

e-ISSN 2630-6417

Volume: 9 Issue 65 Year:2023

JOSHAS

International

**Journal of Social,
Humanities And
Administrative
Sciences**

**International
Refereed Indexed
Open Access
e-Journal**



EDITOR

Prof. Dr. Danial KIDIRNIAZOV

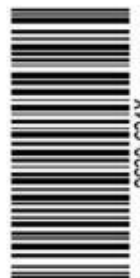
COMMUNICATION



journalofsocial.com



joshasjournal@gmail.com



2630-6417



From The Editor / Editorden / О т Р е д а к т о р а

English

JOURNAL OF SOCIAL, HUMANITIES AND ADMINISTRATIVE SCIENCES journal began its publication in 2015. JOSHAS is an international, refereed fervent and online journal, that publishes academic studies in the field of social sciences.

We would like to thank you for your support to our advisory board, editorial board and arbitration board. We are also grateful to the scientists who share your study with us.

We are aware of the fact that we will be guided by stronger steps in the field of social sciences with the support you will give us in the future. For this reason, we are honored to see you in our broadcast, consultation or referee boards.

We would like to thank you for all the support you give in this way we are trying to become a social platform, and I offer respects.

Turkish

JOSHAS dergisi, 2015 yılında yayın hayatına başlamış, akademik bir dergidir. JOSHAS, sosyal bilimler alanında yapılan akademik çalışmaları yayınlayan **uluslararası, hakemli ve e-dergidir**.

Şu ana kadar danışma kurulu, yayın kurulu, hakem kurulunda yer alarak bizlere destek veren hocalarımıza teşekkür ederiz. Ayrıca çalışmalarınız bizimle paylaşan bilim insanlarına da minnettarız.

Bundan sonraki zamanlarda da bizlere vereceğiniz destek ile sosyal bilimler alanında daha güçlü adımlarla yol alacağımızın farkındayız. Bu nedenle sizleri yayın kurulumuz, danışma kurulumuz veya hakem kurullarımızda görmekten onur duyuyoruz.

Sosyal bir platform haline gelmeye çalıştığımız bu yolda vereceğiniz her türlü destekten dolayı teşekkür eder, saygılar sunarım.

Русский

Журнал «ЖУРНАЛ СОЦИАЛЬНЫХ, ГУМАНИТАРНЫХ И АДМИНИСТРАТИВНЫХ НАУК» начал свою публикацию в 2015 году. JOSHAS - это международный, реферируемый пылкий и онлайн-журнал, который публикует научные исследования в области социальных наук.

Мы хотели бы поблагодарить вас за поддержку нашего консультативного совета, редакционной коллегии и арбитражного совета. Мы также благодарны ученым, которые делят ваше исследование с нами.

Мы осознаем тот факт, что мы будем руководствоваться более сильными шагами в области социальных наук с той поддержкой, которую вы нам дадите в будущем. По этой причине мы имеем честь видеть вас в наших советах по вещанию, консультации или советам.

Мы хотели бы поблагодарить вас за всю поддержку, которую вы даете таким образом, мы пытаемся стать социальной платформой, и я предлагаю уважение.

Professor Dr. Danial KIDIRNIAZOV
Editor



Generic Page

JOURNAL ADMINISTRATION / УПРАВЛЕНИЯ ЖУРНАЛОМ / DERGI YÖNETİMİ		
Editör/ Editor / Редактор		
Prof. Dr. Danial KIDIRNIAZOV Russian Science Academy Mahaçkala, Russian Federation		
Disciplines Editor/Disiplin Editörleri/ Редактор дисциплин		
Professor Chunxing FAN	Business Administration	Tennessee State University
Professor Junaid M.SHAIKH	Technology	Curtin University of Technology U.
Professor Mahir FISONOGLU	İktisat	Çukurova University
Professor Mehdi TEHRANI	Psychiatry	Columbus State University
Professor Ramazan ERDEM	Healthcare Management	Suleyman Demirel University
Professor Milind SATHYE	Finance	University of Canberra
Ass. Prof. Dr. Fikret SOYER	Sport	Sakarya University
Professor Mieczysław W. SOCHA	Int.Advisory Board	Warsaw University
Professor Mustafa TALAS	Sociology	Omer Halisdemir University
Professor Shpresa HOXHA	Labour Economics	Prishtina University
Professor Ayslu B. SARSEKENOVA	Social Sciences	Orleu National Development Inst.
Assoc.Professor Dr. Kemal ŞAHBAZ	Science Education	Mersin University
Foreign Language Linguist/Yabancı Dil Uzmanı/ Иностраный язык Лингвист		
Dr. Lubof ABRACHAKOVA Siberia Russian Academy of Science		
Index Supervisor / İndeks Sorumlusu/ Супервизор индекса		
Tatiana KORLOVA Kiew / Ukranya		
ADVISORY BOARD / КОНСУЛЬТАТИВНАЯ КОЛЛЕГИЯ / DANIŞMA KURULU		
Dr. Ablimnat ZHOLDASBEKOV H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University		
Dr. Afaq SADIKOVA Baku State University		
Dr. Aiman AKYNBEKOVA Talas State University		
Dr. Aizhan BAİMUKHAMEDOVA Eurasian Research Institute		
Dr. Akhan BIZHANOV Institute of Philosophy, Political Science And Religion Studies		
Dr. Altaiy ORAZBAYEVA Kazakhstan Branch of the Moscow State University		
Dr. Alia R. MASALIMOVA Al - Farabi Kazak National University		
Dr. Abdikalik KUNIMJIAN Kazakh State Women's Teacher Training University		
Dr. Alla A. TIMOFEVA Vladivostok State University of Economics		
Dr. Amanbay MOLDIBAEV Taraz State Pedagogical University		
Dr. Anatoliy LOGİNOV Ukraine Shevchenko Lugan National University		
Dr. Ansi Rezeda SAFİULLİNA Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University		
Dr. A. M. ZHUBANDYKOVA Kazakh State Women's Teacher Training University		
Dr. A.S. KIDIRŞAYEV Western Kazakhstan State University		
Dr. Assem SAGATOVA Karaganda State Technical University		
Dr. Ayslu B. SARSEKENOVA Orleu National Development Institute		
Dr. Badriddin MAKSUDOV Tajik National University		
Dr. Bahit KULBAEVA S.Baybeşev Aktobe University		
Dr. Bakit OSPANOVA H. Ahmet Yesevi International Kazakh-Turk University		
Dr. Bibiziya KALSHABAYEVA Al-Farabi Kazakh National University		
Dr. Botagul TURGUNBAEVA Kazakh State Women's Teacher Training University		
Dr. Cynthia CORREA Sao Paulo University		
Dr. Dinarakhan TURSUNALİEVA Rasulbekov Kyrgyz University of Economics		
Dr. Elena Belik VENIAMINOVNA Vladivostok State University of Economics		
Dr. Elmira FARAJULAYEVA Baku State University		
Dr. Fujimaki HARUYUKI Tottori University		
Dr. Gulşat ŞUGAYEVA Dosmukhamedov Atyrau State University		
Dr. Jenishbek DUYSHEYEV Toktomamatov International University		
Dr. Jun NAGAYASU Tohoku University		
Dr. Kalemkas KALIBAEVA Kazakh State Women's Teacher Training University		
Dr. Karligash BAYTANASOVA Al - Farabi Kazak National University		
Dr. Klara PUŞKİNA Chuvash State University		
Dr. Latkin A. PAVLOVIC Vladivostok State University of Economics		
Dr. Mahabbat OSPANBAEVA Taraz State Pedagogical University		
Dr. Maha Hamdan ALANAZİ King Abdulaziz Institute of Technology, Riyadh		
Dr. Mahbub Ul ALAM Bangladesh Islami University		
Dr. Maira ESİMBOLOVA Kazakhstan Narkhoz University		
Dr. Maira MURZAHMEDOVA Al - Farabi Kazak National University		
Dr. Maryash KADRALİNOVA Kostanay College of Social Adaptation		
Dr. Merina B. VLADIMIROVNA Vladivostok State University of Economics		
Dr. Mavlyanov ABDİGAPPAR Kyrgyzstan Elaralik University		
Dr. Muhabbat KURBANOVA Tashkent State University		
Dr. Muhammed Asif YOLDAŞ University of Eurasia		

Dr. Muhammad Ismaeel RAMAY	Bahria University
Dr. Nadejda HAN	E.A. Buketov Karaganda State University
Dr. Nina KINDIKOVA	Gorno-Altai State University
Dr. Nobuaki TAKEDA	Sapparo City University
Dr. N.N. KERMANOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Olga PAVLOVSKAYA	Kuban State Agrarian University
Dr. P.S. PANKOV	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Rövşen MEMMEDOV	Sumgayit State University
Dr. Ramazan KHALIFE	El Ezher University
Dr. Rustem KOZBAGAROV	M. Tıñşbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Dr. Ryo YAMADA	Sapparo City University
Dr. Talantaaly BAKCHİYEY	International Association of Manasologists
Dr. Vera ABRAMENKOVA	Institute of Family and Educational Studies in Russia
Dr. Vladimir VISLIVİY	National Technical University of Ukraine
Dr. Wakako SADAHIRO	Sapparo City University
Dr. Wali RAHMAN	Sarhad University Of Science & Information
Dr. Yang ZİTONG	Wuhan University
Dr. Zaki ALİBAYEV	Bashkir State Pedagogical University
Dr. Zaituna DUDAREVA	Bashkir State University
Dr. Zhazira NURSULTANKYZY	Bolashak University
PUBLICATION BOARD / РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ / YAYIN KURULU	
Dr. Abdimanap ZHOLDASBEKOV	M. Auezov South Kazakhstan State University
Dr. Abdulhamit ŞUAYB	El Ezher University
Dr. Aiman AKYNBEKOVA	Talas State University
Dr. Ansi Rezeda SAFİULLİNA	Bulgarian Islamic Academy, Kazan Federal University
Dr. Atıf Muhammed El EKRET	El Ezher University
Dr. A.S. KİSTAUBAYEVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Bazarhan İMANGALİYEVA	K.Zhubanov Aktobe Devlet Bölge Üniversitesi
Dr. Bekzhan B. MEYRBAEV	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Dzhakıpbek A. ALTAEV	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Dmitriy VASILYEV	Russian Academy of Entrepreneurship
Dr. George RUDIC	Montreal Pedagogical Institute
Dr. G.I. ERNAZAROVA	Al - Farabi Kazak National University
Dr. Gülbahar ATASEVER	Muğla Sıtkı Koçman University
Dr. Gulmira ABDİRASULOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Gulsara Asatova	Uzbek State University of Physical Culture and Sports
Dr. Gulzar İBRAHİMOVA	Baku Eurasian University
Dr. Ghulam DASTGEER	Pakistan Air University
Dr. İlnur ZAKİYEY	Bashkir State University
Dr. İsaevna URKİMBAEVA	Abilay Han International Relations University
Dr. K.A.TLEUBERGENOVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Keles Nurmaşılı JAYLIBAY	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Kenes JUSUPOV	M. Tıñşbayev Kazakh Vehicle and Communication Academy
Dr. Kenjehan MEDEUBAEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Kulaş MAMİROVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Maryam ARPENTYEVA	Ugra State University
Dr. Rimma PARDABAYEVA	Ufa State University
Dr. Ruzikul MUSTAFAKULOY	Termez State University
Dr. Samarbek OSMONOV	Osh Humanitarian And Pedagogical Institute
Dr. Susın Haseneyn El-HUDHUDİ	El Ezher University
Dr. Shıgeko KAMİSHİMA	Sapparo City University
Dr. Şara MAJİTAYEVA	E.A. Buketov Karaganda State University
Dr. Takashi HASUNİ	Sapparo City University
Dr. Tsendiin BATTULGA	Mongolia State University
Dr. T.O. ABİSEVA	Kazakh State Women's Teacher Training University
Dr. Tughral YAMİN	Pakistan National University Of Science
Dr. Ulbosın KİYAKBAEVA	Abay Kazak National Pedagogical University
Dr. Usam Faruk İMAM	El Ezher University
Dr. Yoshio KANAZAKİ	Tohoku University
Dr. Zia Ur REHMAN	A/P National Defence University
REFEREE LIST / Список судей / HAKEM LİSTESİ	
Prof.Dr. Hüseyin YAZICI	Fatih Sultan Mehmet Foundation University
Associate Prof.Dr. Ahmet Ayhan KOYUNCU	Afyon Kocatepe University
Associate Prof.Dr. Hatice ARSLAN SÖZÜDOĞRU	Istanbul University
Associate Prof.Dr. Kutup Ata TUNCER	Manisa Celal Bayar University
Associate Prof.Dr. Okan BİLGİN	Zonguldak Bülent Ecevit University
Associate Prof.Dr. Orkide BAKALIM	Izmir Demokrasi University
Associate Prof.Dr. Ömer Okan FETTAHLIOĞLU	Kahramanmaraş Sütçü İmam University
Assist.Prof.Dr. Ahmet Münir GÖKMEN	Istanbul Esenyurt University
Assist.Prof.Dr. Erhan CANİKLİOĞLU	Istanbul Esenyurt University
Assist.Prof.Dr. Erhan YEŞİLYURT	Zonguldak Bülent Ecevit University

Assist.Prof.Dr. Nilgün ONNAR	Istanbul Arel University
Assist.Prof.Dr. Seçil Soytok NALÇACI	Manisa Celal Bayar University
Assist.Prof.Dr. Selen TÛTÛNCÛ	Istanbul Health And Technology University
Assist.Prof.Dr. Serdar SÛDOR	Atılım University
Assist.Prof.Dr. Zeynep SET	Tekirdağ Namık Kemal University
Instr. Dr. Yeşim ERMİŞ	Kahramanmaraş SÛtçü İmam University
Res. Assist. Dr. Songül ALKAN AYKAÇ	Afyon Kocatepe University
Dr. Eda YILMAZER	Beykoz University
INDEXED / İNDEKS / İNDEKSLER	
ICI World of Journals Index Copernicus	
Root Society for Indexing	
Eurasian Scientific Journal Index (ESJI)	
ResearchBible (Academic Resource Index)	
Scientific Indexing Services (SIS)	
Active Search Results Engineer (ASR)	
Directory of Research Journals Indexing (DRJI)	
I2OR Indexing Services & Evaluation of Publication Impact Factor (PIF)	
Society of Economics and Development	



Contents / İçindekiler

Zübeyde Çınar; Metin Çınaroğlu & Varol Ülker Learning Losses During The Pandemic "The Example of <i>Istanbul Ataşehir Çağrıbey Primary School</i> " Pandemi Sırasında Öğrenme Kayıpları "İstanbul Ataşehir Çağrıbey İlkokulu Örneği"	2919-2930
Didem Tetik Küçükkelçi & Muzaffer Şahin Öz-Şefkat Becerisinin Covid-19 Kaygısı ve Yalnızlık ile İlişkisinin İncelenmesi Examining the Relationship of Self-Compassion Skill with Covid-19 Anxiety and Loneliness	2931-2939
Aşkın Çelik Ulusal Tez Merkezi Özelinde Anadolu Aşıklık Geleneğiyle İlgili Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların Yöntem Bilimsel Açından İncelenmesi A Method Scientific Researches of Graduate Studies on Anatolian Minstrelsy Tradition at the National Thesis Center	2940-2944
Mariam Tekeli تحليل الأخطاء الكتابية لدى طلاب كلية التربية قسم معلمي اللغة العربية في جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية Analysis of Clerical Errors Among Students of the College of Education, Department of Arabic Language Teachers at the University of Vakıf Fatih Sultan Mehmet	2945-2953
Ayşe Akar Elekoğlu; Murat İnce & Cevat Eker Ortaokul Öğretmenlerinin Bireysel Kariyer Yönetimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi Examination Of Secondary School Teachers' Perceptions Of Individual Career Management According To Various Variables	2954-2963
Azize Gelir Çelebi Kral Herod'un Eriha Sarayları Jericho Palaces of King Herod	2964-2971
Azize Özkan; Abdulaziz Akçer; Tuğçe Üstündağ Kaplan; Murat Altın; Zeynep Altın & Şiyar Şen Hayat bilgisi dersi etkinlik örneklerinin kişisel nitelikler açısından incelenmesi Examination of Life Studies Lesson Activity Examples in Terms of Personal Qualifications	2972-2982
Sefer Gümüş & Beyza Çelik Sağlık İşletmelerinde Hizmetlerin Yürütülmesinde Hemşireler Odaklı Performansa Dayalı Ödeme Sistemleri: Bir Devlet Hastanesi Örneği Nurse-Oriented Performance Based Payment System In Conducting Services Of Healthcare Facilities: Public Hospital Example	2983-2994
Belis Erk & Hakan İşözen Sınıf Yönetimi ve Öğretmen Tutumlarının Değerler Olgusu Üzerinden Öğrenci Üzerindeki Ruh Sağlığı Etkilerini İnceleme Examining the Mental Health Effects of Classroom Management and Teachers' Attitudes on Students through Values	2995-3002
Mehmet Timur; Ramazan Aydoğan; Düzgün Ali Aydın & Fatih Şimşek Değerler Eğitime Genel Bir Bakış An Overview of Values Education	3003-3011
Alper Raif İpek Artırılmış Gerçeklik Sorunları Augmented Reality Problems	3012-3016
Emre Bozbay; Selami Atas; Ergün Çetinkaya & Mustafa Timur Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile Yürürlüğe Giren Sözlü Sınav ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri Opinions of School Administrators Regarding the Oral Examination Enforced with the Regulation on Appointment and Relocation of Administrators to Educational Institutions of the Ministry of National Education	3017-3022
Semra Aydın; Selma Sapanıcı; Ayşe Seval Bingöl; Aysun Ayhan & Ahmet Elhakan Fransa, İngiltere, ABD ve Türkiye'nin Temel Eğitim Sistemleri Basic Education Systems of France, England, USA and Turkey	3023-3039
Rasime Demir Başhan & Osman Metin Eşitsizliği Alternatif Kavramlarla Tartışmak: Dezavantajlılık, Kırılganlık, Yaralanabilirlik Discussing Inequality with Alternative Concepts: Disadvantage, Vulnerability, Lacerability	3040-3048
Erhan Yaşar Muhasebe Mesleğinde Yaşanan Güncel Problemler Current Problems in the Accounting Profession	3049-3053

Nükte Dere & Aysin Topal

Anaokulu Müdürleri ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklardaki Problem Davranışlara İlişkin Görüşleri **3054-3068**

Opinions of Kindergarten Principals and Preschool Teachers on Problem Behaviors in Children

Onur Kavurucu

Türkiye’de ve Avrupa’da İlköğretim ile Ortaöğretim Düzeyindeki Akreditasyon Çalışmalarının Değerlendirilmesi **3069-3074**

Evaluation of Accreditation Efforts in Primary and Secondary Education in Turkey and Europe

Recep Dursun; Ahmet Elibol; Gamzenur Çavuş & Ergün Tuncer

Okul Rehber Öğretmenlerinin Destek Eğitim Odalarının İşleyişine İlişkin Görüşleri **3075-3081**

Opinions of School Counselors on the Functioning of Resource Rooms

Esra Tabier & Çiçek Dilek Bakanay

Okul Öncesi Eğitimde Müze Eğitim Ortamları ve Yapay Zekâ Uygulamaları **3082-3088**

Museum Education Environments and Artificial Intelligence Applications in Preschool Education



Learning Losses During The Pandemic “The Example of Istanbul Ataşehir Çağrıbey Primary School”

Pandemi Sırasında Öğrenme Kayıpları “İstanbul Ataşehir Çağrıbey İlkokulu Örneği”

ÖZET

Problem Amacı: Bu çalışmanın amacı, pandemi döneminde görülen öğrenme kayıplarını Ataşehir Çağrıbey ilkokulu örneği üzerinden incelemektir. Araştırmada; öğrencilerin ve ebeveynlerin sosyodemografik özellikleri, yapılandırılmış görüşme soruları ve öğrencilerin not ortalamaları da incelenerek öğrenme kaybının nedenleri araştırılmak istenmiştir.

Yöntem: İstanbul Ataşehir Çağrıbey İlkokulu 2019 ve 2022 yılında mezun olan öğrencilerden veri toplanmıştır. 2019’da mezun olan 15 öğrenci; 2022’de mezun olan 15 öğrenci bu araştırmanın örneklemini oluşturmaktadırlar. Bu çalışma kapsamında toplamda 30 öğrenci mezuniyet ortalamaları, ebeveynlere uygulanan demografik bilgili formu ve yapılandırılmış görüşme sorularından faydalanılmıştır.

Bulgular: Mevcut veriler kullanılarak shapiro-wilk testi, dağılım ölçüleri, mann-whitney u, kruskal-wallish testi kullanılmıştır. Öğrenci puanları ile çalışmada kullanılan sürekli değişkenler arasındaki ilişki spearman korelasyon Katsayısı ile verilmiştir. Analizler sonucu öğrenme kayıpları açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır.

Sonuç: Bu çalışmada öğrenme kaybı açısından istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Bu araştırma örneklemini genişletilerek farklı tasarımlarla çalışmalara devam edilmelidir.

Anahtar Kelimeler: Pandemi, Öğrenme Kaybı, Kaygı, Covid-19, Uzaktan Eğitim

ABSTRACT

Problem Objective: The aim of this study is to examine the learning losses seen during the pandemic period through the example of Ataşehir Çağrıbey primary school. In the research, The sociodemographic characteristics of students and parents, structured interview questions, and student's grade point averages were also examined to investigate the causes of learning loss.

Method: Data were collected from students who graduated from Istanbul Ataşehir Çağrı Bey Primary School in 2019 and 2022. Fifteen students who graduated in 2019; 15 students who graduated in 2022 constitute the sample of this research. Within the scope of this study, a total of 30 student graduation averages, demographic information forms applied to parents, and structured interview questions were used.

Results: Using the available data, shapiro-wilk test, distribution measures, mann-whitney u, kruskal wallis h tests were used. The relationship between student scores and the continuous variables used in the study was given by the coefficient of the ratio of spearman k. As a result of the analyzes, there was no statistically significant difference in terms of learning losses.

