması oldukça yaygınlaşmış durumdadır. Bu, çocuk hakları ihlallerinin de artabileceğini ve yaygınlaşabileceğini gösterir. Bu nedenle başta ebeveynler olmak üzere çocuğun yetiştirilmesi ve geliştirilmesinde payı olan tüm bireylerin sharenting'in neden olabileceği olumsuz sonuçlara ilişkin bilinçlendirilmesi önemlidir. Ayrıca bu bireylere paylaşılması zorunlu durumlarda (toplumsal farkındalık oluşturma amaçlı paylaşımlarda) çocukların mahremiyeti, özel bilgi ve belgelerini, görüntülerini sansürleyebilmeleri için birtakım eğitimler verilebilir. Aynı zamanda çocukların da bu konuda eğitilmeleri önemlidir ancak onlar için gereken refahın ve uygun şartların sağlanması, ihtiyaçlarının giderilmesi, doğru şekilde yetiştirilmeleri ve geliştirilmelerinde en büyük sorumluluğun ebeveynlerde olduğu unutulmamalıdır.

Kaynakça

- Akkaya, B. (2020). Etik, bilim etiği ve akademik etik. G. Atanur Baskan ve N. Cemaloğlu (Ed.). *Yükseköğretim üzerine düşünmek* (325-385. ss.). Ankara: Pegem Akademi.
- Akyüz, E. (2018). Çocuk hukuku, çocukların hakları ve korunması. Pegem Akademi Yayınları.
- Akyüz, E. ve Karaman-Kepeneci, Y. (2005). “Suça yönelen çocuğun hakları”. Gözetim görevlileri eğitim programı içinden. Dostlar Dayanışma Derneği Ankara Şubesi Yayınları.
- Alkan, C. (2005). *Eğitim teknolojisi*. Anı Yayıncılık.
- Altun, A. (2005). *Gelişen teknolojiler ve yeni okuryazarlıklar*. Anı Yayıncılık.
- Andersen, N. (2002). New media and new media literacy: The horizon has become the landscape-new media are here. In P. O'Brien, *Thinking critically about media: Schools and families in partnership*. Cable in the Classroom.
- Atabek, Ü. (2013). Yeni medya ve yeni iletişim düzeni. *Mülkiye Dergisi*, 37(3), 175-181.
- Aydın, İ. (2016). Akademik Etik. Pegem Akademi Yayınları.
- Aydın, İ. (2014). *Yönetmelik, örgütsel ve mesleki etik*. Pegem Akademi Yayınları.
- Belsey, A. ve Chadwick, R. (1998). *Medya ve gazetecilikte etik sorunlar*. Ayrıntı Yayınları.
- Bertrand, C. J. (2004). *Medya Etiği*. Özkan Matbaacılık.
- Bertrand, C. J. (1997). Quality control: Media ethics and accountability systems. Presses Universitaires de France.
- Blum-Ross, A., & Livingstone, S. (2017). “Sharenting,” parent blogging, and the boundaries of the digital self. *Popular communication*, 15(2), 110-125.
- Boyraz, Z. (2008). Türk eğitim sisteminde eğitim teknolojisinin eğitim-öğretim kalitesine etkisi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Beykent Üniversitesi.
- Brosch, A. (2016). When the child is born into the internet: Sharenting as a growing trend among parents on facebook. *The New Educational Review*, 43(1), 225-236.
- Burn, E. (2022). # warriors: sick children, social media and the right to an open future. *Journal of Medical Ethics*, 48(8), 566-571.
- Cereci, S. (2003). *Medya etiği*. Metropol Yayınları.
- Chomsky, N. (1997). *Media control: The spectacular achievements of propaganda*. Seven Stories Press.
- Darwall, S. (1998). *Philosophical Ethics*. Westview Press.