Conclusion: There was no statistically significant difference in terms of learning loss in this study. This research sample should be expanded, and studies should be continued with different designs.

Keywords: Pandemic, Learning Loss, Anxiety, Covid-19, Distance Learning

INTRODUCTION

The world is facing the biggest education crisis ever. To combat the virus, more than 180 countries have compulsorily closed their schools, and as of April 2020, nearly 1.6 billion students have dropped out. As of December 2020, 65 school systems remained permanently closed, while 129 school systems were reopened to hybrid or fully face-to-face instruction. Parents and school systems have been affected by the global economic recession during the Pandemic (Azevedo et al., 2021). The Covid-19 Pandemic has affected the education systems of most countries. In many countries, educational opportunities for students at all levels, especially poor and children with special needs, have been restricted. The Pandemic has affected more than 1.7 billion low- and middle-income students, with decreasing family income, insecurity from indirect ripple effects such as food, increasing domestic violence, and other societal impacts (Remies, 2022). According to UNICEF's report, the common policy of countries towards education in the face of the epidemic was to close schools. This has disrupted the education of 1.5 billion students (UNICEF, 2021a).

"The Covid-19 crisis has brought education systems around the world to a standstill," said Jaime Saavedra, global education director at the World Bank. For millions of children, schools are still closed, and some students may never return to school after 21 months. Simulations predicting that school closures will result in significant learning losses are supported by real data. For example, evidence from Brazil, Pakistan, the rural regions of India, South Africa, and

Zübeyde Çınar¹
Metin Çınaroğlu²
Varol Ülker³

How to Cite This Article

Çınar, Z., Çınaroğlu, M. & Ülker, V. (2023). “Learning Losses During The Pandemic “The Example of Istanbul Ataşehir Çağrıbey Primary School””, Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(65):2919-2930. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.70150>

Arrival: 18 March 2023
Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Teacher., Ministry of Education, Istanbul, Turkey

²PhD Lecturer., Nisantasi University, Psychology, Istanbul, Turkey

³PhD Lecturer., Uskudar University, Psychology, Istanbul, Turkey

Mexico suggests significant losses in mathematics and reading. Analyses show us that average learning losses are directly proportional to the length of closures. However, among the countries, the demographic characteristics of the students are heterogeneous. Data for two states in Mexico, for example, show that learning losses in math are greater in students aged 10-15 than in reading performance and disproportionately affect younger students and girls (UNICEF, 2021).

There are estimates of the impact of the Pandemic, mostly extrapolations and simulations (Hallgarten, 2020; Azevedo et al., 2021). For example, an analysis of the educational impact of previous Ebola outbreaks. According to Hallgarten, dropping out of school during Covid-19 is current; (1) availability of educational services, (2) reduced access to educational services, (3) reduction in the use of schools, and (4) lack of quality education. The main reasons for dropping out of school are (a) school closures, (b) lack of school homeschool materials, (c) fear of returning to school and emotional stress experienced by children due to the Pandemic, (d) financial difficulties leading to difficulties in paying fees or starting work, (e) lack of knowledge about the Pandemic and the reopening of schools, and (f) the crisis of teacher shortages during the Pandemic (Hallgarten, 2020:3). Azevedo et al.'s simulation analyzed four scenarios that differed both in terms of school closure time frame and strategy effectiveness implemented by governments. The closure of schools may result in an annual loss of education of 0.3 to 1.1 percent, depending on the nature. And it can reduce the length of basic education that students achieve during their lifetime from 7.8 years to 6.7 or 7.5 years. About 11 million students, from primary to secondary education, may drop out of school due to income losses during the Pandemic. If disadvantaged groups are adversely affected by school closures, the exclusion and inequality they experience may increase even more. Students from the current group are expected to see a decline in average annual earnings between \$366 and \$1,776. In terms of value today, this is between \$6,680 and \$32,397 during a student's lifetime. The cost of 5-month school closure could cost US\$10 trillion. With the measure of school closures, the states of the world may lose 16% of their investments in education. In very pessimistic scenarios, cumulative losses are in the range of 16 and 20 trillion dollars. In addition, without radical measures, we could face a significant decline in the face of a halving of the percentage of the poor in the learning system by 2030 (Azevedo et al., 2021). Studies on previous epidemic periods (Spanish flu, Ebola, etc.) have shown that such a crisis has had a significant impact not only on children's educational lives but also on learning achievement and school-age children's dropout (Amorim et al., 2020; Elston et al., 2017; Fischer et al., 2018, Percoco, 2016, Smith, 2020; Saavedra, 2020).

In a study conducted by EBSAM Strategic Research Center in Turkey, the highest learning loss was primary school 1st grade (69.1%), high school 4. Classroom (43.9%) and middle school 4th grade (43%) were expressed by the participating teachers. The grade levels with minimal learning loss were defined as 3rd grade (15.8%), 6th grade (18.5%), 10th grade (20.2%), and 7th-grade level (EBSAM, 2021). According to the sixth-month report of the Turkish Medical Association under the Covid-19 Pandemic; children of low-lying families who do not have internet access and devices for access have not benefited sufficiently from distance education; these students have either not been able to follow the content offered on EBA TV or these contents are not suitable for the student. Learning losses have occurred in students because children who follow the contents offered on EBA TV with their own means do not have supportive written materials (reading books, worksheets, test books, etc.) that they can use at home. Other variables affecting this process are; the way parents manage the process and their competencies, children with chronic illnesses who need special education, who are homeschooled, and migrant children whose mother tongue is not scary have not benefited from education. The curriculum used in distance education, the course contents, the lecture speed of the courses, and the restitutory materials are suitable for the target group that is assumed to have a certain level of readiness, language proficiency, self-regulation, cognitive awareness, learner autonomy, and psycho-motor competence and skills. For this reason, there has been an intense lack of access to education for learners with academic, social, and emotional disabilities in terms of introductory characteristics. (Yıldız&Vural, 2020).

Analysis of data from 157 countries in a report published by the World Bank shows that there will be a global decline in the level of education. The impact of these decreases on the quality of education is estimated to vary between 0.3 and 0.9. A report published by the European Commission examined data on the education systems of France, Germany, and Italy and showed that even the transition from face-to-face education to online education causes learning loss. Although it is foreseen that online education will cause learning losses at long intervals, it is expected that it will increase even more (Baz, 2021). Three different studies on free schools in South Africa found short-term learning losses at the reading level in 2nd and 4th graders with limited resources. In 2020, 2nd graders experienced 57% and 70% losses against 2nd graders before the Pandemic. In a sample of 4th-grade students, annual learning losses are thought to be between 62% and 81%. 56-60% of the 2020 sample in the hybrid implementation process refers to the loss of regions of schooling compared to the previous year of pa-n demi importance. Based on the 4th-grade example, there is evidence that girls attending pre-pandemic school and students with stronger first-reading proficiency are more negatively impacted (Ardington et al., 2021). With the closure of schools, schools that will increase the diversity associated with the learning crisis in schools, improve it effectively and transform it into more

targeted individualized learning will be in a better position to reduce the impact. Differences in all these dimensions; it is expected to increase learning disparities between high- and low-income countries (Jones et al., 2021; Azavedo et al., 2020). Within the scope of the fight against Covid-19, some restrictions and the closure of schools have tried to control the epidemic disease. The reflections of this situation on us are not fully known. While the lack of reliable assessments for learning loss to date prevents predicting the full impact of the Pandemic for most countries around the world, the limited studies available suggest the existence of profound impacts, especially for disadvantaged students. However, with the physical separation of students from the school environment, there were declines in peer-based social learning and communication skills. In the same way, learning losses occurred in the academic field because they could not be educated in a structured classroom environment. In the process, children put their emotional needs ahead of their academic needs in times of uncertainty and crisis because children will remember what they felt, not what they learned, in crisis situations. All these things can be understood that learning loss occurs both from the results of the research in the literature and from the statements of the educators. There is also research in the literature on how children experience learning loss, even during summer vacations or semester breaks. With the 2020 Covid-19 pandemic, the transition from classroom education to online education had a negative impact on students' learning (Skar et al., 2021). The level of knowledge about the real educational consequences of the crisis is scarce at the national level. Given the risks posed by the Covid-19 Pandemic to children's learning outcomes and later in life, we cannot wait for optimal data to arrive. Instead, it is necessary to make the most of the available data sources to help inform about the extent of the problem. For this reason, we benefit from the data of the students who graduated from Ataşehir Çağrıbey primary school in 2019. According to Bielinski et al., learning loss is most likely to occur in elementary school students (Bielinski et al., 2020). It is based on the views of parents who can directly experience this process and its effects in the home environment. With this research, it is considered important to examine the learning losses of Ataşehir Çağrıbey Primary School in the distance education process with the graduation averages of the 4th-grade students who graduated in 2019 and 2022 and the opinions of the students' parents and to put the pandemic period into the middle holistically. In this direction, the aim of the study is to examine the learning losses experienced by the students and other parameters affecting the process by taking parental opinions. For this purpose, the following questions will be answered.

How do parents describe the Pandemic and its impact?

What kind of measures have parents taken during the distance education process?

Have parents been able to provide appropriate conditions for students during the distance learning process?

How have parents and students managed anxiety, which is effective in learning and teaching?

Are there learning losses in students?

METHOD

Mining Model

In the study, the "single screening model," which is one of the general screening models, will be used. In this type of approach, the variables of the units and situations of interest, such as events, substances, individuals, groups, topics, etc., are tried to be described separately. (Karasar,2017) . The research will be carried out with the approach of taking sections from individual screening methods. In the cross-sectional approach, development is tried to be determined by observations to be made on separate groups that are accepted to represent various stages of development and at once. The data received are interpreted as if they were taken from the same group and are assumed to reflect the continuity of development (Karasar, 2017). In addition, in this study, a relational and descriptive screening model was used from qualitative and quantitative research design. The descriptive survey model is a research model that aims to reflect a situation that continues to exist in the past or in the current period. The relational survey model is a research model that aims to determine the existence or degree of change between two or more variables (Karasar, 2017).

Universe

Grade Point Average of 4th-grade students who graduated in 2019 and 4th-grade students who graduated in 2022. Structured interviews will be conducted by applying a demographic information form to the parents of these students. Our sample group consists of 30 randomly selected students and their parents.

DATA COLLECTION TOOLS

Sociodemographic Information Form and Its Characteristics

The sociodemographic form consists of 15 items in order to measure n sociodemographic characteristics by the researchers; age, gender, educational status of parents, working status of parents, income level, child's home environment, and child's access to technological devices.

Table 1: Demographic Information of Students Participating in the Research

Age (Children)		
<i>1</i>	15	50
	15	50
Gender (Children)		
<i>Girl</i>	12	40
<i>Boy</i>	18	60

Looking at Table 1, 50% of the children are in the 1st group and 50% in the 2nd group. Among the children, 40% of the participants are girls, while 60% are boys.

Table 2: Demographic Data of Parents Participating in the Study

Variables	n	%
Age		
<i>31-36</i>	6	20
<i>37-42</i>	9	30
<i>≥43</i>	15	50
Gender		
<i>Female</i>	28	93.3
<i>Male</i>	2	6.7
Education Level		
<i>Primary</i>	15	50.0
<i>High</i>	5	16.7
<i>undergraduate/Gradute</i>	10	33.3
Working Situation		
<i>Yes</i>	10	33.3
<i>No</i>	20	66.7
Profession		
<i>Housewife</i>	21	70.0
<i>Civil workers</i>	4	13.3
<i>Private sector workers</i>	5	16.7
Income Level		
<i>Low</i>	4	13.3
<i>Middle</i>	26	86.7
Monthly Income (TL)		
<i>4000-5000</i>	9	30.0
<i>5001-6000</i>	11	36.7
<i>6001-7000</i>	6	20.0
<i>>7000</i>	4	13.3
Marital status		
<i>Married</i>	27	90
<i>Widowed</i>	3	10
Number of Child's		
<i>1</i>	3	10.0
<i>2</i>	16	53.3
<i>3</i>	8	26.7
<i>≥4</i>	3	10.0
Room count in the house		
<i>2</i>	4	13.3
<i>3</i>	20	66.7
<i>≥4</i>	6	20.0

Looking at Table 2, 20% of the parents participating in the study are in the 31-36 age range, 30% are in the 37-42 age range, and 50% are 43 years and older. 93.3% of the participants were female, and 6.7% were male. Fifteen (50%) people with primary education level, 5 (16.7%) people with high school education, and 10 (33.3%) people with associate/bachelor degrees are included in the study. 66.7% of the participants do not have a working life. In the study in which women participated more, 70% of the participants were housewives. 86.7% of them have a middle-income level. Those with a monthly income of 4000-6000 TL constitute 66.7% of the participants. Those who are married make up 90% of the participants in the study. 53.3% of the participants in the study have two children. Those who have three rooms in the house they live in are 66.7% of the participants

Structured Interview Questions

The interview questions were prepared by the researchers in a semi-structured manner, during the pandemic period, the focus was on the learning losses of the participants and what they were trying.

Grade point averages of 4th-year students who graduated in 2019 and 2022

In order to compare the learning losses of students before and after the pandemic period, the grade point averages of the 4th grade students who graduated in 2019 and 2022 will be taken as a basis.

FINDINGS AND INTERPRETATION

The main purpose of the research is to examine the learning losses during the pandemic period through the "Istanbul Ataşehir Primary School Example" and to analyze whether there is a significant difference between the groups and to make suggestions in the light of the findings to be obtained. In this research, students who graduated in 2019, that is before the Pandemic, and 4th-grade students who will graduate in the pandemic process, that is, in 2022; The reasons for learning during the pandemic period were analyzed by comparing their sociodemographic characteristics and grade point averages and interviewing the parents of the students. The conformity of the variables to the normal distribution was examined with the Shapiro-Wilk test. In the definition of continuous variables, mean \pm standard deviation and median (minimum: maximum) values are given. In the comparisons made between two independent groups, the Mann-Whitney U test was used in case of non-conformity to the normal distribution, and the Kruskal Wallis H test was used in the comparisons made more than twice. The relationship between student scores and the continuous variables used in the study is given by the Spearman Correlation Coefficient.

SPSS (IBM Corp. Released 2017. IBM SPSS Statistics for Windows, Version 25.0) program was used for statistical analysis, and the statistical significance level was accepted as $p < 0.05$.

Table 3: Evaluation of whether the student groups participating in the research experience learning loss in the academic field and their degree

	n	Mean \pm SS	Median(Min.:Maks.)	Test value	p*
Years					
2019	15	93.04 \pm 6.16	94.56(80.94:99.01)	U:76.0	0.137
2022	15	87.40 \pm 10.24	88.12(70.0:99.0)		
Time spent on-line (Child')				H:1.049	0.789
1	5	90.67 \pm 7.75	92.12(82.5:98.15)		
2	11	92.10 \pm 6.67	94.80(80.94:99.01)		
3	8	86.95 \pm 11.13	89.98(70.0:98.46)		
4	6	90.78 \pm 10.58	94.75(70.6:99.0)		
al Attitude				H:4.060	0.255
Democratic	20	92.35 \pm 6.56	95.11(80.94:99.01)		
Authoritative	5	86.35 \pm 10.16	87.99(70.60:96.91)		
Permissible	3	88.59 \pm 14.54	94.80(71.98:99.0)		
Democratic & Authoritative	2	81.06 \pm 15.64	81.06(70.0:92.12)		
On-line education point of view				H:5.736	0.057
Positive					
Notr	14	87.39 \pm 9.12	90.12(70.0:98.46)		
Negativite	3	97.71 \pm 0.53	97.88(97.11:98.15)		
	13	91.54 \pm 8.43	95.66(71.98:99.01)		
Attendance of children to on-line education				U:10.0	0.177
active	27	91.63 \pm 7.31	94.56(71.98:99.01)		
half active	2	81.06 \pm 15.64	81.06(70.0:92.12)		
Passive	1	-	-		
Children's on-line educational activities				U:11.0	0.193
Yes	2	81.06 \pm 15.64	81.06(70.0:92.12)		
No	28	90.88 \pm 94.19	94.21(70.60:99.01)		
Children's learning loss(According to parents)				H:1.354	0.508
Yes	19	88.78 \pm 9.74	93.82(70.0:99.0)		
Notr	2	95.49 \pm 3.75	95.49(92.84:98.15)		
No	9	92.09 \pm 6.99	96.91(80.94:99.01)		

According to table 2, the average score of the students in 2019 was calculated as 93.04 \pm 6.16 and 87.40 \pm 10.24 in 2022. Although there was a decrease in the exam score in 2022 compared to 2019, this difference was not statistically significant (U:76.0; $p=0.137$). It was determined that there was no statistically significant difference in terms of

student scores between the time children spent on the Internet ($H:1.049$; $p=0.789$). It is seen that there are 20 people (66.7%) who have a democratic attitude toward their children among the participants in the study, and it has been determined that there is no statistically significant difference between parental attitudes in terms of student exam scores ($H:4.060$; $p=0.255$). The average student point average of those with a positive perspective on the online education process applied during the pandemic period was calculated as 87.39 ± 9.12 , the student average point average of the neutral students was 97.71 ± 0.53 , and the student point average of the negative ones was 91.54 ± 8.43 . There is no statistically significant difference between the points of view (H): $.5.736$; $p=0.057$). During the pandemic period, no significant difference was found between the participation of children in online education in terms of student scores ($U:10$; $p=0.177$). The referred score of those who participate in online educational activities other than the online education process of children is calculated as 81.06 ± 15.64 , and the referred score of those who do not participate is calculated as 90.88 ± 94.19 , and there is no statistically significant difference between them ($U:11$; $p=0.193$). The referred score of the children of those who said they were undecided was 88.78 ± 9.74 , the referred score of the children of those who said they were undecided was 95.49 ± 3.75 , and the referred score of the children whose parents said they had no learning loss was 92.09 ± 6.99 , and these differences were not statistically significant ($H:1.354$; $p=0.508$).

Table 4. Examining the relationship between the students' exam scores and the variables of level measurements

Student Points	n	r_s	p^*
<i>Parental concern level about the pandemic</i>	30	-0.082	0.668
<i>Children concern level about the pandemic</i>	30	0.037	0.848
<i>Parental effort level in coping with the pandemic</i>	30	0.104	0.585
<i>Child effort level in coping with the pandemic</i>	30	-0.128	0.502
<i>Ability to maintain remote social contact and emotional connection (parent)</i>	30	-0.099	0.604
<i>Ability to maintain remote social contact and emotional connection (child)</i>	30	0.090	0.638

* $p < 0.05$, r_s : Spearman Correlation Parameter

In Table 4, the relationship between the variables related to the level measurements used in the study and the student scores are examined, and the results are given. It was determined that there was no statistically significant relationship between all measured levels and student scores ($p > 0.05$).

DISCUSSION

In line with the opinions of the parents, learning losses during the pandemic period were investigated. In the interviews, it is seen that the problems experienced by parents and children during the Pandemic; restrictions, anxiety, grief and its effects, emotional, social, and academic problems; technological problems, disruptions in the education and training process; and recovery as gains come to the forefront.

The participants were asked what is a pandemic, and in general, they defined the Pandemic as an epidemic that affects humanity through the troubles they have experienced and as a frightening period in which they are very difficult.

According to Shanafelt and others, "The coronavirus disease 2019 (Covid-19) pandemic has become the most important disease of our generation. This epidemic we are experiencing has affected people from almost all nations, continents, races, and socioeconomic groups. Daily life has suddenly changed due to measures such as the quarantine of entire communities, the closure of schools, social isolation, and on-site housing orders (Shanafelt et al., 2020). Participants also stated that the fact that people are confined to their homes due to the Pandemic causes anxiety and stress in them and that one of the biggest reasons for the stress is that their children are behind in education, and one of the reasons for falling behind in education is the lack of technological devices, and the internet does not work, another reason is the loss of work during the Pandemic.

Covid-19 causes anxiety because it adversely affects the normal lives of many people at the same time and contains many uncertainties. The speed of the spread of the virus and the speed of human-to-human transmission also put pressure on individual relationships. The uncertainty that arises because there is not enough information about how long the epidemic will last and worsen increases anxiety. Feeling stressed and anxious every day during the pandemic period may also have negative effects on psychological well-being (Çiçek, B., & Almalı, V., 2020). It was stated that the participants had experienced losses related to the Pandemic and that their anxiety levels were quite high due to the fact that there were too many people around them who caught many diseases. They stated that they cleaned every product they brought home from outside and themselves with disinfectant. It was stated that their anxiety levels were also quite high in their children due to their high anxiety levels.

During the Pandemic, they were informed by the participants that their and their children's coping methods and their children's methods of making efforts were equivalent. For example, at the beginning of the pandemic period, due to their own concerns, they almost never went out of the house, they did not use any mass vehicles, and some participants even stated that they did not send their children to optional face-to-face education and that they ensured that their

child continued online at home and supported them in the home environment. It is stated that parents and children receive online psychological support in the processes they are unresolved by focusing on the activities they will do at home as coping methods. The vast majority of respondents stated that they are making a high level of effort to cope with the Pandemic.

Children react by observing the reactions of the adults around them. In times of infectious disease-related epidemics, especially when the reactions of adults give the message that they can cope calmly and safely, this is something that provides significant support for children. Since children's reactions to stressful life events will differ from each other, there are some common changes that should be followed in children (Aktürk, H., 2020).

With the Covid-19 Pandemic, social life has been affected by urgent measures such as physical distancing, isolation, working from home, and interruption of formal education, some of which are temporary and some of which are permanent. These measures have changed the normal flow of daily life and caused transformations in social interaction patterns, especially on the basis of physical distancing warnings (Öztürk, Y., Üstünelan, D., & Metin, B., 2020). The consequences of restrictions and restrictive political arrangements and measures, the situation in children, are determined by science; the emotions and emotions of children, especially wearing masks, prevent children from being culturally alphabetized. The decrease in contact and the mask have made it difficult to develop a sense of unity and characteristics such as empathy, sensitivity, and solidarity appropriate to the mood. Children during the Pandemic; The development of fears such as fear of death and infecting someone else with disease affects children's personality traits and negatively affects their self-confidence and well-intentioned behavior patterns in the social field (Bernard, 2021). Participants reported that they were adversely affected by the restrictions with covid-19 and had to struggle with the problems caused by them for about a year.

During the pandemic period, the sense of responsibility for learning and education is more in the parents, which sometimes causes parents to develop oppressive and authoritarian parental attitudes in themselves.

They stated that they carried out many activities to do at home during the pandemic period. For example, brainteasers, cookie making, kick-offs, painting artworks, online workshops.

Participants reported that their perspective on the distance education process was generally positive, that their teachers worked very selflessly, and that there were problems with technological devices and internet access in the early days of the pandemic period. According to Winthrop, increased use of blended learning approaches (digital and face-to-face), recognition of the important role of teachers and schools in society and greater opportunities for respect and support, more widespread use of quality teaching and learning materials, and increased collaboration among teachers can be shown (Winthrop, 2020). Participants stated that students could not make their own individual planning as a negative factor arising from the student in the distance education process. One of the biggest problems in distance education is the problem of making individual planning of students. In students who are accustomed to the structured classroom environment, it is a problem that they are not motivated enough to participate in the lesson interactively and to do homework and repetition after the lesson. According to the results of the survey conducted in 98 countries on 18-27 March 2020; The weakness of students in terms of individual working abilities, their support in terms of their individual working abilities, and the continuity of academic learning are among the first two criteria that challenge countries in this process (Eken et al., 2020).

Participants generally expressed negative opinions about the pandemic period. In this process, they have been affected quite negatively because they have experienced a lot of restriction, loss, fear, feelings of loneliness, and uncertainty. In UNICEF's published report; the reactions of people affected both directly and indirectly by this epidemic during any epidemic may include: fear of losing their livelihoods, fear of not being able to work during isolation, fear of being dismissed, fear that quarantine for being associated with the disease will lead to social exclusion (ethnic discrimination against people who are or are considered to be from the area affected by the disease), helplessness due to isolation, unaccompanied children due to the fear of being bored, lonely and depressed, fear of contracting and dying from the disease, avoiding approaching health facilities due to fear of being infected during care, feeling powerless to protect loved ones, fear of losing loved ones due to the virus, fear of being separated from caregivers and loved ones due to quarantine practice, fear of being infected due to the quarantine of their parents or caregivers and the refusal to care for elderly or disabled people and the feeling of reliving the previous pandemic experience (UNICEF, 2020).

Past research on school closures is not an ideal example for COVID-19 because distance learning has been implemented in schools since the spring of 2020. Many states in America have switched to education at length. According to the results of a Gallup poll conducted in early April, 83% of parents said that their children were involved in the online learning program. This can reduce the learning losses experienced by children during the pandemic period (Brenan, 2020). According to the World Bank report, four factors are at the root of learning losses

during the Covid-19 Pandemic. These are; students' low time spent learning, stress, changes in the way of interaction (remote-online), and decrease or disappearance of motivation to learn (Baz, 2021). Participants stated that they did not have problems with their children's participation in distance education in the early days of the pandemic period, but only technological devices, problems with infrastructure, motivation problems in students, and the lack of sufficient space at home adversely affected participation in education. Participants reported that they observed that although they solved their problems with the infrastructure, their children's classmates could not participate in distance education.

A survey of 1,099 parents in Germany found that students' average learning time of 7.4 hours was almost halved, with a reduction greater in low-achieving students. Low-achieving students spend the time they devote to learning; It has been disproportionately replaced by activities such as TV or computer games (Grewening et al., 2021). The participants stated that apart from distance education activities, the children participated in online project studies and online educational workshops organized by Ataşehir Municipality.

When asked about themselves and their children's ability to maintain their social relationships and emotional bonds remotely, They said they were restricted, but they tried to prevent their social and emotional ties from being severed through phone and online conversations.

Participants generally expressed negative opinions about the pandemic period. In this process, they have been affected quite negatively because they have experienced a lot of restriction, loss, fear, feelings of loneliness, and uncertainty. In UNICEF's published report; the reactions of people affected both directly and indirectly by this epidemic during any epidemic may include: fear of losing their livelihoods, fear of not being able to work during isolation, fear of being dismissed, fear that quarantine for being associated with the disease will lead to social exclusion (ethnic discrimination against people who are or are considered to be from the area affected by the disease), helplessness due to isolation,

unaccompanied children due to the fear of being bored, lonely, and depressed, fear of contracting and dying from the disease, avoiding approaching health facilities due to fear of being infected during care, feeling powerless to protect loved ones, fear of losing loved ones due to the virus, fear of being separated from caregivers and loved ones due to quarantine practice, fear of being infected due to the quarantine of their parents or caregivers and the refusal to care for elderly or disabled people and the feeling of reliving the previous pandemic experience (UNICEF, 2020).

The suspension of face-to-face instruction in schools during the Covid-19 Pandemic has raised concerns about the consequences of student learning. In the Netherlands, extremely rich data examined the impact of school closures on the performance of 350,000 primary school students on national exams before and after lockdown. The Netherlands reveals a learning loss of about three percentage points, or 0.08 percent, despite representing the best-case scenario with a relatively short 8-week quarantine and a high degree of technological access. The results in the Netherlands are up to 55% higher in children with less educated parents. When investigating mechanisms, there is a cumulative effect of learned knowledge rather than most of the effect. The average learning loss is one-fifth of a school year. These results show that students may make little or no progress when learning from home and that there are far greater losses in countries less prepared for distance learning. The longer schools remain closed during the Pandemic and the longer the distance education process is prolonged, the higher the learning loss will be in direct proportion (Engzell et al., 2020). In some of Europe's highest-income countries, findings have begun to emerge about learning losses caused by school breaks during the Pandemic (Maldonado and De Witte, 2020). When learning outcomes are compared during the eight-week school closure in Switzerland, for primary school students, learning outcomes decline significantly and significant increases in learning loss heterogeneity during school closures (Shult et al., 2021). In Belgium, schools were closed for nine weeks, and then more than 1/3 of the school year was affected due to the continuation of some restrictions following the transition of schools to face-to-face education (Azevedo et al., 2021).

In the research, some of the participants stated that the pandemic period affected them negatively in general and that their children during the pandemic process; they reported that they observed that they experienced academic and emotional losses. In the analyzes, the graduation averages of two different student groups who graduated in 2019 and 2022 were compared, and no significant difference was found in terms of whether there was learning loss in the academic field. It was stated that in the early stages of the Pandemic, there were problems in the access of the participants to education and training related to technological and internet infrastructure, but with the start of the normalization process and distance education was managed successfully by the teachers in general and the learning losses were compensated over time. Another reason why learning loss is not meaningful is that it is an important factor that students have easy access to technological facilities and are supported at home. In the study conducted with parents who agreed to participate in the study and accidental situation, no significant result was found in terms

of learning loss since the students did not have a significant disadvantage. As a result of the researches conducted in Turkey, when we look at the challenging situations of online education during the pandemic period, 3/4 of the teachers participating in the research stated that the difficulty experienced by the students in accessing technology was the most basic problem, and 2/5 stated that the digital literacy of the students was weak. When asked about the reasons why students cannot follow live lessons regularly, 3/4 of the teachers stated that the lack of tools such as computers/tablets and the internet of the students was the most important factor. In addition, 1/2 of the teachers stated that parents remained passive about structuring the digital learning environment for their children as another important problem. Especially considering that young children need the support of families, 2/5 of the teachers are; the fact that parents have to work is defined by 1/3 of the teachers as the issues that prevent the students from continuing the lessons actively. In addition, the fact that children do not have a quiet learning environment in distance education has been reported as a problem by 1/4 of teachers. Already in the 2018 PISA surveys on households, it was stated that in a significant part of the houses, access to technological devices and the internet was not sufficient, there were a large proportion of students who had difficulty accessing computers, and there were a significant number of children who did not have a quiet learning environment (Çelik, 2020; Steel and Falcon 2020; Ozer et al., 2020).

In a study on learning losses during the summer holidays, it was documented that learning losses were most common in disadvantaged students. The differences between low-income and middle-to-high-income children during the summer holidays are quite high (Cooper et al., 1996; Allington et al., 2010). A meta-analysis by Cooper et al. reviewed 39 studies showing that achievement test scores dropped during the summer holidays. The meta-analysis examined the results of the 13 most recent studies. The meta-analysis found that summer vacation losses were equal to 1/10th of the standard deviation relative to a month or spring test scores. During the summer holidays, the losses in mathematics were higher than in reading. The gender and racial characteristics of the students did not make any difference in learning losses, but the negative impact of summer increased due to the increase in the grade levels of the students (Cooper et al., 1996). In a prominent study of learning loss during the summer holidays, students reported approximately one month of learning loss during this period (Alexander et al., 2001; Cooper et al., 1996). According to Kunhned et al., it is difficult to predict the outcomes of distance learning, even given the evidence. In a UK study on pandemic-era learning losses, there were significant declines in all subjects and group achievements between 2019 and 2020 by comparing summer assignments given to primary school students in public schools and outcomes received in the summer of 2019. Major decreases were especially seen in the mathematics class of 3rd and 4th-grade students. However, scores from GPS (grammar, punctuation, markers, and spelling) have declined drastically each year (Cohen, 2020). According to data from the CurricUlum Associates i-Ready Platform (USA), the students in the sample group learned arithmetic and 87% reading from their classmates at the grade level by fall. Students experienced an average loss of 33% in arithmetic over a 3-month period and 13% in reading in a 1.5-month period (Dorn et al., 2020).

In a study on the effect of school closures on standardized test achievement, the effect of school closures in the Dutch-speaking Flaman region in Belgium was examined on the basis of standardized tests in recent years. A standard deviation of 17 and a decrease in Dutch scores (reading, writing, language), and a standard deviation of 0.19 compared to previous cohorts were found. These findings are relevant when considering school structure, standardized tests, and school impacts. Given the magnitude of the impact, the combination of the loss process of school closures and learning loss is observed. In addition, inequality is observed in schools by both 8% for Dutch and 7% in mathematics (Maldonado & Witte, 2021).

Research on Pakistani children has found that it negatively affects students' learning and school attendance. The study found that there was a significant decline in learning-adjusted school years (LAYS) and that there were worse outcomes in girls than boys. 50% drop out of school because 2 million households are affected economically, which is more pronounced at the elementary level (Khan & Ahmed, 2021). In the study conducted in Norway, the writing quality, handwriting fluency, and attitudes towards the writing of the students (421 girls, 396 boys) in distance education conducted for almost 7 weeks were compared with the first-year students (835 girls, 801 boys) in the same school before the Pandemic. The group of students who took a break from education during the Pandemic had lower scores in terms of writing quality, handwriting fluency, and attitude towards writing than first-year students who were educated in the previous year (Skar et al., 2021). In Australia's New South Wales region, data from more than 4800 3rd and 4th graders from public schools were encountered. In the analysis, no significant difference was found in student achievements in 2019 and 2020. When the sample group is examined in terms of disadvantage and advantage (ICSEA), if the 3rd year group in the least advantaged subschools achieved two months less progress in mathematics, 3rd grade students in ICSEA intermediate schools made two months more progress (Gore et al., 2021).

In a study conducted with classroom teachers, there is a learning loss in the mathematics lesson of the area where the students lose in the first place and then in the Turkish lesson. According to classroom teachers, the lesson with the lowest level of learning loss is life science (Sulak&Çapanoğlu, 2022).

CONCLUSION AND RECOMMENDATION

In any case, where education and training are interrupted, it is seen that there is a learning loss. It has been found that there are learning losses in the majority of the researches conducted in the world and in Turkey. Since there was no significant disadvantage in the random group selected in this research on learning loss, no meaningful finding could be reached about learning loss as a result of the analyzes. Since the grades will not always give us accurate results in the measurement of learning losses and the learning losses will be understood in a longer process, it will be possible to reach different results with learning losses in a study that will be more comprehensive of the sample group and its stakeholders.

REFERENCES

- Aktürk, H. (2020). Online life and psychological effects during the new coronavirus disease pandemic period. *Ankara University Institute of Health Sciences*, Ankara,1(25).
- Amorim, V., Piza, C.,& Lautharte Junior,I. J. (2020). The effect of the H1N1 Pandemic on learning: What to expect with COVID-19, World Bank
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R., Olson, L. S. (2001). Schools, achievement, and inequality: A seasonal perspective. *educational evaluation and policy analysis*, 23(2), 171–191. <https://doi.org/10.3102/01623737023002171>
- Allington, A. McGill-Franzen, G. Camilli, L. Williams, J.Graff, J.Zeig, C.Zmach&R.Nowak (2010). Addersing summer reading setback among economically disadvantaged elementary students, *Reading Psychology*,31(5), pp. 411-427
- Ardington, C., Wills, G.&Kotze, J.(2021). COVID-19 learning losses: Early grade reading in South Africa, *Elsevier*, volume,86 October 2021,102480. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2021.102480>
- Azvedo, J. P., Hasan, A., Goldemberg, D., Lqbal, S.A.& Geven, K. (2020). Simulating the potential impacts of COVID-19 school closures on schooling and learning outcomes: A set of global estimates. *Policy Research Working Paper no. 9284*. World Bank, Washington, DC (2020), p. 2020. <http://hdl.handle.net/10986/33945>
- Baz B.(2021), An evaluation on possible learning loss of students during the Covid-19 Pandemic,*Journal of Basic Education(Journal of Primary Education)*, Retrieved 06 March 2022
- Bielinski, J., Brown, R., & Wagner, K. (2020). COVID Slide: Research on Learning Loss & R-Recommendations to close the gap. *Illuminate Education*. <https://f.hubspotusercontent20.net/hubfs/5196620/covid-19-slide-whitepaper.pdf>
- Budak, F. & Korkmaz, Ş. (2020). A general assessment of the COVID-19 pandemic process: The case of Turkey. *Journal of Social Studies and Management*, (1) , 62-79. doi:10.35375/sayod.738657
- Burç, G.,& Karakuyu, A. (2020). The opinions of the class teachers about the midterm holiday practice applied for the first time during the semester.*International Journal of Social Studies*, 13(70), 745-752. doi: [10.17719/ijssr.2020.4132](https://doi.org/10.17719/ijssr.2020.4132)
- Brenan, M. (2020, April 8). Over 8 in 10 parents now say child is learning remotely. Gallup. <https://news.gallup.com/poll/307754/parents-say-child-learning-remotely.aspx>
- Çelik, Z. (2020a, 24 December). The difficult dilemma of education: The future? Corona? perspective. online. <https://www.perspektif.online/egitim-zor-ikilemi-gelecek-mi-koronami/>
- Çelik Z. & Şahin, S.A. (2020). Reproduction of educational inequalities in the pandemic period distance education process. Fatih Kaleci ve Emrah Başaran (Ed.), *Socioeconomic changes and transformations in the pandemic process: Opportunities, threats and recommendations*, Necmettin Erbakan University Publishing Bookstore. 587-623.
- Çiçek, B.,& Almalı, V. (2020). The relationship between anxiety, self-efficacy and psychological well-being during the COVID-19 Pandemic: Comparison of private sector and public employees.*Electronic Turkish Studies*, 15(4).
- Cohen, D. (2020). The impact of lockdown on children: Attachment, mental health, and resilience. In D. Cohen (Ed.), *Surviving lockdown: Human nature in social isolation*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003105091-8>

- Cooper, H., Nye, B., Charlton, K., Lindsay, J. & Greathouse, S. (1996). The effects of summer vacation on achievement test scores: A narrative and meta-analytic review. *Review of Educational Research*, 66(3), 227–268. <https://doi.org/10.3102/00346543066003227>
- Dorn, E., Hancock, B., Sarakatsannis, J., & Viruleg, E. (2020). COVID-19 and learning loss-disparities grow and students need help. *Mckinsey & Company*. <https://www.mckinsey.com/industries/public-and-social-sector/our-insights/covid-19-and-learning-loss-disparities-grow-and-students-need-help>
- EBSAM Center for Strategic Studies,(2021)., Retrieved 27 February 2022 from https://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz2021/Pandemi_Doneminde_Ogrenme_Kaybi.pdf,
- Eken Ö., Tosun N. & Eken, D.T. (2020). Transition to emergency and compulsory distance education with the Covid-19 outbreak: A general assessment, *National Education Special issue*, 49 (1), 113-128, doi: 10.37669/milliegitim.780722
- Elston, J.W.T, Cartwright, C. & Ndumbi, P.(2017). The health impact of the 2014-15 Ebola outbreak, *Public Health*, 143(2017), pp.60-70
- Fischer, H.T., Elliot, L. & Bertand, S.L. (2018) Guidance Note: Protection of children during infectious disease outbreaks, *The Alliance for Child Protection in Humanitarian Action*
- Gore, J., Fray, L., Miller, A., Harris, J. & Taggart, W., 2021. The impact of COVID-19 on student learning in New South Wales primary schools: an empirical study, *The Australian Educational Researcher*, 48, 605-637(2021).
- Grewenig, E., Lergetporer, P., Werner, K., Woessman, L. & Zierow, L.(2021). COVID-19 and educational inequality: How school closures affect low-and high- achieving students, *European Economic Review*, Volume 140, <https://doi.org/10.1016/j.euroecorev.2021.103920>
- Hallgarten, J. (2020, March 31). Evidence on efforts to mitigate the negative educational impact of past disease outbreaks. *Institute of Development Studies*. Reading, UK: Education Development Trus,(Report 793)
- Karahan, S., Yıldırım Parlak, Ş., Demiröz, K., Kaya, M., & Kayhan, N. (2021). Mothers' experiences of coping with the problem behaviors of their children with special needs during the Coronavirus (COVID-19) process. *Journal of Qualitative Research in Education*, 25, 79-105
- Karasar Z.(2018), *Scientific Research Method*, Nobel Publications, 111-114
- Keffenberger, M.(2021). Modelling the long-run learning impact of the Covid-19 learning shock: Actions to (more than) mitigate loss. *Elsevier*, volume:81 <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2020.102326>
- Kernis, M. H., Cornell, D. P., Sun, C. R., Berry, A., Harlow, T. & Bach, J. S. (1993). There's more to self-esteem than whether it is high or low: The importance of stability of self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 1190-1204.
- Khan A. J. & Ahmed J.(2021) Child education in the time of Pandemic: Learning loss and dropout, *Children and Youth Services Review*, Volume 127, August 2021
- Kuhlfed, M., Soland, J. & Tarasawa, B. (2020). Projecting the potential impact of COVID-19 school closures on academic achievement, *First published*, October 28, 2020, <https://doi.org/10.3102/0013189X20965918>.
- Loftus, E.F. & Loftus, G. R. (1980). On the permance of stored information in the human brain. *American Psychologist*, 35,409-420
- Maldonado, J.E. & Witte K.D.(2021). The Effect of School Closures on Standardised Student Test Outcomes. *Discussion Paper Series DPS20.17*, Ku Leuven Department of Economics. <https://doi.org/10.1002/berj.3754>
- Remimers F. M.,(2022), *Primary and Secondary Education During Covid-19, Disruptions to Educational Opprtunity During a Pandemic*, Harvard University, e-book
- Saavedra, J. (2020). Educational challenges and opportunities of Smith, W.C. Potential long-term consequences of school closures: Lessons from the 2013-2016 Ebola pandemic, <https://blogs.worldbank.org/education/educational-challenges-and-opportunities-covid-19-pandemic>
- Sarı T. & Nayır F.(2020)., *Pandemic Education: Challenges and Opportunities*, *Turkhis Studies*, Volume 15 issue 4.
- Sulak S. E. & Çapanoğlu A. Ş. (2022). Examining the learning losses experienced in the distance education process in line with the opinions of the classroom teachers. *Gumushane University Journal of Social Sciences*, 13(2), 588-603.