- Doğan, İ. (2000). *Akıllı küçük çocuk kültürü ve çocuk hakları üzerine sosyo-kültürel bir inceleme*. Sistem Yayınları.
- Eid, M., & Ward, S. J. (2009). Ethics, new media, and social networks. *Global Media Journal-Canadian Edition*, 2(1), 1-4.
- Eren, E. (2010). *Toplum medya ve etik*. Akdeniz Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Erkelli Kızıl, N. (1998). *İletişim özgürlüğü ve medyada oto-kontrol*. Beta Yayıncılık.
- Evers, H. (2010). Medya etiği. B. Çaplı ve H. Tuncel (Ed.), *Televizyon haber-ciliğinde etik*. Fersa Matbaacılık.
- Gökçe, O. ve Örselli, E. (2011). Kamu yönetiminde etik ve etik dışı davranış algısı. *İş Ahlakı Dergisi*, 4(1), 47-63.
- Gürkaynak, İ. (1998). Yurttaş olmak için. Umut Vakfı Yayınları.
- Hiebert, R. E., Ungurait, D. F., & Bohn, T. W. (1986). *Mass media IV: An introduction to modern communication* (4th edition). Longman Higher Education.
- Howard, R. (2002). *An operational framework for media and peacebuilding*. Institute For Media, Policy and Civil Society Press.
- İçel, K. ve Ünver, Y. (2005). *Kitle haberleşme hukuku: Basın, televizyon, sinema, video, internet*. Beta Yayıncılık.
- Jols, T., & Thoman, E. (2008). 21. yüzyıl okuryazarlığı: Medya okuryazarlığına genel bir bakış ve sınıf içi etkinlikler. (Çev. Ed. C. Elma ve A. Kesten). Ekinoks Yayınevi.
- Karahisar, T. (2012). *Türkiye’de medya sektörü ve gazeteciler*. Ekin Yayıncılık.
- Korkmaz, Ö. ve Yeşil, R. (2001). Medya ve televizyon okuryazarlık düzeyleri ölçeği geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 8(2), 110-126.
- Köse, H. (2010). *Medya ve tüketim sosyolojisi*. Ayraç Yayınları.
- Levin, D. (2004). Creating a family media use strategy. In D. Levin, S. Arafeh, C. B. Deniz, & J. Gottesman, *Navigating the children’s media landscape: A parent’s and caregiver’s guide*. American Institutes for Research.
- Maraşlı, M., Sühendan, E., Yılmaztürk, N. H., ve Çok, F. (2016). Parents’ shares on social networking sites about their children: Sharenting. *The Anthropologist*, 24(2), 399-406.
- Mora, N. (2008). Medya ve kültürel kimlik. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(1), 1-14.
- Nalçaoğlu, H. (2003). Medya ve toplum ilişkisini anlamak üzere bir çerçeve. S. Alankuş (Ed.), *Medya ve toplum*. IPS İletişim Vakfı Yayınları.
- Özdemir, S. (1998). *Medya emperyalizmi ve küreselleşme*. Timaş Yayınları.
- Özer, Ö. (2007). *Medya şiddet toplum*. Anadolu Üniversitesi Yayınları.

- Parry, R. (2011). *The ascent of media: From Gilgamesh to Google via Gutenberg*. Nicholas Brealey Publications.
- Robertson, R. (1999). *Küreselleşme*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Romero-Rodríguez, J. M., Kopecký, K., García-González, A., & Gómez-García, G. (2022). Sharing images or videos of minors online: Validation of the Sharenting Evaluation Scale (SES). *Children and Youth Services Review, 136*, 106396.
- Russell, B. (2017). *Etik, toplum, siyaset* (Çev: F. Sezer). Say Yayınları.
- Savaş, G. (2001). Medyadaki şiddetin çocuklar üzerindeki etki ve sonuçlarının medya etiğinin de ele alınarak değerlendirilmesi [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Schiller, H. (1993). *Zihin yönlendirenler*. Pınar Yayınları.
- Steinberg, S. (2017). Sharenting –in whose interests? Parenting for a digital future. Retrived from <https://blogs.lse.ac.uk/parenting4digitalfuture/2017/05/17/sharenting-in-whose-interests/> (14.03.2023)
- Swingewood, A. (1996). *Kitle Kültürü Efsanesi*. Bilim ve Sanat Yayınları.
- Tallim, J. (2010). What is Media Literacy? Media Awareness Network. Retrived from https://www.mediaawareness.ca/english/teachers/media_literacy.cfm.(14.03.2023).
- Taş, O. (2010). Medya etiğinin tarihsel temelleri ve gelişimi. B. Çaplı ve H. Tuncel (Ed.) *Televizyon haberciliğinde etik*: Fersa Yayınları.
- Türk, G. D. (2013). Demokrasinin dördüncü kuvveti yeni medya teknolojileri. İ. Üniversitesi (Dü.), *İnet-Tr'13, XVIII. Türkiye'de İnternet Konferansı* (s. 55-60). İstanbul: İnternet Teknolojileri Derneği.
- UNICEF (2007). Çocuk hakları ve gazetecilik uygulamaları, hak temelli perspektif. Teknoloji Enstitüsü.
- Wagner, A., & Gasche, L. A. (2018). *Sharenting: making decisions about other's privacy on social networking sites*. Multikonferenz Wirtschaftsinformatik, 2018, 977-988.
- Williams-Ceci, S., Grose, G. E., Pinch, A. C., Kizilcec, R. F., & Lewis Jr, N. A. (2021). Combating sharenting: Interventions to alter parents' attitudes toward posting about their children online. *Computers in Human Behavior, 125*, 106939.
- Vural, B., ve Bat, M. (2010). Yeni bir iletişim ortamı olarak sosyal medya: Ege Üniversitesi İletişim Fakültesine yönelik bir araştırma. *Journal of Yasar University, 20*(5), 3348-3382.

Eğitim Bilimleri Araştırmaları-II

Editor: Doç. Dr. Önder Baltacı

 ÖZGÜR
YAYINLARI

ISBN 978-975-447-607-1



9 789754 476071