- Schult, J., Mahler, Fauth N., B.&Lindner, M.(2021). Did Students Learn Less During the COVID-19 Pandemic? Reading and Math Competencies Before and After the First Pandemic Wave, 10.31234/osf.io/pqtgf
- Skar, G.B. U., Graham, S., & Huebner, A. (2021). Learning loss during the Covid-19 Pandemic and the impact of emergency remote instruction on first-grade students writing: A natural experiment. *Journal of Educational Psychology*. Advance online publication.
- Smith, E. E., Hoeksema, S. N., Fredrickson B.&Loftus, G. R., (2016). *Introduction to Psychology* .(Öncül Ö. ve Ferhatoğlu D. translator.),Ankara, Arkadaş Bookstore. 267-268.
- Squire, L. R.,& Fox, M. M.(1980). Assessment of remote memory: Validation of the television test by repeated testing during a seven-day period. *Behavioral Research Methods and Instrumentation*,12, 583-586
- Şahin A. (2004). Post-holiday learning losses in primary education. Retrieved from <http://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/3363>
- Öztürk, Y., Üstünelan, D., & Metin, B. (2020). During the pandemic, women's experiences at home and the feelings of staying at home. *Feminist Tahayyül*, 1(2), 185-225.
- Özer, M., Suna, H. E., Çelik, Z.& Aşkar, P. (2020). The impact of school closures on inequalities in education due to the Covid-19 pandemic. *Human and Society*, 10 (4), 217-246. [dx.doi.org/10.12658/M0611](https://doi.org/10.12658/M0611)
- UNICEF (2020a), COVID-19: As restrictions increase, so does the risk of abuse, neglect, exploitation and violence against children., 20 March 2020, UNESCO (2020).
- UNESCO COVID-19 education response: how many students are at risk of not returning to school? Advocacy paper. July 2020
- UNICEF (2021), Learning losses from COVID-19 could cost the current generation of students close to \$17 trillion in lifetime earnings, Washington, DC, 6 December 2021.
- Yıldız A. &Vural R. A.(2020), Covid-19 Pandemisi ve Derinleşen Eğitim Eşitsizlikleri, Retrieved 04 March 2022, from https://www.ttb.org.tr/yayin_goster.php?Guid=42ee49a2-fb2d-11ea-abf2-539a0e741e38
- Jones, N., Tapia, I.S., Baird S., Guglielmi, S., Oakley, E., Yadete, W.A., Sultan, M.& Pincock, K.(2021). Intersecting barriers to adolescents' educational access during COVID-19: exploring the role of gender, disability, and poverty. *Int. J. Educ. Dev.*, 85 (2021), 10.1016/j.ijedudev.2021.102428



Öz-Şefkat Becerisinin Covid-19 Kaygısı ve Yalnızlık ile İlişkisinin İncelenmesi

Examining the Relationship of Self-Compassion Skill with Covid-19 Anxiety and Loneliness

ÖZET

Bu çalışmanın amacı, öz-şefkat becerisinin önemini ortaya koymaktır. Öz-şefkat becerisine sahip veya öz şefkat becerisi yüksek olan kişilerin acı, kaygı, öfke gibi duygulara bakış açısı değişmektedir. Son dönemde yaşanan koronavirüs pandemisi, pandemi ve değişen koşullarla yalnızlaşan bireylerin öz şefkat becerisine ihtiyaçları artmaktadır. Bu araştırma ile öz şefkat, Covid-19 Kaygısı ve yalnızlık arasındaki ilişkiler incelenmektedir. Araştırma modeli olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Covid-19 Kaygısı, öz şefkat, duygusal ve sosyal yalnızlık ölçeklerinden oluşan anket 350 kişiye yöneltilmiştir. Toplanan anket yanıtları SPSS 24 ile analiz edilmiştir. Analizlerde %95 güven aralığı esas alınmıştır. Öncelikle kullanılan ölçeklerin güvenilirliğinin ve iç tutarlılığının analizi için tüm alt boyutlar ve ölçekler bazında Cronbach's Alpha katsayıları hesaplanmıştır. Buna göre, Covid-19 Kaygısı, öz şefkat ile duygusal ve sosyal yalnızlık ölçeklerinin güvenilirlik katsayıları sırasıyla (.962), (.766) ve (.872) şeklinde hesaplanmıştır ve tüm ölçekler yüksek güvenilirlik skalasında yer almıştır. Değişkenler arasındaki ilişkinin incelenmesi için korelasyon analizi yapılmıştır ve yorumlanmıştır. Korelasyonlar $p < .05$ elde edildiğinden dolayı anlamlı bulunmuştur. Buna göre, bireylerde öz şefkat becerisi arttıkça Covid-19 kaygı düzeylerinde azalma olmuştur. Öz şefkat becerisinin artmasıyla iyi hal ortaya çıkmaktadır. Bu çalışma ile öz-şefkatin kaygı gibi olumsuz duygular söz konusu olduğunda onlar üzerinde olumlu etki yapabileceği gösterilmiştir. Yapılan regresyon analizi sonuçları da göstermiştir ki öz-şefkat becerisi değişkeni Covid-19 Kaygısını anlamlı bir şekilde yordamaktadır. Kaygının azalması öz-şefkatin artmasıyla sağlanabilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Covid-19 pandemisi, Kaygı, Şefkat, Yalnızlık.

ABSTRACT

The purpose this study is to reveal the self-compassion skill. To monitor the perspective of people with self-compassion skills or high self-compassion skills on emotions such as pain, anxiety, anger. The need for self-care skills of individuals who are alone with the recent coronavirus pandemic, pandemic and conditions is increasing. The aim of this research is to examine the relationships between self-compassion, Covid-19 anxiety and loneliness. The questionnaire consisting of Covid-19 anxiety, self-compassion, emotional and social loneliness scales was directed to 350 people. Collected survey responses were analyzed with SPSS 24. The analysis was based on a 95% confidence interval. First of all, Cronbach's Alpha coefficients were calculated on the basis of all sub-dimensions and scales to analyze the reliability and internal consistency of the scales used. Accordingly, the reliability coefficients of the Covid-19 anxiety, self-compassion, and emotional and social loneliness scales were calculated as (.962), (.766) and (.872), respectively, and all scales were included in the high reliability scale. Correlation analysis was performed and interpreted to examine the relationship between the variables. The correlations were found to be significant as $p < .05$. Accordingly, as individuals' self-compassion skills increased, their covid-19 anxiety decreased. With the increase in self-compassion skills, good behavior emerges. This study showed that self-compassion can be a tool when it comes to negative emotions such as anxiety. The results of the regression analysis also showed that self-compassion skill predicted anxiety. Reduction in anxiety can be achieved by increasing self-compassion.

Keywords: Covid-19, Anxiety, Compassion, Loneliness

INTRODUCTION

Covid-19 pandemic, which broke out in 2019 and influenced the whole world, had several physical, psychological and social impacts on people and these impacts still continue. The rapid transmission of coronavirus at the onset of the pandemic, the constant evolution of the virus and the increase in its variations caused a decrease in the social relationship of people. The necessity of staying at home, the isolation processes and hygiene concern have caused people to feel anxiety. In addition, the fact that some people pay utmost attention to protective measures at familial, workplace and social environments and take the virus very seriously whereas some do not take care of it the same way have caused interpersonal conflicts. However, the death cases, the intensive care cases, the fear of losing loved ones or of dying, the disease itself and some ongoing disorders in people after the disease due to Covid-19 disease also brought along the anxiety, trauma, stress, mood disorders (Şahin, M., 2019). Some people have tended to isolate themselves, that is to say, to loneliness to protect themselves from such cases.

Loneliness is one of the most intense feelings that people may experience recently. It is thought that the loneliness feeling is experienced in almost every developmental period and people are exposed to the negativities brought by

Didem Tetik Küçükkelçi¹
Muzaffer Şahin²

How to Cite This Article

Tetik Küçükkelçi, D. & Şahin, M. (2023). "Öz-Şefkat Becerisinin Covid-19 Kaygısı ve Yalnızlık ile İlişkisinin İncelenmesi", Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(65):2931-2939. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.70188>

Arrival: 20 March 2023
Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Assistant Professor, Istanbul Gelisim University, IISBF, Management Information Systems Department, Istanbul, Türkiye

² Assistant Professor, Istanbul Arel University, FEF, Psychology Department, Istanbul, Türkiye

loneliness experience especially in their adulthood. People experience a feeling of loneliness to a greater or lesser extent at any point in their lives. Loneliness is the most hurtful feeling of all human experiences, which emerges in cases where the intimacy need of the person is not met (Sullivan, 1953). It is not easy to immediately identify whether people are alone, to detect quickly and precisely in one fell swoop. Because loneliness is a state and emotion, so a person feels or does not feel alone; that is, it is not possible to detect loneliness externally (Tufan, 2003). Loneliness is the feeling of not being understood emotionally when there are people around the individual, the need to be understood or the psychological needs that will come from another person cannot be met. It is estimated that one in four people experience loneliness for some time (Perlman, 1988). Loneliness is associated with many psychological and physical disorders (DiTommaso and Spinner, 1997). Given the concepts such as loneliness and anxiety, self-compassion concept is considered as a beneficial alternative for psychological well-being (Rosenberg, 2000). When the results of the studies performed are examined, self-compassion is seen to be in a positive relationship with many concepts such as self-acceptance, happiness, being positive, optimism, life satisfaction, social interest, awareness, personal development. However, self-compassion is found to have a negative relationship with concepts such as anxiety, depression, self-criticism, thought pressure and neurotic perfectionism (Neff, 2003'a, 2003'b; Neff et al., 2005). Self-compassion can be defined as the state that the individual is open to the feelings that cause him/her to experience pain and distress, approaches him/herself with caring and loving attitudes, is sympathetic towards his/her inadequacies and failures and accepts his/her negative experiences as a natural process of the human life (Neff, 2003'a).

Covid-19 Anxiety

Coronavirus pandemic (Covid-19) broke out in 2019 in Wuhan state affiliated to Hubei state of China and then it spread to every continent, except for Antarctica, causing it to be named as pandemic (Wang, Di, Ye and Wei, 2020). The virus has caused a disease, which leads to severe acute respiratory infections and the fatal effect of which increases with the advancing age (Çobanoğlu, 2020: 37).

Covid-19 pandemic was anticipated to be over when the societies were immunized against the disease and it was reported that vaccination would play a key role in this regard. As the result of the intensive studies performed by the scientists, many vaccines were developed against Covid-19 and vaccination started in December 8, 2019 in the world and in January 14, 2021 in Turkey. As the result of vaccination, the pandemic gradually lost its effect, but is not yet completely over.

According to the data from a survey study, 53.4% of the participants rated the psychological effect of the pandemic as moderate to severe: 16.5% of the participants reported moderate-to-severe depressive symptoms, while 28.8% reported moderate-to-severe anxiety symptoms and the remaining portion reported moderate-to-severe stress levels. In addition, it is seen that Covid-19 anxiety decreases with increasing age, and Covid-19 anxiety and high values are observed in the range of 41-50 and 51-60. The reason for this is thought to be that people in these age groups have elderly parents and children who are actively involved in social life (Şahin, Tetik Küçükkelçi, 2020). According to the data from a survey conducted in China when the Covid-19 pandemic first broke out, the approximately one third of the responders was seen to have a moderate-to-severe anxiety for the virus that caused the disease (Wang et al., 2020).

The fact that the disease is widespread this much and Covid-19 risk has continued for a long time, that the transmission rate of the virus is high due to mutation despite decrease in the mortality rates in those who are vaccinated, that the mortality rates have increased again in those who have not been vaccinated or have not completed their vaccination, and that the risks continue causes an increase in the stress, psychological problems and anxiety incidences in individuals.

Self-Compassion Skill

Increasing the number of the self-protection alternatives of the individuals is thought to be critical in order to alleviate or prevent psychological problems that may occur in the society in these times when the negative situations such as pandemics, natural disasters etc. are prevailing (Pablo et al. 2020). At this point, self-compassion concept, which may support the individuals in dealing with certain fears, springs to mind. Briefly, self-compassion can be described as the capability of the person to be a friend of him/herself. It is the state that the person shows support, care, grace, understanding and patience to him/herself as well in the same way that s/he shows to a very close friend when s/he goes through tough times, is in trouble or has difficult emotions. Self-compassion does not mean self-indulgence, selfishness, self-pitying, self-confidence or carelessness. Self-compassion means the individual's being kind and understanding towards him/herself, instead of judging him/herself mercilessly for inadequacies, defects and mistakes. It is stated that self-compassion is the key to mental health, and is in a close relationship with openness to others and empathy (Atalay, 2019).

Self-compassion can be defined as the state that the individual is open to the feelings that cause him/her to go through suffering, pain and distress, approaches him/herself with caring and loving attitudes, is sympathetic towards his/her inadequacies and failures and accepts his/her negative experiences as a natural process of the human life (Neff, 2003'a). According to this definition, self-compassion is seen to be composed of three main components, namely self-kindness, common humanity approach and awareness.

First of all, *self-kindness* means the individual's trying to understand him/herself with no prejudice, and approaching all defects with kindness and grace, instead of judging him/herself. The people do not always get what they want, everything may not be the way that the person desires or everyone may not behave the way that the person desires. Thus, when the expectations of the person are not fulfilled, suffering, stress and disappointment may occur. When the reality is accepted with sympathy, grace, kindness and love, a great emotional calmness is achieved. In the literature, there is judgment concept versus self-kindness (Neff, 2003'a).

Second one is *common humanity approach*. Common humanity approach means that the suffering experienced and the personal inadequacies are for all humanity. There are states of being mortal, sensitive and faulty within the definition of being human. Everybody suffers, everybody has defects and everybody may be distressed. In case that such awareness is achieved, when a person has faced with experiences causing failures, pain and distress, it is seen that all such experiences are a part of humanity experiences, instead of self-judgment and isolation tendency (Neff, 2003'b). This inevitable common ground that the mankind possesses emphasizes the ties and links of the ego of the person with other people and of the people with each other (Kirkpatrick, 2005). Common humanity approach is opposed to isolation.

The third component of self-compassion is *awareness*. Self-compassion requires not ignoring, suppressing, exaggerating our negative feelings, and having a balanced attitude towards them. The balanced attitude allows us to see our tough negative states as they are, clearly and with awareness. Mindfulness is an open mind state in which the person observes his/her thoughts and feelings without attempting to suppress or deny them (Neff, 2003'b). Martin (1997) defined this concept as "a state of psychological freedom that occurs at times when the attention of the individual is calm and flexible without being stuck to any point of view". The individual with a high level of awareness accepts the personal experiences "as they are", not as good-bad or healthy-unhealthy, because the person cannot ignore the pain and feel sympathy at the same time.

Although these three components of self-compassion differ in terms of meaning, they are in interaction with each other. Improving one of them also improves the others. The studies performed state that the awareness is of prime importance, that the awareness has a positive impact on the approaches of the people towards their negative experiences, and that it helps them develop the feelings of self-kindness and common humanity sense (Neff, 2003'b). Furthermore, nonjudgmental awareness state reduces self-criticism and makes it easier for the individual to understand him/herself, thus self-kindness development is supported (Jopling, 2000).

Emotional and Social Loneliness

Today, rapidly changing culture, familial and business life, social life, developing technology, decrease in socialization because of technology, the prolongation of human life, individualization, urbanization and alienation that occurs at the same time, and isolation cause the people to experience loneliness. Throughout their lives, people may experience loneliness at any time of their lives. In his study in 1953, Sullivan defines the loneliness as the most hurtful situation that occurs when the intimacy need of the person is not met. In another source, the loneliness is defined as "unpleasant psychological state that occurs in the social relationships of the person quantitatively or qualitatively" (Peplau and Perlman, 1988). Kozaklı (2006) defines loneliness as "a danger that causes the person to experience pain and distress and occurs against the psychological, physical and social integrity of the person".

Many current definitions of loneliness show that loneliness is an unpleasant feeling and disincensive and sorrowful experience that may yield primarily severe results (Peplau and Perlman, 1988). Loneliness handled as experience is also associated with many psychological and physical disorders (DiTommaso and Spinner, 1997). Determining whether people are alone or not is not easy. Because loneliness is a state, a feeling, it is not easy to detect from outside (Tufan, 2003). Loneliness is the feeling of not being understood emotionally when there are people around, the need to be understood or even support from another person may not be able to meet this need. Studies show that the loneliness is associated with the concepts such as worry, anxiety, alcohol dependency, dissatisfaction, psychosomatic disorders, self-respect, unhappiness, sense of alienation, not being understood, alienation, depression (Goodwin, Cook and Yung, 2001).

Literature mentions two types of loneliness, namely emotional and social. Both types of loneliness include deprivation. Emotional loneliness is caused by the failure of a person to establish intimacy with another person or to lack of an attachment relationship. Social loneliness means that the person cannot have a social relationship.

Covid-19 Anxiety and Self-Compassion Skill

When the literature was reviewed, no studies on the association of Covid-19 anxiety with self-compassion were found. It is thought that the studies on Covid-19 fear and self-compassion have a supportive nature.

It is found in the studies performed that self-compassion reduces Covid-19 fear and also prevents the occurrence of mental disorders such as depressed mood and anxiety, which may be resulted from the fear. It is important to increase the self-compassion levels of the individuals and support the individuals emotionally at these times when there is a big risk factor such as COVID-19 for mental well-being. It has been found in international and national literature that the studies on this subject are limited in number, and that there are no supportive studies in this regard (Özer, Şahin Altun, 2022). In this study, the relationship between sub-dimensions of the self-compassion skill and Covid-19 Anxiety was also examined.

H₁: There is a relationship between Covid-19 Anxiety levels of the people and their self-compassion skills.

Covid-19 Anxiety and Emotional & Social Loneliness

In the literature, no studies in which Covid-19 Anxiety was associated with loneliness were found. However, in a study on students going through Covid-19 experience, it was found that the results of this experience had a negative effect on psychological resilience of the students, and this isolated them. The individuals' not losing their purpose of life or their getting over their anxieties towards the future is important for their psychological health and for their elimination of the sense of loneliness (Çetin, Anuk, 2020).

H₂: There is a relationship between Covid-19 Anxiety levels of the people and their loneliness.

Self-Compassion Skill and Emotional & Social Loneliness

A negative relationship was found between self-compassion skill and loneliness in a study on adolescents in the literature. This finding shows that the adolescents who cannot forgive themselves tend to isolate themselves by feeling that they are not worth being forgiven either and withdrawing themselves from social relationships (Karataş, Uzun, 2021).

H₃: There is a relationship between self-compassion skill of the people and their loneliness.

METHOD

Necessary permissions regarding the scales used in the study were obtained. Besides, the study was certified ethically.

Method

The study is a descriptive study with survey model. As this study intends to analyze the situation between "The Relationship of Self-Compassion Skill with Covid19 Anxiety and Loneliness", descriptive survey model was used. The survey models are a model that is suitable for the studies intending to describe a situation, which has existed in the past or is still existing, as is (Karasar, 2019).

The data were collected via an online questionnaire. SPSS program was used to analyze the data collected. Correlation analysis was used to examine the relationship between variables. In addition, t-tests and variance analysis were used for the analysis of the difference that was caused by demographic features.

Sample

Convenience sampling technique was used as the sampling method. A questionnaire study was carried out with 350 volunteered participants between July 2022 and September 2022 through the Internet.

Table 1: Demographic Features of Participants

		N	N %
Age ranges	20 and below	69	19.7%
	21 to 30	157	44.9%
	31 to 40	61	17.4%
	41 to 50	42	12.0%
	51 to 61	21	6.0%
Gender	Female	273	78.0%
	Male	77	22.0%
Marital status	Married	98	28.0%
	Single	187	53.4%
	With partner	39	11.1%
	Single	26	7.4%
Diagnosed with Covid-19	Yes	120	34.3%
	No	230	65.7%

The ages of 44.9% of the participants range between 21 and 30. Females consist of 78% of all samples. The number of participants whose marital status is single is 187. 120 study participants were diagnosed with coronavirus and consist of a portion of 34.3% of all samples.

Data Collection Tools

Three different scales were used in the study, namely the self-compassion, social and loneliness, and Covid-19 Anxiety scale. Necessary permissions for using the scales were obtained.

Self-compassion scale was developed by Kristen Neff in 2003 as 26 items and 6 sub-dimensions. The study of adapting to Turkish was performed in 2007. Accordingly, the scale has 6 dimensions and 26 items, which is consistent with the original version. These dimensions are self-compassion and self-judgment consisting of five items each; sense of sharing, isolation, awareness and over identification consisting of four items each. The scale is evaluated with 5-point likert scale. The scores that can be obtained from the scale vary between 26 and 130. Mean scores of six sub-scales give mean total self-compassion (Akın, Akın, Abacı, 2007).

Covid-19 Anxiety scale was developed in 2021 with 22 items and 4 sub-scales in order to be able to measure the anxiety level that people go through due to the pandemics (Şahin, Tetik Küçükkelçi, 2021). The dimensions are "Objective and Neurotic Anxiety" dimension consisting of 12 items, "Anxiety of Contacting People" dimension consisting of 5 items, "Compulsive Behavior" dimension consisting of three items and "Sleep Hygiene" dimension consisting of 2 items. The scale is evaluated with 5-point likert scale. As the scores that can be obtained from the scale increase, the anxiety levels also increase.

The social and loneliness scale was, on the other hand, developed by DiTommaso and Spinner (1997) in order to measure the feeling of loneliness, in a way to be consistent with Weiss's (1973) distinction between the experience of emotional isolation (emotional loneliness) and social isolation (social loneliness) and as multi-dimensional based on the theory. The scale consists of 15 items and 3 sub-dimensions in total (Di Tommaso, 1997). The Turkish adaptation was made by Akgül (Akgül, H., 2020). The Turkish version of the "Social and emotional loneliness scale for adults" is compatible with the original scale. The scale is evaluated with 7-point likert scale. The scale is answered by checking the option that is thought to express the person in the best way. The scores to be obtained from the scale vary between 15 and 105.

STATISTICAL ANALYSIS

The data collected in the study were analyzed by using SPSS 24 and the tables were interpreted. In order to determine the reliability and internal consistency values of the scales used in the study, Cronbach's Alpha coefficients were used. The correlation analysis was performed for the relationship between scales, and regression analysis was performed for modeling the cause and effect relationship.

Findings

Reliability and Internal Consistency

The scale used in a study and the validity and reliability of the scales are very important for study results. The scale(s) should be tested in terms of the reliability and validity before using. Accordingly, the reliability is an indicator of how carefully the questions used to measure a variable are answered (Özdoğan, Kalemci, Tüzün, 2007). In this study, the coefficients of Cronbach's Alpha model will be used while performing Reliability Analysis.

Cronbach's Alpha coefficient can also be defined as the fit value depending on the correlation between the questions. In case that the value of the Cronbach's Alpha coefficient is (.70) and above, the scale is considered as reliable (Kalaycı Ş., 2006).

Table 2: Cronbach's Alpha Values of Scales

Scales	Item Number	Cronbach's Alpha Value
• Covid-19 Anxiety	22	.961
• Loneliness	15	.766
• Self-Compassion Skill	26	.663

Covid-19 Anxiety scale used within the scope of the study consists of 22 items and is included in the very reliable range with confidence coefficient (.961); and the loneliness scale consists of 15 items and is included in the highly reliable range with confidence coefficient (.0766). Self-compassion skill scale consists of 26 items and is included in the reliable range with the confidence value (.663). The reliability and internal consistency values of all scales used for the study are high and reliable.

Correlation Analysis

Correlation coefficient is a tool used for the determination of the magnitude and direction of the changes of two scales, but does not establish a cause and effect relationship in any way. The minimum value that the correlation coefficient can take is -1, and the maximum value is +1 (Büyüköztürk, Ş. 2017). The results of the correlation analysis performed to test the hypotheses of the study are presented in Table 3.

Table 3: Correlation Analysis Results of Variables

		WA	SD	1	2	3
1	Self-Compassion	2.9703	0.65421	1		
2	Covid-19 Anxiety	53.520	20.8847	-0.241*	1	
3	Loneliness	47.331	18.4045	0.315**	-0.279*	1

**p<0.01, *p<0.05

The result of the correlation analysis show that there is a negative relationship between covid-19 anxiety levels of the participants and their self-compassion skills ($p<0.05$: $R=-0.241$); and a positive relationship between the self-compassion skill and loneliness ($p<0.01$: $r=0.315$). In this case, H_1 and H_2 hypotheses are accepted. In addition, a negative relationship between Covid-19 Anxiety levels and loneliness ($p<0.05$: $r=-0.279$) was found.

As the Covid-19 Anxiety scores of the people has increased, their loneliness has decreased. However, as the self-compassion skill has increased, the loneliness of people has also increased.

Regression Analysis

Regression analysis is an analysis that expresses the relationship between the variables mathematically. It is necessary to make an independent and dependent variable separation between variables that are interrelated. The models established in the study are given in Table4.

Table 4: Regression Analysis Results of Variables

Dependent Variable	Predictor Variable	β	B	t	R^2
Covid-19 Anxiety	Self-Compassion Skill	-0.241	-3.545	-2.085	0.06
Loneliness Level	Self-Compassion Skill	0.315	8.849	6.182	0.09
Covid-19 Anxiety	Loneliness Level	-0.130	-0.136	-2.256	0.08

**p<0.01, *p<0.05

As Covid-19 Anxiety levels increase, the self-compassion skill decreases in the individuals. The decreased self-compassion causes an increase in the anxiety of people in case of a disease. When the individuals show compassion towards themselves in the same way that they show to a very close friend, their anxiety decreases.

CONCLUSIONS AND DISCUSSION

This study focuses primarily on examining the attitudes of the individuals about self-compassion, loneliness and Covid-19 Anxiety concepts. As the result of the correlation analysis, significant relationships were found between self-compassion skill, and coronavirus anxiety and loneliness. Self-compassion skill has a positive effect on social loneliness in the individuals. This result also shows parallelism with the study performed by Karataş and Uzun in 2021 on adolescents. Self-compassion concept is the condition that the individual is open to his/her own suffering, does not avoid it and is not unrelated, but that s/he feels a desire to reduce his/her pain and agony, heals him/herself with compassion and understand the feeling of inadequacy and failure, which s/he considers as experience, without judging them (Deniz, Kesici and Sümer, 2008; Eliüşük, 2014) Besides, self-compassion is also described in the literature as the ability of the people to show the positive behaviors that they show to a suffering loved one also to

themselves in the face of any difficult situation. This also supports the fact that the self-compassion is related to a social loneliness. It has been found that there is a positive correlation between loneliness, and the self-kindness, which is one of sub-dimensions of self-compassion, and self-judgment. The self-kindness concept is the opposite of negative judgment of one's own self. The individual facing negativities in the life tend to blame him/herself. Individuals with high self-compassion are moderate and understanding towards themselves instead of criticizing themselves in troubled situations. Self-kindness, which is one of the sub-dimensions of self-compassion, and awareness are associated with Covid-19 Anxiety. The results obtained show that the anxiety increased with the increased awareness, but the anxiety decrease with the increased self-kindness. This result is one of the significant results for literature.

It is important to increase the number of studies on the self-compassion skill, to be able to promote the self-compassion more, and to be able to promote the studies that may be performed in order to increase the skill.

The factors in the decrease of self-compassion and in the emergence of negative criticisms and feelings:

A significant portion of the people criticizes themselves mercilessly even if they do not show this outwardly. During their childhood, they internalize the behavior, thought and feelings of their parents and authority figures and record this to their ego states, and retrieve and play these records in the face of a failure and criticize themselves even more than their parents.

- ✓ The most important reasons for this include the high expectations of the parents from the child, which exceed the strength of the child. When they cannot fulfill these expectations, the fear and anxiety of losing the love of their parents increase in children.
- ✓ For this reason, the children strive to be successful, to be perfect, to please the others and to be strong, even if this exceeds their strength. However, the children who are criticized when they cannot fulfill the high expectations perceive themselves as inadequate, imperfect and helpless, and think that all the negativities occur because of them.
- ✓ The individuals who internalize these decisions, turn them into a life style and life fiction and record them to the ego state lose their self-esteem in cases that exceed their strength and capabilities, beat and criticize themselves mercilessly, go through physical tensions for the fear of being perceived as helpless and inadequate, and their anxiety levels increase.

SUGGESTIONS

What to do to increase the self-compassion skill and decrease the negative feelings and anxiety:

Training should be provided to the parents to increase their self-compassion skills:

In order to improve the self-compassion skills of children and to make them turn the negative situations to positive, the parents should be provided with the training below:

- ✓ To accept the children unconditionally, to respect their existence, and to acknowledge their existence even when they make mistakes,
- ✓ To acknowledge the existence of the children who engage in undesired behaviors, explaining them why that behavior is unacceptable with its justification,
- ✓ To make the children feel their subjective existence and uniqueness, without comparing them with the others,
- ✓ To provide the children with environments in which they can make choices according to their own interests and desires, and they can realize the self-discovery period while continuing their developmental journey,
- ✓ The guide the children while they are realizing their innate potentials and fulfilling their duties in the zone of proximal development, to provide them with positive messages as they succeed in the duties in the zone of proximal development and put forward their potentials

Awareness training should be provided to adults:

- ✓ Training in which the individuals facing with negative situations during the adulthood realize that their life fictions and their way of thinking cause emotional, behavioral and physiological problems as well as become aware of their positive and negative way of thinking,
- ✓ Training in which they can evaluate their way of thinking, can come up with alternative thoughts instead of automatic thoughts and beliefs about the emerging situation, can try solution methods by which they can change the negative situations they face with, to develop new approaches in this regard and they can notice their childhood fictions should be provided.

When the above-mentioned conditions are met, the children and adults will be able to gain the ability to be healthy individuals who do not judge themselves, have self-esteem, embrace their success and failures, show self-compassion in the negative situations and say “I Am OK, so the Others Are OK”. The individuals with a high level of awareness about the present situation will be able to “acknowledge their personal experiences here and now as they are, not as good-bad or healthy-unhealthy, and show themselves self-compassion by accepting the behaviors they show as well as their thought and feelings”.

REFERENCES

- Akgül, H. (2020). Yetişkinler İçin Sosyal ve Duygusal Yalnızlık Ölçeği'nin (SELSA-S) Türk Kültürüne Uyarlaması: Geçerlilik ve Güvenirlik Çalışması. *Yalova Sosyal Sciences Magazine*, 10 (21), 54-69.
- Akın, Ü., Akın, A., Abacı, R. (2007). Öz-duyarlılık ölçeği: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Magazine of Hacettepe University Faculty of Education*, 33, 1-10.
- Atalay, G. E. (2019). Sosyal Medya ve Çocuk: “Babishko Family Fun TV” İsimli Youtube Kanalının Eleştirel Bir Analizi. *Erciyes Communication Magazine*, Special Edition for the International Symposium on Communication in Digital Era, 179-202. DOI: 10.17680/erciyesiletisim.484856.
- Büyüköztürk, Ş. Sosyal Bilimleri İçin Veri Analizi El kitabı. 2017; Ankara: Pegem Publishing House.
- Çetin, C. ve Anuk, Ö. (2020). Covid-19 Pandemi Sürecinde Yalnızlık Ve Psikolojik Dayanıklılık: Bir Kamu Üniversitesi Öğrencileri Örneği. *Avrasya Social and Economic Studies Magazine*, COVID-19 SPECIAL ISSUE 2, 170-189.
- Çobanoğlu, N. (2020). COVID-19 Pandemisi ile Değişen Yaşamlar ve Toplumsal Değerlerimiz. *Avrasya Health Sciences Magazine*, COVID-19 Special Issue, 90-94. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/avrasyasbd/issue/56010/755137>
- Deniz, M. E., Kesici Ş., & Sümer, A. S. (2008). The validity and reliability study of the Turkish version of self-compassion scale. *Social Behavior and Personality*, 36(9), 1151-1160.
- DiTommaso, E., & Spinner, B. (1997). Social and emotional loneliness: A re-examination of Weiss' typology of loneliness. *Personality and Individual Differences*, 22(3), 417–427. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(96\)00204-8](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(96)00204-8).
- Goodwin, R., Cook, O., & Yung, Y. (2001). Loneliness and life satisfaction among three cultural groups. *Personal Relationships*, 8(2), 225–230.
- Gray, G. R., Ventis, D. G., & Hayslip, B. (1992). Socio-cognitive skills as a determinant of life satisfaction in aged persons. *The International Journal of Aging & Human Development*, 35(3), 205–218. <https://doi.org/10.2190/YWEL-LGYN-BE02-YLLF>.
- Güneş, F., Arslan, C. & Eliüşük, A. (2014). Atılganlık Eğitiminin Üniversite Öğrencilerinin Kişiler Arası Problem Çözme, Algılanan Sosyal Destek ve Atılganlık Düzeyleri Üzerine Etkisi. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 3 (1), 456-474. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/tr/pub/buefad/issue/3814/51180>
- Jopling, D. A. (2000). *Self-Knowledge and The Self*. New York: Routledge.
- Kalaycı, Ş. (Ed.) (2006). *SPSS Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Teknikleri*. Ankara: Asil Publishing and Distribution, *İlköğretim Online*, 12 (1), 1-6.
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: kavramlar-ilkeler-teknikler*. Ankara: Nobel Publishing and Distribution.
- Karataş, Z. & Uzun, K. (2021). Ergenlerin Kendilerini, Başkalarını Ve Durumları Affetme Eğilimlerinin Yordanmasında Mükemmeliyetçilik, Yalnızlık Ve Öz-Şefkatin Etkisi. *Magazine of Mehmet Akif Ersoy University Faculty of Education*, (58), 248-289.
- Kirkpatrick, L. A. (2005). *Attachment, Evolution, and the Psychology of Religion*. New York: The Guilford Press.
- Neff, K. (2003). The Development and Validation of A Scale to Measure Self-Compassion. *Self and Identity*, 2(2), 223-250, p.247.
- Neff, K. D. (2003a). The Development and Validation of a Scale to Measure Self-Compassion. *Self and Identity*, 2, 223-250. <https://doi.org/10.1080/15298860309027>.

- Neff, K. (2003b). Self-Compassion: An Alternative Conceptualization of a Healthy Attitude toward Oneself. *Self and Identity*, 2, 85-101. <https://doi.org/10.1080/15298860309032>.
- Özer D. ve Şahin Altun Ö. (2022) . COVID-19 Pandemi Sürecinde Yaşanan Korkunun Merhemi: Öz-Şefkat. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*. 14(3): 400-406.
- Özdoğan, B., & Kalemci, Tüzün, İ. (2007). Öğrencilerin üniversitelerine duydukları güven üzerine bir araştırma. *Kastamonu Education Magazine*, 15(2), 639-650.
- Pablo GS, Vaquerizo-Serrano J, Catalan A, Arango C, Moreno C, Ferre F et al. (2020) Impact of coronavirus syndromes on physical and mental health of health care workers: Systematic review and meta-analysis. *J Affect Disord*, 275:48-57.
- Perlman, D., & Peplau, L. A. (1998). Loneliness. In H. S. Friedman (Ed.), *Encyclopedia of mental health*, Vol. 2 (pp. 571-581). San Diego, CA: Academic Press
- Sullivan, H. S. (1953). *The Interpersonal Theory of Psychiatry*. Perry, H. S., Gawel, M. L. & Cohen, M. B. (Ed.). New York: The William Alanson White Psychiatric Foundation, W.W. Norton & Company Inc
- Şahin, M. (2019). Korku, kaygı ve kaygı (anksiyete) bozuklukları. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 6 (10), 117-135. ISSN:2148-9963, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/896292>
- Şahin, M. ve Tetik Küçükkelci, D. (2021). Development of a Covid-19 Anxiety Scale “Investigation of Validity and Reliability” . *OPUS International Journal of Society Researches. Educational Sciences Special Issue* , 3989-4012 . DOI: 10.26466/opus.912366
- Tufan, İ., (2003). *Modernleşen Türkiye’de Yaşlılık ve Yaşlanmak*. İstanbul: Anahtar Kitaplar.
- Wang Y, Zhang D, Du G et al, (2020). Remdesivir in adults with severe COVID-19: a randomised, double-blind, placebo-controlled, multicentre trial.
- Wang, Y., Di, Y., Ye, J., and Wei, W. (2020). Study on the public psychological states and its related factors during the outbreak of coronavirus disease 2019 (COVID-19) in some regions of China. *Psychol. Health Med*. 30, 1–10. doi: 10.1080/13548506.2020.1746817



Ulusal Tez Merkezi Özelinde Anadolu Âşıklık Geleneğiyle İlgili Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların Yöntem Bilimsel Açıdan İncelenmesi

A Method Scientific Researches of Graduate Studies on Anatolian Minstrelsy Tradition at the National Thesis Center

ÖZET

Sosyal bilimler alanında yer alan pek çok çalışma gibi, müzik bilimi alanında da araştırmalar belli yöntemler doğrultusunda sağlıklı bir süreç içinde araştırılmalıdır. Bu çalışmada problem, müzik bilimi alanında yapılan çalışmalarda seçilen yöntemlerin, başka alanlardaki yöntem çeşitliliğine göre daha sınırlı olması ihtimalinin bulunmasıdır. Özellikle geleneksel müzikle ilgili nitel araştırmalarda bu gözlenmektedir. Bu nedenle bu çalışmada, Ulusal Tez Merkezi'nde yer alan Anadolu âşıklık geleneğiyle ilgili lisansüstü çalışmaların yöntem bilimsel açıdan incelenmesini ele almaktadır. Çalışmanın amacı, Anadolu âşıklık geleneği ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmaların yöntem bilimsel yaklaşımlarını, örneklemi tespit etmede izledikleri yolu ve bulguları nasıl değerlendirdikleri gibi konuları analiz etmektir. Bu bağlamda, Ulusal Tez Merkezi'nde konuyla ilgili rastgele belirlenen ve indirme erişimine izni bulunan toplamda 8 adet tez seçilmiş ve incelenmiştir. Yapılan incelemede, çalışmalarda kullanılan yöntemler, örnekleme, veri toplama ve veri analizi gibi yöntem bilimsel açıdan nasıl yaklaşımlar sergilediklerini ortaya koymuştur. Çalışmanın bulguları, Anadolu âşıklık geleneği konusunda yapılan lisansüstü çalışmaların genellikle nitel araştırma yöntemlerine ağırlık verdiğini; özellikle etnografik ve içerik analizi gibi yöntemlerin de sıkça kullanıldığını göstermektedir. Yapılan yüksek lisans tezlerde; örneklem seçimi, veri toplama süreçleri ve veri analizi teknikleri gibi yöntem bilimsel konularda bazı zayıflıkların da bulunduğu tespit edilmiştir. Bunlar, özellikle problemin çözümüne ilişkin genellikle aynı yöntemler üzerinden çözülmesine ve bu yaklaşımın da genelde yoruma dayalı olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, bu çalışma, Anadolu âşıklık geleneği konusunda yapılan lisansüstü çalışmaların yöntem bilimsel açıdan değerlendirilmesine katkı sağlamaktadır. Çalışmanın bulguları, gelecekteki araştırmalara metodolojik açıdan daha güçlü bir temel oluşturmak için rehberlik edebilir.

Anahtar Kelimeler: Âşıklık Geleneği, Tez Çalışmaları, Yöntem Bilim

ABSTRACT

As many studies in the field of social sciences, the field of music science should be researched in a healthy process to ensure that the researches are clear. To overcome this problem, what has been done in the field of music science is that the selected methods are likely to be more detailed than the method limitation in other fields. This is observed especially in the characteristics of traditional music. For this reason, this post-graduate study method on the Anatolian minstrel tradition in the National Thesis Center examines the scientific scope. The aim of the study is to analyze the issues such as the scientific approaches to the postgraduate study method related to the Anatolian minstrel tradition, the way they followed in determining the sample and how the family evaluated it. In this context, a total of 8 thesis, which are randomly selected and have permission to download, were selected and examined in the National Thesis Center. The review revealed that they demonstrated how they handled the scientific methods used in assessments, such as running, data collection, and data analysis. The postgraduate studies of the study unit, which are structured on the Anatolian minstrel tradition, generally focus on qualitative research methods; It also shows the results of methods such as ethnographic and content analysis. In the master's theses; It has been determined that there are some weaknesses in the methodological structure such as selection selection, data collection processes and data analysis. These show that you usually set out from the same expectation for the solution of the problem, and this approach is often based on interpretation. As a result, this study contributes to the scientific expansion perspective of the graduate study method structured on the Anatolian minstrel tradition. Study data can be guided by a methodology measures to build a stronger foundation.

Keywords: Minstrelsy Tradition, Thesis Studies, Methodology

GİRİŞ

Anadolu âşıklık geleneğinin derin kökeni hakkında kesin ve belirli bir bilgi bulunmamaktadır. Ancak, araştırmalar ve akademik tartışmalar, bu geleneğin kökeni konusunda çeşitli teorileri içermektedir. Bir teoriye göre, Anadolu âşıklık geleneği, Orta Asya'dan Anadolu'ya göç eden Türk boylarının kültürel mirasını yansıtmaktadır. Türk boyları, Orta Asya'da göçebe bir yaşam sürdürürken, âşıklık geleneği gibi sözlü edebiyat ve müzik kültürleri geliştirmiştir. Bu kültürel miras, göçler sonucu Anadolu'ya taşınmış ve burada yerel unsurlarla da kaynaşarak günümüzdeki Anadolu âşıklık geleneğini oluşturmuş olabilirler. Diğer bir teori ise, Anadolu âşıklık geleneğinin yerel Anadolu kültürlerinden türemiş olabileceğini öne sürmektedir. Anadolu, tarihsel olarak birçok farklı medeniyete ev sahipliği

Aşkın Çelik ¹

How to Cite This Article

Çelik, A. (2023). "Ulusal Tez Merkezi Özelinde Anadolu Âşıklık Geleneğiyle İlgili Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların Yöntem Bilimsel Açıdan İncelenmesi", *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(65):2940-2944. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.69558>

Arrival: 18 March 2023

Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Doç. Dr., Manisa Celal Bayar Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Güzel Sanatlar Eğitimi Bölümü, Manisa, Türkiye

yapmış bir coğrafyadır ve bu medeniyetlerin kültürel etkileşimleri, âşıklık geleneğinin oluşumunu etkilemiş olabilir. Özellikle, Selçuklu ve Osmanlı dönemlerinde Anadolu'da gelişen sosyal ve kültürel yapılar, âşıklık geleneğinin oluşumunu etkilemiş olabilir. Ancak, Anadolu âşıklık geleneğinin kökeni hakkında kesin bir kanıya varmak zor olmakla birlikte, bu konuda daha fazla araştırma ve çalışma yapılması gerekmektedir. Âşıklık geleneğinin tarihi, sosyal, kültürel ve kültürel etkileşimlere dair daha derinlemesine araştırmalar, geleneğin kökeni ve evrimi konusunda daha net bir anlayış sağlayabilir. Bu tür araştırmalar, Anadolu âşıklık geleneğini daha iyi anlamak ve gelecek nesillere aktarmak için önemli bir katkı sağlayabilir.

Ozanların geleneği, sözlü gelenek içinde Türk kültürünü yaşatan en önemli unsurlardan biridir. İslamiyet öncesi dönemlerin izlerini taşır, coğrafi ve dinsel değişimlerle kamanlık geleneğinden ozan geleneğine geçişle devam eder. 16. yüzyılda ozanlık geleneği, zaman içinde yeni bir görünüm kazanmış ve Türk dilinin gelişmesine de katkıda bulunmuştur. Ozanlık geleneği, İslam öncesi Türklerin yaşantısına dayanan ve yaşadıkları coğrafi bölgeye göre ozan, kam, baksı, ozan olarak adlandırılan Orta Asya'dan başlayarak uzanan zengin bir kültürel mirasın ürünüdür. Anadolu, kahvehane, çayhane gibi alanlarda var olan ve günümüzde de varlığını sürdüren asırlık toplumu, kültürü, coğrafyayı, tarihi, örf ve adetleri yansıtır (Özer ve Topal, 2021). Divan edebiyatıyla birlikte aruz/usul ilişkisi içinde temellenmiş olan Türk müziği, aynı zamanda özel bir tasavvuf kültürüne dayanmaktadır (Tuncer, 2021, s.11). Bu da aslında geleneksel müzikle birlikte âşıklık geleneğinin, sosyal ve kültürel bağlamda Türk dünyasında hem edebi hem de müzik anlamında önemli görevler ifa etmesine olanak sağlamıştır. Edebi kültür öğrenimi, nesilden nesile aktarılan bir disiplin çerçevesi tarafından kabul görülür (Türkan, 2016). Anadolu âşıklık geleneği, Türk kültür ve edebiyatının önemli bir parçasını oluşturur. Anadolu âşıklık geleneği, âşıkların (ozanların) müzik, şiir ve sözlü anlatım gibi farklı disiplinlerde eserler verdiği bir kültürel mirası ifade eder. Âşıklık geleneği, coğrafi olarak Anadolu'nun farklı bölgelerinde kendine özgü özellikler göstermekle birlikte, genellikle âşık, saz ve dinleyiciden oluşan üçlü bir yapı üzerine kurulmuştur. Âşıklar, saz eşliğinde hikâyeler, destanlar, aşk şiirleri, toplumsal eleştiriler ve tarihi olaylar gibi birçok konuda eserler vermiştir. Bu gelenek, tarihin derinliklerine uzanan köklü bir geçmişe sahip olup, sözlü edebiyat ve halk kültürü araştırmaları için zengin bir alan sunmaktadır. Bu noktada, yapılan akademik çalışmalar, dolayısıyla da büyük önem taşımaktadır.

Bu çalışmanın da konusu olarak, lisansüstü düzeyde yapılan çalışmalar, Anadolu âşıklık geleneği ile ilgili olarak derinlemesine bir inceleme yapmakta ve bu gelenekle ilgili bilgi birikimini artırmaktadır. Bu tür çalışmaların yöntem bilimsel açıdan incelenmesi, araştırmaların yöntem, veri toplama, veri analizi ve sonuç çıkarma gibi süreçlerini değerlendirmektedir. Yöntem bilimsel inceleme, bir araştırmanın güvenilirliği, geçerliliği ve genel bilimsel niteliği açısından kritik bir öneme sahiptir. Anadolu âşıklık geleneğiyle ilgili lisansüstü çalışmalarda kullanılan yöntemler çeşitlilik arz etmektedir. Saha çalışmaları, mülakatlar, belge tarama, arşiv incelemesi, içerik analizi, sosyal ve kültürel antropoloji yöntemleri gibi farklı araştırma yöntemleri, bu tür çalışmalarda sıkça kullanılan yöntemlerdir. Araştırmacılar, genellikle nitel ve/veya nicel araştırma yöntemlerini kullanarak, âşıklık geleneği ile ilgili verileri toplamakta ve analiz etmektedir.

Türkiye'deki lisansüstü çalışmalar, genellikle çeşitli yöntem ve akademik metodolojik yaklaşımları kullanmaktadır. Anadolu âşıklık geleneği konusunda yapılan lisansüstü çalışmalar da çeşitli disiplinlerden (örneğin Türk Dili ve Edebiyatı, Halkbilim, Sosyal Bilimler) ve yaklaşımlardan (örneğin tarihî, edebî, sosyolojik) farklı yöntem ve metodolojileri içerebilir. İşte genel olarak kullanılan bazı yöntem ve akademik metodolojik yaklaşımlar şu şekilde olabilir:

1. Alan Araştırması: Anadolu âşıklık geleneği, sözlü bir gelenek olduğu için, alan araştırması önemli bir yöntemdir. Araştırmacılar, âşıkların, ozanların ve halkın yaşadığı bölgelerde saha çalışmaları yaparak, doğrudan kaynak kişilerle röportajlar yapabilir, âşıklık geleneğine dair sözlü ve somut kültürel unsurları yerinde inceleyebilir.

2. Arşiv Çalışmaları: Âşıklık geleneğiyle ilgili arşivlerde bulunan yazılı kaynaklar, belgeler ve eserler üzerinde yapılan çalışmalar da sıkça kullanılan bir metodolojidir. Osmanlı dönemine ait tezkireler, divanlar, arşiv kayıtları, yazma ve basma eserler gibi kaynaklar, âşıklık geleneğini ve ozanlarını incelemek için değerli birer kaynaktır.

3. Metin Analizi: Anadolu âşıklık geleneğine dair yazılı ve sözlü metinlerin analizi, çoğu çalışmada kullanılan bir yöntemdir. Âşıkların şiirlerini, türkülerini ve hikâyelerini inceleyerek, geleneğin dil, tema, motif, nazım birimi ve tarz gibi yönlerini ele alabilir ve anlam çıkarmak için metin analizi yöntemlerini uygulayabilir.

4. Sosyal ve Kültürel Analiz: Âşıklık geleneği, toplumsal ve kültürel bir fenomen olduğundan, sosyal ve kültürel analiz yöntemleri de kullanılabilir. Âşıkların toplum içindeki rolü, sosyal statüleri, toplumsal normlara uyumu gibi konuları inceleyerek, âşıklık geleneğinin toplum içindeki yerini ve işlevini anlamaya yönelik sosyal ve kültürel analizler yapılabilir.

5. Tarihsel Analiz: Âşıklık geleneğinin tarihi kökenlerini, gelişimini ve dönemsel değişimlerini incelemek için tarihsel analiz yöntemleri kullanılabilir.

Âşıklık geleneği ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalarda derleme yöntemi de sıkça kullanılan yöntemlerden biridir. Derleme yöntemi, âşıkların ve ozanların sözlü ve somut kültürel unsurlarını kaydetmek, derlemek ve belgelemek amacıyla kullanılan bir yöntemdir. Araştırmacılar, âşıkların şiirlerini, türkülerini, hikâyelerini veya diğer sözlü ürünlerini toplama ve belgeleme amacıyla saha çalışmaları yapabilirler. Âşıkların sözlü ürünlerini kaydederek, daha sonra analiz etmek üzere derleme yöntemi ile elde edilen verileri kullanabilirler. Derleme yöntemi, âşıklık geleneğinin sözlü ve somut kültürel unsurlarını kaydederek, geleneğin farklı yönlerini, değişimlerini, yerel varyasyonlarını ve etkileşimlerini belgelemek amacıyla kullanılabilir. Âşıkların şiirlerini, türkülerini, hikâyelerini, anılarını veya diğer sözlü ürünlerini kaydetmek ve bunları derlemek, âşıklık geleneğinin dil, tema, nazım birimi, tarz, söylem ve anlatım özelliklerini incelemek için önemli bir kaynaktır. Derleme yöntemi ayrıca, âşıklık geleneği ile ilgili arşiv kayıtlarının, yazma ve basma eserlerin, kaynak kişilerin ve diğer belgelerin toplanması ve belgeleme süreçlerinde de kullanılabilir. Araştırmacılar, âşıklık geleneğini belgelemek ve kaynakları incelemek amacıyla arşivlerde, kütüphanelerde, müzelerde ve diğer kaynaklarda derleme yöntemini kullanabilirler. Derleme yöntemi, âşıklık geleneği ile ilgili yapılan lisansüstü çalışmalarda, geleneğin belgeleme, koruma, analiz, yorumlama ve yorumlama süreçlerinde önemli bir araştırma yöntemi olarak kullanılmaktadır. Bu yöntem, araştırmacılara doğrudan kaynaklara erişim sağlayarak, âşıklık geleneğini daha iyi anlamalarına ve daha kapsamlı çalışmalar yapmalarına yardımcı olabilir.

Türkiye'de âşıklık geleneği ile yapılan akademik çalışmalar genellikle sosyal bilimsel açıdan niteliksel araştırma yöntemlerini kullanmaktadırlar. Niteliksel araştırma yöntemleri, âşıklık geleneğinin sosyal, kültürel, tarihsel ve etnografik yönlerini anlamak ve açıklamak için kullanılan bir dizi yöntem ve analitik yaklaşımdır.

Âşıklık geleneği ile yapılan akademik çalışmalar genellikle etnografik yöntemlerle başlar. Araştırmacılar, âşıklık geleneğini yerinde incelemek için saha çalışmaları yapabilirler. Âşıklarının ve ozanların etkileşimlerini, icralarını, sözlü ürünlerini ve diğer kültürel pratiklerini gözlemleyerek, âşıklık geleneğinin sosyal dinamiklerini ve kültürel süreçlerini anlamaya çalışabilirler. Bu gözlemler, niteliksel veri olarak toplanabilir ve daha sonra analiz edilebilir. Ayrıca, âşıkların ve ozanlar ile mülakatlar da yaygın bir niteliksel araştırma yöntemidir. Araştırmacılar, âşıkların ve ozanların kişisel deneyimlerini, düşüncelerini, duygularını ve anılarını anlamak için bireysel mülakatlara dayalı veri toplayabilirler. Mülakatlar, âşıklık geleneğinin sosyal, psikolojik ve kültürel boyutlarını anlamak için önemli bir kaynaktır. Bir başka yaklaşım olarak, âşıklık geleneği ile ilgili yazılı ve sözlü kaynakların niteliksel olarak analiz edilmesi de yaygın bir yöntemdir. Âşıkların şiirleri, türküleri, hikâyeleri, söylemleri ve diğer sözlü ürünleri, nazım birimleri, tema, dil, tarz ve anlatım özellikleri açısından niteliksel analizlere tabi tutulabilir. Ayrıca, âşıklık geleneği ile ilgili yazılı kaynaklar, arşiv kayıtları, belgeler ve diğer yazılı eserler de niteliksel analizlerle incelenebilir.

Sonuç olarak, Türkiye'de âşıklık geleneği ile yapılan akademik çalışmalar, genellikle sosyal bilimsel niteliksel araştırma yöntemlerini kullanmaktadırlar. Bu yöntemler, âşıklık geleneğinin sosyal, kültürel, tarihsel ve etnografik yönlerini anlamak için kullanılan önemli araştırma yöntemleri olarak kabul edilir.

Türkiye'de âşıklık geleneği ile yapılan akademik çalışmaların akademik niteliği, kullanılan araştırma yöntemlerine ve metodolojik yaklaşımlara bağlı olarak değerlendirilir. Doğru ve etkileyici bir yol izlenip izlenmediği ise çalışmanın kalitesine ve yöntemlere bağlı olarak değerlendirilir. Akademik çalışmaların niteliği, bilimsel yöntemlere uygunluk, güvenilirlik, geçerlilik, tekrarlanabilirlik, kaynak kullanımı, literatür taraması gibi kriterlere göre değerlendirilir. Akademik bir çalışma, ilgili alanın araştırma standartlarına uygun olarak tasarlanmış olmalı, doğru ve güvenilir verilerle desteklenmeli, ilgili literatüre uygun bir şekilde tartışma ve sonuçlar sunulmalıdır. Araştırma yöntemleri açısından doğru ve etkileyici bir yol izlenip izlenmediği ise çalışmanın yöntemlerine ve analitik yaklaşımlarına bağlıdır. Âşıklık geleneği ile yapılan akademik çalışmalarda, etnografik yöntemlerin doğru bir şekilde uygulanması, mülakatların niteliksel veri toplamada kullanılması, sözlü ve yazılı kaynakların uygun bir şekilde analiz edilmesi, literatür taramasının kapsamlı ve güncel olması gibi faktörler, çalışmanın doğru ve etkileyici bir yol izlediğini gösterebilir. Ancak, her akademik çalışma kendi zorlukları ve sınırlılıklarıyla birlikte gelir ve her çalışma mükemmel olamayabilir. Akademik çalışmaların niteliği ve doğruluğu, ilgili alanda uzmanlaşmış akademik topluluklar tarafından değerlendirilir. Yapılan çalışmaların akademik niteliğinin ve doğruluğunun değerlendirilmesi, çalışmanın yöntemlerine, veri analizine, sonuçlara ve tartışmalara dikkatli bir şekilde bakılmasıyla ilgili bir süreçtir.

AMAÇ VE YÖNTEM

Bu çalışmanın amacı, başlıkta da ifade edildiği gibi Anadolu âşıklık geleneğiyle ilgili yapılmış lisansüstü çalışmaların yöntem bilimsel açıdan incelenmesi ve bu sayede âşıklık geleneğinin akademik bağlamda araştırılırken nasıl bir yöntemsel yaklaşımın benimsendiğini ortaya çıkarmaktır. Bu bölümde araştırmanın modeline, evren ve örnekleme ve verilerin toplanmasına yer verilmiştir.

Araştırmanın Modeli

Araştırmanın modeli, ulusal tez merkezi özelinde Anadolu âşıklık geleneğiyle ilgili yapılmış lisansüstü çalışmaların yöntem bilimsel açıdan incelenmesi için gerekli literatür ve kaynakların araştırılmasından dolayı betimsel tarama modelidir. Araştırmanın deseni ise, incelenen verilerin araştırma sorularıyla neden-sonuç ilişkisi kurularak bir sonuca varılması ve yorumlanmasından dolayı nitel bir çalışmadır.

Evren ve Örneklem

Çalışmanın evrenini ulusal tez merkezi; örneklemini ise âşıklık geleneği ile yapılmış, erişim izni bulunan ve rastgele seçilmiş 10 lisansüstü tez çalışması oluşturmaktadır.

Verilerin Toplanması

Araştırma için gerekli olan veriler, ulusal tez merkezinde genel tarama modeli uygulanarak elde edilmiştir.

BULGULAR VE DEĞERLENDİRMELER

Aşağıdaki maddelerde seçilmiş 8 adet tezin hangi yöntemler kullanılarak yazıldığı incelenmiştir.

- ✓ 1991 yılında yazılmış olan ve Sivas Âşık geleneği ile yörenin âşıklarından Âşık Ruhsati'nin incelendiği doktora tezinde hangi yöntemden yararlandığı belirli bir başlık altında belirtilmemiştir. Tezin içindekiler bölümü ve genel olarak çerçevesi incelendiğinde ise; çalışmada öncelikle Sivas'la ilgili genel bilgilerin verildiği, ilerleyen bölümlerde ise Âşık Ruhsati'ye dair biyografik bir çalışmanın yapıldığı, son olarak da aşığın edebi yönünün ve türkülerinin yapısına dair genel ve detaylı bir arşiv taramasının yapıldığı gözlemlenmiştir.
- ✓ 1998 yılında yazılmış olan ve Adana'ya bağlı Çukurova'da yer alan âşıklık geleneği ve yörenin âşıklarından Âşık Eyyübi'nin incelendiği yüksek lisans tezinde görüşme ve mülakat yöntemi kullanılmış olduğu belirtilmiştir. Tezin içindekiler bölümü ve genel olarak çerçevesi incelendiğinde ise; çalışmada öncelikle âşıklık geleneğiyle ilgili genel bilgilerin verildiği, ilerleyen bölümlerde ise âşıklık geleneğiyle ilgili detaylı bilgilerin sunulduğu görülmüştür. Ardından Yukarı Çukurova ve çevresindeki âşıklık geleneğiyle ilgili genelden özele çalışmanın ilerlediği, çalışmanın son bölümlerini oluşturan bölümlerde ise Âşık Eyyübi'nin âşıklık tarzıyla ilgili detaylı bir araştırmanın yapıldığı gözlenmiştir.
- ✓ 1999 yılında yazılmış ve Erzurum ile çevresindeki âşıklık geleneğinin günümüzdeki durumunu inceleyen doktora tezinde âşıklık geleneğinin tarihçesi ve araştırılan Erzurum yöresinin fiziki ve kültürel özellikleri konu edilmiştir. Tez çalışmasında, incelemeyle ilgili yöntemin bir alan araştırmasına dayandığı ve görüşme ve mülakat tekniğinin kullanıldığı saptanmıştır.
- ✓ 2007 yılında yazılmış ve Çorum ilinin genel tarihçesinden başlayarak günümüze değin Çorum ilinin kültürü ve âşıklık geleneğinden bahsedilen tezde âşıklık geleneği, Âşık Rıfat Kurtoğlu özelinde araştırılmıştır. Diğer tez çalışmalarında olduğu gibi bu tezde de tarihten başlayarak günümüze kadar âşıklık geleneğinin gelişimi bağlamında çalışma, geleneğin özelliklerini yansıtan bir aşığın biyografisi ve çalışmaları üzerinden yapılandırılmıştır. Yöntem kısmında görüşme, inceleme, gözlem, derleme ve tahlil tekniklerinin kullanıldığı ifade edilmiştir.
- ✓ 2010 yılında yazılmış ve Tokatlı Âşık Selmani'nin âşıklık geleneğindeki yerini konu olarak irdeleyen tezde öncelikle Tokat yöresi âşıklık geleneği ve çalışmaya konu olan âşıkla ilgili biyografik bilgilere yer verilmiştir. Ardından âşıkla ilgili, üstadın yapmış olduğu çalışmaların üslup ve biçim özellikleri incelenmiştir. Son bölümlere doğru aşığın anlatım özellikleri ve şiirlerindeki içerik ve bağlamında yer alan tasavvuf dışı özellikler ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Çalışmada yöntem olarak kaynak araştırması, âşıkla bire bir görüşme ve mülakat, görüşmelerin kayıt altına alınması, konuyla ilgili uzman görüşlerinin alınması ve âşığı tanıyan kişilerle görüşülmesi gibi yöntemlere, dolayısıyla derleme yöntemine başvurulmuştur.
- ✓ Yine 2010 yılında yapılan ve günümüzün âşıklık geleneğinde yer alan atışma ve bu geleneğe uygun örneklerin incelendiği tez çalışmasında ilk bölümlerde atışmaların bölümleri ve atışma faslının düzeni incelenmiştir. Atışmaya dair geleneksel arka planı ve günümüze kadar olan süreçte, atışmanın nasıl bir evrimsel süreç izlediği ve bu sürecin olumlu/olumsuz etkileri araştırılmıştır. Ayrıca, atışma sadece genel yapısı itibarıyla değil, şekil ve muhteva özelliklerine göre de irdelenmiştir. Metinsel tahlillerin de yapıldığı atışma ile ilgili çalışmada, bu gelenek ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Yöntem bilimsel olarak bir başlık belirtilmemiş olsa, tezde genel olarak arşiv ve kaynak taraması ile örneklerin mukayese yapıldığından önsöz kısmında bahsedilmiştir.
- ✓ İzmir âşıklık geleneğinin konu edildiği 2014 yılında yapılmış bu tez çalışmasında, İzmir'de şekillenen âşıklık geleneğinin kökenleri, Kars âşıklık geleneğinde aranmaya çalışılmıştır. Bu amaçla, sentezlenen bu geleneğin, özellikle göçler ve kültür taşınması gibi sosyolojik nedenlerle desteklenmeye çalışılmıştır. Kars âşıklığının neden

İzmir’de icra edildiği ve belediye gibi kuruluşların bu kültürel değişime ne gibi katkıları olduğu ifade edilmiştir. İncelenen diğer tezlerin bazılarında olduğu gibi bu tezde de yöntem, belirlenmiş bir başlık altında sunulmamış, çalışmanın planlama süreci içerisinde yöntemin gidişatı ortaya çıkmıştır. Yapılan çalışmada bir sosyolojik yaklaşım bulunduğundan, bu bağlamda tarihsel bir analizin yapıldığı ortadadır. Tezlerin genelinde gözlemlenen ve genelden özele hareketle yine geleneğin tarihsel yapısından yola çıkılarak günümüze kadar nasıl şekillendiği incelenmiştir.

- ✓ Kars âşıklık geleneği içinde Karşlı Âşık Arif Çiftçi’nin yerinin incelendiği bu tez çalışmasında öncelikle yine Kars’ın tarihçesi, geleneğin kökeni ve coğrafyada yer alan yaşamış ve yaşamakta olan kültürlerin sosyolojik özelliklerine yer verilerek tarihsel bir analiz yapılmıştır. Yöntem, bir başlık altında verilmemiş, incelemenin nasıl bir sistematik sırayla yapılacağı özet kısmında bahsedilmiştir. Çalışmanın ağırlıklı olarak bir arşiv çalışması ve doküman taraması yöntemiyle verilerinin elde edildiği anlaşılmaktadır.

SONUÇLAR

Âşıklık geleneği bağlamında Ulusal Tez Merkezi özelinde seçilmiş 8 adet lisansüstü çalışmalarda genellikle, genelden özele bir yaklaşım görülmüş ve hemen hemen pek çok tezde âşıklık geleneğinin tarihçesi ve ele alınan âşıkla ilgili biyografik bilgiye rastlanmıştır. Dolayısıyla çalışmaların genelden özele ve tarihsel çıktısı ile günümüzdeki durumunun incelenmesiyle ilgili konunun gidişatına yaklaşım, birbirine benzer özellikler taşımaktadır. Bazı çalışmalarda yöntemin nasıl ya da literatürdeki hangi yöntemle uygulandığı bir başlık altında belirtilmemiş ve genelde başvurulmuş araştırma yöntemleri şu şekilde gözlemlenmiştir: Alan araştırması, arşiv taraması, görüşme ve mülakat, karşılaştırmalı analiz/mukayese ve kaynak/literatür taraması olarak karşımıza çıkmaktadır. Öne çıkan bir başka husus ise; âşıklık geleneğiyle ilgili yapılmış bu tezlerin, ağırlıklı olarak yüksek lisans programları içerisinde olmasıdır. Çalışmalar, yoğun emek ve arşiv incelemesi, tarması ve genel olarak bilgilerin derlendiği bir süreç görülmektedir. Bu tez çalışmaları için, genel olarak çalışmanın neden araştırıldığı ve hangi yöntemle bulgular elde edildiyse, verilerin değerlendirme aşamasında bu soruların cevaplarının gerekçeleriyle birlikte aydınlatılarak sonuç ve yorumların yapılması önerilebilir.

KAYNAKÇA

ÖZER, Ş. & TOPAL, M. (2021). Âşıklık geleneği ve geleneğin چراغlarından Amasyalı Âşık Özlemî. *Motif Akademi Halkbilimi Dergisi*, 14 (34) ,652-665. Doi: 10.12981/Mahder.869864

TUNCER, K. A. (2021). *Romantik Dönem Türk Müziğinde Yeni Form Denemeleri*. Konya: Eğitim Yayınevi. (s. 11).

TÜRKAN, H. K. (2016). Âşıklık geleneği ve Âşık İsmail Tezanî’nin âşıklık geleneği içindeki yeri. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 4 (8), 252-265.

Ulusal Tez Merkezi:

1. Tez: KAYA, D. (1991). *Sivas’ta âşıklık geleneği ve Âşık Ruhsati*. (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (19654).
2. Tez: ÇOPUROĞLU, K. (1998). *Yukarı Çukurova’da âşıklık geleneği ve Âşık Eyyübi*. (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (73261).
3. Tez: ÖZARSLAN, M. (1999). *Erzurum ve çevresinde âşıklık geleneğinin bugünkü durumu*. (Doktora Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (81991).
4. Tez: YAKAR, İ. S. (2007). *Çorum ili âşıklık geleneği ve Âşık Rifat Kurtoğlu*. (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (209554).
5. Tez: AVŞAR, M. (2010). *Tokatlı Âşık Selmani’nin âşıklık geleneğindeki yeri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (277179).
6. Tez: AYDIN, O. (2010). *Günümüz âşıklık geleneğinde atışma ve atışma örnekleri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (286049).
7. Tez: ÇANKAYA, G. (2014). *İzmir’deki âşıklık geleneği*. (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (358639).
8. Tez: DEMİR, M. (2018). *Kars âşıklık geleneği içerisinde Karşlı Âşık Arif Çiftçi’nin yeri*. (Yüksek Lisans Tezi). Ulusal Tez Merkezi. (528923).



تحليل الأخطاء الكتابية لدى طلاب كلية التربية قسم معلمي اللغة العربية في جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية*

Analysis of Clerical Errors Among Students of the College of Education, Department of Arabic Language Teachers at the University of Vakif Fatih Sultan Mehmet.

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على الأخطاء الشائعة في كتابات طلاب وطالبات الصف الأول في كلية التربية ببرنامج تعليم اللغة العربية في جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، على المستوى الصوتي والنحوي والدلالي والإملائي، حيث أنّ الطلاب درسوا قبل هذا الصف سنة دراسية أخرى كصف تحضير للغة العربية، أجريت الدراسة من خلال واجبات الطلاب في درس مهارات الكتابة وذلك من خلال واجبين للدرس الأسبوعي وواجب لامتحان النصف للفترة الثانية. المنهج المتبع في هذه الدراسة هو المنهج الوصفي التحليلي، واعتمدت الدراسة على حصر الأخطاء اللغوية الشائعة التي يقع فيها الطلاب في كتاباتهم، والكشف عن الجوانب السلبية لمحاولة علاجها. وأجريت الدراسة على كل الطلبة في الصف الأول وعددهم 21 طالباً وطالبة للسنة الدراسية 2020-2021.

الكلمات المفتاحية: مهارة الكتابة، تحليل الأخطاء، الأخطاء الشائعة، الخطأ الدلالي.

ABSTRACT

The aim of this study was to identify common errors in the writing of first-year students enrolled in the Arabic language education program at the University of Vakif Fatih Sultan Mehmet, focusing on phonological, grammatical, semantic, and spelling errors. Prior to this class, students had completed one year of preparatory Arabic language studies. The study was conducted by analyzing student assignments in the writing skills course, which included two weekly assignments and one midterm exam. The methodology employed in this study was descriptive and analytical, focusing on identifying the common linguistic errors made by students in their writing and identifying negative aspects to address. The study included all 21 students enrolled in the first-year course during the 2020-2021 academic year.

Keywords: Writing skill, Error analysis, Common errors, Semantic error

Mariam Tekeli¹

How to Cite This Article

Tekeli, M. (2023). تحليل الأخطاء الكتابية لدى طلاب كلية التربية قسم معلمي اللغة العربية في جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(65):2945-2953. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH AS.70003>

Arrival: 11 April 2023

Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

المقدمة

إن اللغة لديها مكانة كبيرة في حياة الإنسان وفي بناء الحضارة، وإن الهدف الأساسي لكل لغة هو التواصل بين أبناء المجتمع وانتقال المعلومات والأفكار بين الأشخاص من أجل التفاهم واستخدام الألفاظ والتعابير في الكلام واستخدامها في الكتابة والاستماع إلى هذه اللغة من الآخرين فمن خلالها يتعلم الإنسان اللغات الأخرى والثقافة والمعارف وأيضاً يستخدمها الناس لحل المشاكل بينهم.

تختلف اللغات فيما بينها من ناحية الحروف وبناء الكلمة ووظائف الجمل وتنوع نظمها وطرق أدائها، واللغة العربية مثل اللغات الأخرى لديها خصائص مشتركة مع اللغات الأخرى وخصائص تنفرد بها عن اللغات الأخرى، واللغة العربية لغة اشتقاقية تصريفية غنية بالكلمات والصيغ ولهذا فإن الخطأ لا يترك الطلاب في مستوياتها المختلفة (النحوية، والصرفية، والصوتية، والدلالية، والإملائية)، وكذلك يجب أن لا ننسى بأن اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم وهي اللغة التي تجمع المسلمين في كل أنحاء العالم ولها مكانة خاصة في قلوبهم ومنهم الشعب التركي لأن الأتراك أكثرهم مسلمون ويهتمون باللغة العربية ويقبلون على تعلمها في الجامعات والمدارس والمراكز المختلفة.

وبما أنّ اللغة هي أداة الاتصال والتفاعل مع الآخرين فيجب على الطالب أن يتعلم المهارات الأربعة من الاستماع والكلام والقراءة والكتابة، والهدف من مهارة الكتابة أن يستطيع الطالب أن يعبر ويصف ما في أفكاره بكتابة صحيحة وواضحة من الكلمة المجردة إلى النص والإنشاء لأن الكتابة وسيلة لنقل الماضي للحاضر وحفظ لغة الأمة وتراثها وثقافتها.

من خلال الدراسات في علم النفس اللغوي هنالك نظرية تسمى بالنظرية العقلية وترى أنّ المتعلم يمرّ بعمليات المحاولة والخطأ واختبار لفروض خاصة باللغة وبهذا يقترب من نظام اللغة كما يستخدمها الناطقون بها.

تناولت الدراسة منهج تحليل الأخطاء ودوره في معرفة أخطاء الطلاب المتمثلة في الأخطاء الصوتية التي تنتج منه في تعليمه للغة العربية كالمشكلات الصوتية وعدم التفريق بين الأصوات (الزاي والذال، والطاء والضاد) ومشكلة تكوين الجملة والأخطاء الصرفية: كالتذكير والتأنيث، والتعريف والتنكير، ومعرفة زمن الفعل، وصياغة الفعل. كذلك تناولت الأخطاء النحوية من تقديم الصفة على الموصوف، والعدد والمعدود، وزيادة (ال) في الإضافة، وأيضاً تناولت الأخطاء الإملائية في الخلط بين الحروف المتشابهة، وإبدال التاء المربوطة بالمفتوحة والعكس، وفي الأخير الأخطاء الدلالية متمثلة في استخدام الكلمة الغير المناسبة للمعنى في الجملة، وصياغة المعنى بجملة غير واضحة.

عينة الدراسة:

الطلاب: بلغ عدد الطلاب "21" طالباً وطالبة في الصف الأول للسنة الدراسية 2020-2021 منهم "6" طلاب و "15" طالبة.

الموضوعات الكتابية: ثلاثة موضوعات في مادة مهارة الكتابة من خلال واجبين في الدروس الأسبوعية والآخر واجب امتحان الفترة الثانية.

الموضوعات هي: "تحدّث عن مدينتك"، "جائحة كورونا وتجربتي معها"، و"ملخص قصة حفنة تمر"

* هذه المقالة قدّمت في المؤتمر الدولي الثاني لأبحاث اللغة العربية وآدابها 2023 المنظم من قبل كلية التربية بجامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية كعرض شفهي في 6 من مايو.

Bu makale Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi Eğitim Fakültesi tarafından düzenlenen II. Uluslararası Arap Dili ve Edebiyatı Araştırmaları Kongresi 2023 Konferansı'nda sözlü sunum olarak 6 Mayıs'ta sunulmuştur.

¹ Dr. Öğr. Üyesi, Fatih Sultan Mehmet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Yabancı Diller Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye

مصطلحات الدراسة:

الخطأ اللغوي:

الخطأ لغة ضد الصواب، ويبين براون الخطأ بأنه انحراف عن القواعد النحوية التي يستخدمها الكبار في لغتهم الأم². وعندما نتحدث عن الخطأ اللغوي يجب أن نميز بين مجموعة من الكلمات مثل زلة اللسان والأغلاط والأخطاء. إن زلة اللسان هي الأخطاء الناتجة من تردد المتكلم وما شابهها. والأغلاط هي أن يأتي المتكلم بكلام غير مناسب للموقف. أما الأخطاء فهي أن المتكلم أو المتحدث يخالف قواعد اللغة فيها³.

نفهم من هذا بأن الخطأ اللغوي هو أي صيغة لغوية تصدر من الطالب بحيث لا يوافق عليه المعلم لأنه يخالف قواعد اللغة⁴.

ولدراسة الأخطاء فوائد كثيرة في تعليم اللغات عامة وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها خاصة منها:

تزوّد الباحثين في مجال تعلم اللغات بأدلة عن كيفية تعلم اللغة والطرق والاستراتيجيات المناسبة لاكتسابها.

تساعد في وضع المواد التعليمية المناسبة من خلال نتيجة دراسة أخطاء الطلاب.

تساعد في وضع المناهج المناسبة للطلاب من خلال عناصر المنهج.

تساعد في اكتشاف دراسات أخرى عن تعليم اللغات وأسباب ضعف الطلاب في تعليم اللغة الثانية ومعالجة هذه الأخطاء.

مراحل تحليل الأخطاء:

اهتم العلماء القدامى بتحليل الأخطاء فمنهم من اهتم بالأخطاء الشفوية وآخرون اهتموا بالأخطاء الكتابية، ولكن لم تستعمل كلمة الخطأ فاستعمل بدلها اعوجاج اللسان، التحريف، الإبدال، اللحن، وكان منهج العلماء في الأخطاء اللغوية خلال ست مراحل وهي: جمع المادة، إحصاء الأخطاء، وتحديدتها، وتصنيفها، ثم وصفها، ثم تفسير أسبابها.

أما عند الغرب فقد ظهر الاهتمام بالخطأ في أواخر الستينات وأوائل السبعينيات وكان قصدهم بالخطأ أنه خرق لقاعدة من قواعد اللغة بشكل منسق مستمر، ويرجع السبب في ذلك لعدم إتقان القاعدة اللغوية في اللغة الثانية⁵.

وتتكون مراحل تحليل الأخطاء من :

تعريف الخطأ: ويعني تحديد أخطاء الطلاب وموضع انحرافهم عن القاعدة اللغوية الصحيحة وذلك بوضع خط تحت الكلمة أو الجملة الخطأ، وتم نقل الخطأ إلى جدول لدراسته وتحليله.

وصف الخطأ: وهو معرفة نوع الخطأ الذي أدى إلى انحرافه عن القاعدة اللغوية وهناك أخطاء الحذف كحذف حرف أو أكثر من الكلمة، أو حذف كلمة أو أكثر من الجملة، والإضافة تعني إضافة حرف أو أكثر للكلمة أو إضافة كلمة أو أكثر للجملة، والإبدال يعني أن نبذل حرف مكان آخر أو كلمة مكان أخرى، وسوء الترتيب يعني أن نرتب حروف الكلمة خطأ أو نرتب كلمات الجملة خطأ. وهذا الوصف يكون على كل المستويات؛ الصوتية، الصرفية، النحوية، والدلالية.

تفسير الخطأ: يعني معرفة الأسباب التي أدت إلى هذه الأخطاء هل هي بسبب جهل الطالب بالقواعد اللغوية في لغته الأم أم بسبب اللغة الثانية كجهل الطالب باستخدام هذه اللغة الجديدة والتداخل بين اللغتين.

أسباب الخطأ:

المتعلم: جهله بقواعد اللغة لأنه لم يتعلم بعد القاعدة اللغوية، لم يتعلم القاعدة كاملة، تطبيق القاعدة بشكل خاطئ، قياس القاعدة على أبنية خاطئة، تدخل اللغة الأم في اللغة الهدف وذلك بنقل أنظمة اللغة الأم إلى اللغة الهدف، التبسيط في إنتاج التركيب اللغوي.

المعلم: إذا كان المعلم لديه مشكلة في نطق الأصوات.

المقرر التعليمي: يشمل الكتب، طرائق التدريس، ووسائل التقويم.

الإطار النظري للدراسة:

العلاقة بين اللغة العربية والتركية:

ترجع العلاقة بين اللغة العربية والتركية إلى العلاقات الثقافية والاقتصادية والسياسية والتجارية بين هذين الشعبين وأيضاً الموقع الجغرافي له دور في هذه العلاقة. حيث كان أول لقاء بين العرب والأتراك في عهد الخليفة عمر بن الخطاب عندما وصل جيش الفتوحات إلى الموطن الأصلي للأتراك في بلاد ما وراء النهر، وبعد المحاولات المستمرة للفتوحات الإسلامية استطاعوا في عهد خلافة سليمان بن عبد الملك من انتشار الإسلام بين الأتراك، وساهم الأتراك في بناء الحضارة الإسلامية بجانب الشعوب الأخرى عندما انخرط عدد كبير من الفرسان الترك في جيش الخليفة العباسي وتقلدوا قيادة الجيش إلى جانب العلماء والمفكرين أمثال الفارابي والجوهرى وغيرهم. وبعد هذا بدأت للأتراك مكانة في التاريخ الإسلامي عندما أسسوا الدولة السلجوقية⁶، وبعد ضعف هذه الدولة أسس عثمان بن أرطغرول الدولة العثمانية وحكمت العالم لمدة أربعة قرون حيث تميّز حكمائها بالعدل والحكمة والتسامح، نفهم من هنا أنّ هذه الأحداث التاريخية كانت لها الأثر الكبير في ربط العلاقات السياسية والاجتماعية والثقافية بين العرب والترك حتى أصبحت لغة العلم والتعلم والثقافة في عهد الخلافة العثمانية.

² صيني، محمود إسماعيل، الأمين، إسحاق محمد، (1982)، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، جامعة الملك سعود، الرياض، ص56.

³ طعيمة، رشدي، (2006)، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسيها، صعوباتها، القاهرة، دار الفكر العربي، ص307.

⁴ طعيمة، رشدي أحمد، تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، 1989، ص53.

⁵ العناتي، وليد، 2003، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجوهر للنشر والتوزيع. ص 178- 179.

⁶ الصلاحي، علي محمد محمد، (2001)، الدولة العثمانية عوامل النهوض وأسباب السقوط، القاهرة، دار التوزيع والنشر الإسلامية، ص27.

اللغة العربية واللغة التركية:

تعتبر اللغة التركية من لغات الأورال ألثاي نسبة إلى جبال ألثاي في شرق آسيا وتحتل هذه اللغة مكانة متميزة بين لغات مجموعتها، وهي لغة إلصاقية تعتمد على اللواحق في إنتاج الكلمات وتكثير المعاني بدل الإشتقاق الموجود في اللغة العربية، وهذه اللواحق تتم إضافتها لآخر الكلمة وليست لأولها، وبهذا ينجو جذر الكلمة من التغييرات في بنيته، فعندما نريد اشتقاق معنى جديد من الجذر لا نغير الجذر وإنما نضيف إليه لاحقة، فتتعدد وتتنوع وتكثر اللواحق على الجذر الواحد بحسب المعنى، فيضاف لواحق البناء (الماضي والمضارع والأمر) لنهاية الجذر مباشرة ثم بعدها لواحق التصريف. إن قواعد اللغة التركية لا تفرق بين المذكر والمؤنث، وأيضا لا توجد صيغة المثنى في العدد فقط هناك صيغتا المفرد والجمع. أما من ناحية ترتيب الجملة نلاحظ مجي (الفاعل أو المبتدأ) في بداية الجملة و(الفعل أو الخبر) في نهايتها، وبهذا تكون عكس ترتيب الجملة العربية. أيضا تأتي الصفة والمضاف قبل الموصوف والمضاف إليه. ومن أهم ميزة في هذه اللغة التوافق والتوازن الصوتي بين مقاطع وملحقات الكلمة الواحدة، معناه إن المقطع الصوتي تحتوي على أصوات مفعمة ثقيلة وأخرى مرققة خفيفة، فإذا بدأت الكلمة بمقطع مفعم كانت المقاطع الأخرى أيضا مفعمة وبالعكس⁷.

أما اللغة العربية فتنتهي كما نعرف إلى اللغات السامية وهي أعرق لغة من بين مجموعتها، وتتميز هذه اللغة بترجيح الأصوات الصامتة على المتحركة وبها يتشكل المعنى الرئيسي في الكلمة، ومن خلال الأصوات المتحركة يتم تغيير المعنى وتعديله، وتتكون معظم الكلمات من ثلاثة أصوات صامتة (فعل)، واللغة العربية لغة اشتقاقية تعتمد على توليد الألفاظ وتكثير المعاني من الإشتقاق في الجذر الأصل وإجراء التغييرات عليه، وتحدث في داخل الكلمة تصدعات من خلال إضافة حروف الزيادة وفق قوالب وصيغ ذات معان ووظائف محددة، فمن الجذر (كتب) تم اشتقاق الكلمات: كاتب، مكتوب، مكتب، كتابة، كتاب.. وهكذا يكون الجذر (كتب) مع الكلمات المشتقة منه أسرة واحدة تقوم مكوناتها على أساس وجود الأصوات الصامتة الثلاثة، الكاف والتاء والباء على نفس الترتيب⁸. ومعظم جذور الكلمات العربية وضع على ثلاثة أحرف، وهناك قليل منها زيادة على ذلك. وهناك في اللغة العربية القواعد الإعرابية، وهي أصوات قصيرة تلحق أواخر الكلمات تبين وظيفتها ودلالاتها في الجملة، وعلاقتها بالكلمات السابقة واللاحقة.

أما تركيب الجملة وترتيب عناصرها في اللغة العربية نوعان:

تبدأ الجملة بالفعل (المسند) والفاعل (المسند إليه) وهما ركنان أساسيان ثم المفاعيل ويسمى هذا النوع بالجملة الفعلية.

تبدأ الجملة بالمبتدأ (بالمسند إليه) ثم الخبر (المسند) ويسمى بالجملة الإسمية.

واللغة العربية تفرق بين التذكير والتأنيث في صيغها، وخصصت للمثنى صيغة مستقلة عن المفرد والجمع، وكذلك ترتيب الكلام بمجيء المضاف إليه بعد المضاف والصفة بعد الموصوف⁹.

تحليل الأخطاء الكتابية عند دراسي اللغة العربية:

إن الدراسة التحليلية للأخطاء التحريرية التي جُمعت من الطلاب من دراسي اللغة العربية في كلية التربية قسم معلم اللغة العربية في جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، هي دراسة ميدانية وصفية، وتحليلية. فالمنهج الوصفي استخدم لوصف الأخطاء التي تخرج من قواعد اللغة. والمنهج التطبيقي يكون بعد وصف الأخطاء، حيث يُستعمل هذا المنهج لتصنيف الأخطاء بحسب أقسامها، وهي الأخطاء الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية والإملائية.

الأخطاء الصوتية:

الصوت واحدة من العناصر الأساسية للغة. خاصة وإنها تدرّس في المراحل الأولى لتعليم اللغة، ولكل لغة مميزات خاصة بها، تعدّ اللغة العربية لغة أجنبية للطلبة الأتراك لذلك يجب أن تُعلّم وفق الطرق والأساليب التي تُستخدم لتعليم اللغة الأجنبية. يختلف النظام الصوتي للغة العربية عن النظام الصوتي للغة التركية ولهذا تدرّس الأصوات من خلال ثلاثة مستويات ففي المستوى الأول تدرّس الأصوات الموجودة (المشتركة) ومخارجها متشابهة أو قريبة في اللغتين، وفي المستوى الثاني تدرّس الأصوات العربية الغير الموجودة في اللغة التركية، وهذه الأصوات يصعب من الطالب تعلّمها بسرعة لأنّ مخارجها مختلفة وصعبة وإنّ الحياة الإجتماعية والنفسية وطبيعة اللغة تؤثر في الحروف والتي تتبع لعادات وتقاليد لفظية معينة، وأما في المستوى الثالث يجب أن يعرف الطالب الأصوات الموجودة في اللغة التركية والغير موجودة في اللغة العربية¹⁰.

ومن الأصوات التي يخطئ فيها الطلاب مثلا: صوت الطاء حيث يحوله الطلاب إلى التاء لصعوبة إطباق اللسان إلى الحنك الأعلى وبالتالي تخفف هذه الأصوات من الطاء للتاء، والصاد للسين، والضاد للدال، والظاء للزاي، فيقرأ الطلاب ينتيق بدلا من ينطبق، وتحّدسنا بدلا من تحدّدنا. كذلك يحول الطلاب الحاء للهاء والعين للهمزة لأن هذين الصوتين مخرجهما من وسط الحلق.

⁷ درشوي، سهيل، (2022)، أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية، ط1، إلهيات للنشر، أنقرة، ص43.

⁸ حجازي، محمود فهمي، (1973)، علم اللغة العربية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، ص143.

⁹ درشوي، سهيل، مرجع سابق، ص47.

¹⁰ الدياب، أحمد، (2012)، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، رسالة ماجستير في جامعة غازي، ص21.

جدول 1: توصيف الخطأ الصوتي

الصواب	الخطأ	تصنيف الخطأ	توصيف الخطأ
شخص	شخس	الخطأ الصوتي	إبدال صامت بأخر
أشخاص	أشخاس		
تحدثنا	تحدسنا		
معدنية	مغدنية		
مجذبا	مجزبا		
حديثا	حديسا		
سينات	سيناة		
سنحصد	سنحسد		
ينطبق	ينتبِق		
أغلقت	أفلقت		
أحدث	أحدث		
تعيش	تعش		
سأضيف	سأضف		
الميلادي	الملاي		
تشغيل	تشغل		
وحيدة	وحدة		
تقريبا	تقربا		تقصير صائتٍ طويل
الطلاق	الطلق		
عدوى	عدو		
أسابيع	أسابع		
الاتصالات	الاتصالت		
منذ طفولتي	منذ طفولاي		
بيتاً	بيتة		
انظر	انظور		
يخرج	يخروج		
نتعرف	نتعارف		
الرئيسية	الرئيسيات		
سرت	سيرت		
بملايس	بملايسا		
مرور	مرورور		
ضحية	ضحيتة		
النص	الناص	إطالة صائتٍ قصير	
المدارس	المداريس		
لم استطع	لم استطع		

وبالنظر لجدول الأخطاء الصوتية للطلاب نجد أنّ أكثر الأخطاء تتمثل في تقصير الصائت الطويل وإطالة الصائت القصير مثل (أحدث بدل أحاديث، وتعش بدل تعيش، سأضف بدل سأضيف، الملاي بدل الميلادي....)، وبعدها إبدال حرف صامت بحرف صامت آخر مثل (شخس بدل شخص، تحدسنا بدل تحدثنا، مجزب بدل مجذب.....)، أما أقل الأخطاء هي إطالة حرف صائتٍ بحرف قصير مثل (انظور بدل انظر، وسيرت بدل سرت، الناص بدل النص.....)، وهذا يرجع إلى الاختلاف بين الصوائت في اللغتين العربية والتركية لأنه لا توجد صوائت طويلة في اللغة التركية، ولا توجد صوائت في اللغة العربية مقابل للصوائت \bar{O} و \bar{O} لذا نرى بعض الطلاب ينطقون الواو مرة ب V ومرة أخرى ب O أو U^{11} . كذلك بالنسبة للصوت (ذ) فإن الطالب ينطقه كصوت (ز) أو (z) في التركية بأن ينقل مخرج الذال من الأسنان إلى الأسنان اللثوية لأنه يوافق في صفتي الرخاوة (الاحتكاكية) والجهر.

الأخطاء الصرفية:

وهي الأخطاء التي تتعلق بما يحدث لبنية الكلمة العربية من تغيير سواء بالنقص أو الزيادة، والتي تؤثر في معناها ومعناها. فالطالب ينظر لشكل الكلمة ولا يهتم لمعناها لكن معنى الكلمة مهم في اللغة العربية لتحديد الزمن هل هو ماضي أو مضارع أو أمر، أيضاً مهم للإفراد والتثنية والجمع وكذلك التذكير والتأنيث.

من القضايا المهمة في اللغة العربية هي الاشتقاق الذي غير موجود في اللغة التركية ولا يألفه الطالب لأن تصريف الأفعال يحتاج لتغيير داخل الكلمة مع الحذف أو الزيادة.

وقد عالجت الدراسة تحليل الأخطاء الصرفية بعد تصنيفها لأخطاء في بنية الكلمة، ومنها:

التذكير والتأنيث:

لفت الجنس نظر الإنسان، حين أدرك الفرق بين الذكر والأنثى في الإنسان والحيوان، وقد انعكس ذلك على لغته، فكان الساميون لا يفرقون بين المذكر والمؤنث بعلامة معينة وإنما كانوا يفرقون بوضع كلمة للمذكر وكلمة أخرى للمؤنث كالحصان للمذكر والفرس للمؤنث.

لكن هناك بعض الأشياء لا صلة لها بالجنس الحقيقي كالجمل والمعاني مثل الكرم وغيرها، مما جعل بعض اللغات تقسم الأسماء للمذكر والمؤنث وقسم محايد في بعض اللغات الأوروبية¹²، وهناك الجانب اللفظي والجانب المعنوي فيصعب على الطالب التفريق بينهما، فيجب على المعلم

11 - الدياب، أحمد، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، مصدلاً سابق، ص 24.

12 - عبدالنواب، رمضان، المذكر والمؤنث، 1969، ط1، القاهرة.

توضيح كل أنواع التذكير والتأنيث للطالب لكن الطالب التركي لا يستطيع أن يفرق بينهما بسبب عدم وجود التذكير والتأنيث في لغته الام وهي التركية وبالتالي تكون عقبة أمام المعلم في العملية التعليمية.

فلو حظ من خلال الدراسة أن الطالب يجد صعوبة في إدراك علامة التأنيث بالنسبة للأفعال وبأنواعها في حالة إنسانه مثل (استخدام انسان تدافع بدل انسان يدافع، وبنتي يتألم بدل بنتي تتألم، واجهنا بدل واجهتنا، يشتري بدل تشتري)، وأيضا عدم تأنيث أسماء الإشارة مع الاسم المؤنث عند اسناد إليهما مثل (هذا الأنواع بدل هذه الأنواع)، كذلك عدم تأنيث الصفة مع الموصوف أو تذكيرها مثل (الخسائر المادي والروحي بدل الخسائر المادية والروحية)، وأيضا تذكير المضاف مع تأنيث المضاف إليه مثل (استخدام نبضة الحياة بدل نبض الحياة، وعبر بريد الإلكتروني بدل عبر البريد الإلكتروني، التواصل الأسرية بدل التواصل الأسري، وعدم الشهي للطعام بدل وعدم الشهية للطعام، الدقة المفرط، بدل الدقة المفرطة، أحد مدينة صين بدل إحدى مدن الصين)، وهذا يرجع إلى الفرق بين نظام اللغة العربية والتركية، لأنه كما قلنا سابقا لا توجد ظاهرة التذكير والتأنيث في اللغة التركية.

جدول 2: توصيف الخطأ الصرفي وتوصيفه

توصيف الخطأ	تصنيف الخطأ	الخطأ	الصواب
تذكير الفعل وتأنيثه	الخطأ الصرفي	الإنسان لا يستطيع أن تدافع	الإنسان لا يستطيع أن يدافع
		وبنتي يتألم	وبنتي تتألم
		واجهنا أثارا نفسية	واجهتنا أثارا نفسية
		يشتري	تشتري
		كانت رؤية	كان رأي
تذكير المعدود	الخطأ الصرفي	مساحة كم مربعة	مساحة كم مربع
تذكير اسم الإشارة		هذا الأنواع	هذه الأنواع
تذكير الصفة التي يقتضي السياق تأنيثه.		الخسار المادي والروحي	الخسائر المادية والروحية
تأنيث المضاف والمضاف إليه		عبر بريد الإلكتروني	عبر البريد الإلكتروني
		التواصل الأسرية	التواصل الأسري
	وعدم الشهية للطعام	وعدم الشهية للطعام	
	الدقة المفرط	الدقة المفرطة	
	أحد مدينة صين	إحدى مدن الصين	

التعريف والتذكير:

التعريف والتذكير خاصيتان تتصلان بالأسماء دون الأفعال، فأصل الكلمات في اللغة العربية نكرة فإذا دخلت عليها أل التعريف أو أضيف للمعرفة أو نودي عليها أصبحت معرفة، أما في اللغة التركية فإن التعريف هو الأصل في جميع الأسماء وإذا لزم تحويلها إلى نكرة أضيف كلمة (bir) لبداية المعرفة. أقسام المعرفة في اللغة العربية متعددة وهي:

الضمير

الاسم العلم

اسم الإشارة

الاسم الموصول

الاسم المقترن بلام التعريف

المضاف إلى معرفة

المنادى المقصود بالنداء

فحذف أداة التعريف وإضافتها يعتبر خطأ ففي جدول رقم (2) نرى أخطاء الطلاب في حذفهم (أل) التعريف من الصفة التي يقتضي السياق تعريفها أو حذف أل من الاسم الموصوف، مثل (استخدام الأشياء كثيرة بدل الأشياء الكثيرة، والنساء أرملة بدل النساء الأرامل، ومرض المعدي بدل مرض معدي، والسنة الضخمة بدل سنة ضخمة، ومجلس العلم بدل المجلس العلمي) أو تعريف المضاف الواجب تذكيره إذ أن المضاف يجب أن يكون نكرة والمضاف إليه معرفة مثل (استخدام الحظر التجول بدل حظر التجول، وعندما ذهب بدل عند الذهاب، والغرفة جلوس بدل غرفة الجلوس، والتلوث البيئة بدل تلوث البيئة....) وكذلك حذف الطلاب أل التعريف من المضاف والمضاف إليه، ففي كثير من كتابات الطلاب نلاحظ إضافة أل للمضاف إليه المعرف بالضمير أو بالاسم الإشارة مثل (استخدام صلاة جنازته بدل صلاة جنازته، الحفيده بدل حفيده) وهذا بسبب التداخل اللغوي بين اللغتين فإن الطالب التركي يحذف أداة التعريف في النطق وفي الكتابة.

جدول 3: تابع الخطأ الصرفي (التعريف والتذكير)

الصواب	الخطأ	تصنيف الخطأ	توصيف الخطأ
الأشياء الكثيرة	الأشياء كثيرة	الخطأ الصرفي	حذف ال من الصفة التي يقتضي السياق تعريفها
النساء الأرامل	النساء أرملة		
كورونا مرض معدي	كورونا مرض المعدي		حذف ال من الاسم الموصوف الذي يقتضي السياق تعريفها.
تركنا سنة ضخمة	تركنا السنة الضخمة		
المجلس العلمي	مجلس العلم		تعريف المضاف الواجب تنكيه
فرضت حظر التجول	فرضت الحظر التجول		
عند الذهاب	عندما ذهاب		
غرفة الجلوس	الغرفة جلوس		
تلوث البيئة	التلوث البيئية		
وقماش الحرير	والقمماش الحرير		
كل معالم القرية	كل المعالم القرية		
صلاة جنازته	صلاة الجنائزته		
لحفيدته	الحفيدته	حذف ال من المضاف و المضاف إليه	

عدم تمييز زمن الفعل:

بالنسبة لزمن الأفعال ففي اللغة التركية هنالك صيغ مستقلة لهذه الأزمنة مع قواعدها وتسمياتها المختلفة، وفي اللغة العربية فهذه الصيغ الزمانية موجودة لكن لم يخصص لها التسمية المستقلة وإنما بمساعدة الأدوات والعوامل الداخلة على الفعل.

فالطالب عند كتابته للجملة أو النصوص قد لايهتم بتصريف الفعل نتيجة تسرع في الكتابة أو جهل بتصريف الأفعال أو نتيجة ترجمة الفعل من لغته الأم إلى اللغة العربية وبالتالي يكتب الفعل الماضي بدل المضارع والعكس أو كتابة المصدر بدل الفعل. في بعض الأحيان قد يكتب الطالب الفعل اللازم بدل المتعدي وذلك بإضافة حرف الجر أو حذفه من الجملة.

وعند ملاحظتنا لأخطاء الطلاب وجدنا أنهم استخدموا الفعل بدل المصدر مثل استخدام (يقلل بدل تقليل، ورؤية بدل رأي، ووثيقة بدل أثق) أو استخدموا زمن الماضي بدل المضارع وبالعكس وذلك لعدم فهمهم لمعنى الفعل مثل (استخدام أصل بدل وصلت، ونرفض ونقول بدل رفضنا وقلنا، وأكره بدل كره، يوفى بدل يتوفى....)، وأيضا استخدام الفعل اللازم بدل المتعدي، وبالتالي لاتعطي المعنى الصحيح للجملة.

جدول 4: توصيف الخطأ الصرفي (عدم تمييز زمن الفعل)

الصواب	الخطأ	تصنيف الخطأ	توصيف الخطأ
من أجل تقليل الفيروس	من أجل يقلل الفيروس	الخطأ الصرفي	استخدام الفعل بدل المصدر وبالعكس
كان رأي	كانت رؤية		
أثق	الوثيقة		استخدام فعل المضارع بدل الماضي
دخل الناس	يدخل الناس		
عندما وصلت	عندما أصل		
رفضنا وقلنا	نرفض ونقول		استخدام الفعل للمفرد بدل الجمع
كره	أكره		
قلن	قالت		استخدام فعل الماضي بدل المضارع
تخلو	خليت		
أخاف أتسبب في نقل	أخاف تسبب في نقل		استخدام الفعل اللازم بدل المتعدي
أنسى	أنسي		
يتوفى	يوفى		
أتذكر	أذكر		
أحزنني	حزنني		
نسيت وذهب عني	أنسيت وذهب عني		
يقدمه	يتقدمه		

الأخطاء النحوية:

تتكون الكلمة من الوحدات الصوتية المختلفة، أما الجملة فتتكون من هذه الكلمات المختلفة، والنحو له دور في تركيب الجملة وإيضاح المعنى، إذ إن هذه الكلمات لاتبقى على حركة واحدة، وإنما تتغير حركتها حسب موقعها ومعناها في الجملة¹³، وبناء الجملة في اللغة التركية يختلف عن اللغة العربية، ففي التركية يكون الفعل في النهاية والفاعل في البداية، أما في اللغة العربية نستطيع وضع الفعل في أماكن مختلفة في الجملة من تأخير وتقديم حسب قوانين البلاغة العربية.

فمن أخطاء الطلاب نرى أنهم استخدموا المفرد بدل الجمع وبالعكس، لأنهم يخلطون بين جمع التكسير وجمع المذكر والمؤنث السالم، أما في العدد التسلسلي فقدموا العدد على المعدود، لأن في اللغة التركية تقدم العدد على المعدود في العدد التسلسلي.

من أكثر أخطاء الطلاب في الأخطاء النحوية كانت في عدم استخدام حرف الجر المناسب مع الفعل، أو عدم استخدامه أصلاً، وذلك بسبب عدم تمييزه بين حروف الجر ومعانيها حيث إن لكل حرف معاني مختلفة حسب موضعه في الجملة، فمثلاً استخدموا الأفعال (اشترك، نفكر، انتبه، نبالي، يتألم، يعتمد، ملل، استمع) بدون كتابة حرف الجر معها، وهناك أفعال استخدموا معها حرف جر غير مناسب معها مثل (استيقظ، رمى، يساعد، بدأ، وضع، تعجب، أثار، جرب)، ويرجع السبب في هذا إلى عدم وجود مثل هذه الحروف في اللغة التركية، وتأثر الطالب بتراكيب موجودة في اللغة الأم تشبه حروف الجر.

¹³ فهد خليل زايد، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، الأردن، 2006، ص 183.

جدول 5: الخطأ النحوي

الصواب	الخطأ	تصنيف الخطأ	توصيف الخطأ
أنكم مرتبكون مثلي	أنكم مرتبكم مثلي	الخطأ النحوي	استخدام المفرد بدل الجمع
الخبراء يوصون	الخبراء يوصي		
الجميع مسرورين	الجميع مسرورا		
كنا قلقين - كنا هادئين	كنا قلقا - كنا هدوء		
وضع في فمه	وضع إلى فمه		
تجاريبي - مطهرون	تجرباتي - مطهرون		
سعيدتان	سعيدتا		
سكن الناس	سكنوا الناس		
المدينة الخامسة والعشرون	الخامس والعشرون المدينة		
يوصون بالتطعيم	يوصى التطعيم		
نتمنى الشفاء للمرضى	شفاء المرضى		
ونفكر في الإمتحانات	ونفكر إمتحانات		
لكننا نكافح هذا	لكننا نكافح بهذا		
الاستماع للدروس	الاستماع الدروس		
اشتركت في أكثر من ندوة	اشتركت أكثر من ندوات		
من خلاله أشرب الشاي	من خلال أشرب الشاي		
هذا فيه قيمة أكثر من كل شيء	هذا قيمة أكثر من كل شيء		
وتسبب في وفاة	وتسبب وفاة		
ولا نبالي لبعض	ولا نبالي بعض		
وفقا لقرار	وفقا على قرار		
ذهبت لدورة التعليم	ذهبت للدورة التعليم		
شعرت بالألم	شعرت الألم		
تتألم من الصداع	يتألم الصداع		
خاصة للخروج من البيوت.	خاصة لخروج من البيوت.		
التكلم مع الآخرين	التكلم بالآخرين		
للأسف الشديد	الأسيف الشديد		
يتساهل أكثر الناس مع الفيروس	يتساهل أكثر الناس على الفيروس		
لايبالي الركاب بالمسافة	لايبالي الركاب على المسافة		
نتعارف على أساتذتنا	نتعارف مع الأساتذتنا		
أثرت هذه الجائحة في العالم	أثرت هذه الجائحة العالم		
جريننا هذا التعليم لأول مرة	جريننا هذا التعليم أول مرة		
انتبه للقواعد لو سمحت.	انتبه قواعد لو سمحت.		
أتعجب من	أتعجب على		
وضعت الزيت في المقلاة	وضعت الزيت على المقلاة		
استيقظ في	استيقظ إلى		
فتحت عيني على رائحة كريهة للدخان	فتحت عيني برائحة الكريهة للدخان		
على شاطئ - تركت في السيارة	إلى شاطئ - تركت بالسيارة		
اشترك معنا - أفكر في هذا	اشترك لنا - أفكر هذا		
ومللت من فيروس	ومللت فيروس		
سؤال الفتى إلى جده	سؤال الفتى جده		
رمي النفايات في سلتها	رمي النفايات على سلتها		
يصيح علينا	يصيح لنا		
للاستيقاظ بنشاط	لاستيقاظ بنشاط		
يريد منه - يساعده - لدى كل	له يريد - يساعد إليه - لديه لكل		
- بدأت بالبكاء بدانا بالضحك	بدأت البكاء - بدأنا الضحك		
عاصمة ثانية للدولة	عاصمة ثانية الدولة		
يعتمد على زراعة	يعتمد زراعة		
		الخطأ النحوي	عدم استخدام حرف الجر الصحيح في الجملة

الأخطاء الإملائية:

يُعتَبَرُ الإملاء فرعاً مهماً من فروع اللغة العربية، وسيلة لتعبير الفرد عن أفكاره، حيث يكون لدى الطالب القدرة على كتابة الكلمات كتابة صحيحة، وتحصل الأخطاء بحذف حرف أو إبدال حرف بأخر، أو زيادة حرف للكلمة، أو خطأ في كتابة الهمزات أو الخلط بين الألف المقصورة والممدودة، أو بين التاء المربوطة والمفتوحة والهاء.

حيث نلاحظ في الدراسة أنّ الطلاب أضافوا حرف للكلمة أو نقصوا مثل (طلق بدل الطلاق، أصب بدل أصيب، موضع بدل الوضع، سلب بدل سلبي، فاكه بدل الفاكهة....)

جدول 6: الخطأ الإملائي

الصواب	الخطأ	تصنيف الخطأ	توصيف الخطأ
مرور الأيام	مروري أيامي	الخطأ الإملائي	إضافة كتابة حرف للكلمة
مسؤولة	مسؤولية		
بسرور	بمسرورة		
الوضع	الموضع		
يصبونه	يصيبونه		
أصبيا أمي وأبي	أصبت أمي وأبي		نقص كتابة حرف من الكلمة
عدد الطلاق	عدد الطلق		
هي شفيت	هي شفت		
تأثيرا سلبيا	تأثيرا سلبا		
أضعافا مضاعفة	أضعافا مضاعفا		
حينها	هينها		
هوانها	هواها		
الفاكهة	الفاكه		
أرض ملكاً	أرض ملكة	تقديم وتأخير حرف	
وتبعبت	وتبعت		

الأخطاء الدلالية:

إن لكل كلمة مدلول لغوي، والدلالة تعني ربط الصورة الذهنية بالصورة الحسية للكلمة، فإذا تقاربت صورتان اتضح المعنى، أما تباعد صورتان فتؤدي إلى الخطأ الدلالي؛ الذي هو استخدام الكلمة التي لا تناسب المعنى، أو عدم الدقة في اختيار الكلمة ووضعها في سياق غير صحيح وتؤدي إلى استخدام الكلمات بمعاني خاطئة، أو استخدام الكلمة الأجنبية والعامية بدل الفصحى.

لاحظنا من خلال كتابة الطلاب استخدام كلمة علمنا بدلا من انشغلنا، ويغشى بدلا من يغمى، وخلص بدلا من تحرير، وتظاهرة بدلا من مجتمعة، وهذا يبين لنا عدم معرفة الطلاب الفرق بين معاني هذه الكلمات .

جدول 7: الخطأ الدلالي

الصواب	الخطأ	توصيف الخطأ
انشغلنا بالحياكة	أعلمنا بالنسيج والحكة	الخطأ الدلالي استخدام كلمة بدل أخرى
يغمي عليه	يتغشى	
نتعودها	نتوعدها	
تحرير	خلاص	
والنادل غادر الوقوف جانبنا	والنادل غادر رأسنا	
الناس مجتمعة	الناس تظاهرة	
جميعا - كل	مجتمعة	
فرصة لتواصل الأسرة	فرصة للإتصال الأسرة	
عندما	إذا	

الخاتمة والتوصيات

في هذه الدراسة قمنا بتحليل الأخطاء الكتابية لطلاب كلية التربية قسم معلمي اللغة العربية في جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية، ولقد حاولنا أن نفسر معنى الأخطاء الكتابية عامة، والأخطاء الصرفية والنحوية والإملائية والدلالية في كتابة الطلاب خاصة، وتحدثنا عن الأسباب التي تؤدي إلى وقوع هذه الأخطاء، ومن أهمها جهل الطلاب بالقواعد التي تضبط الكتابة من نواحي اللغة المختلفة، وفي نهاية الدراسة توصلنا إلى أن أعلى نسبة للأخطاء كانت من الناحية النحوية، فالصرفية، ثم الصوتية، الإملائية، والدلالية.

ففي الناحية النحوية كانت أكثر الأخطاء في عدم استخدام حرف الجر المناسب مع الفعل أو في الجملة أو عدم استخدامه أصلاً، لأنه لا توجد في اللغة التركيبية مثل هذه الحروف والتي تستخدم بكثرة في اللغة العربية، لذا يجب على الطالب أن يعرف معنى كل هذه الحروف وتطبيقها بحل تدريبات كثيرة عنها وتكثيف القراءة وذلك بقراءة القصص القصيرة والحكايات لمعرفة الاستخدامات العديدة لهذه الحروف، ويرجع الخطأ في استخدام الحروف إلى التداخل اللغوي بين اللغة الأم واللغة المتعلمة للطالب.

أما في الناحية الصرفية كانت أكثر الأخطاء في التذكير والتأنيث وبعدها في التنكير والتعريف.

وفي الناحية الصوتية كانت أكثر الأخطاء في تقصير الصائت الطويل وهذه تعود للتداخل اللغوي بين لغة الطالب و اللغة العربية، وكذلك الاستماع الخاطئ للطالب من ما يستمعه للغة العربية حوله، لذا من الضروري تعريف الطالب بالأصوات الصائتة الطويلة والقصيرة وتوضيح الفرق بينهما بالأمثلة صوتياً وكتابياً.

وفي الناحية الإملائية كانت أكثر الأخطاء في حذف صوت من الكلمة أو إضافة صوت للكلمة.

وفي الأخطاء الدلالية كانت استخدام الطلاب كلمة بدل أخرى.

من الضروري الاهتمام بالدراسات التقابلية بين اللغة العربية والتركية لمعرفة التشابه والاختلاف في المستويات اللغوية، وكذلك يجب على مؤلفي كتب تعليم اللغة العربية الاستفادة من أخطاء الطلاب لتطوير وتحسين الكتب والمناهج.

معلمو اللغة العربية أيضا يمكنهم الاستفادة من أخطاء الطلاب لمعرفة النقص والضعف لديهم في فروع اللغة الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية.

من أسباب الخطأ؛ النسيان، عدم الدقة والانتباه، عدم الفهم، عدم التطبيق، لذا نوصي المعلمين بعمل أنشطة وألعاب وتكثيف التدريبات للطلاب.

استخدام التكنولوجيا ووسائل التواصل الإجتماعي وذلك بكتابة الرسائل القصيرة بين الطلاب ومعلميهم.

المراجع

- أحمد، ظهير، إقبال، محمد، (2019)، تحليل الأخطاء الكتابية عند دراسي اللغة العربية بالجامعة الإسلامية العالمية بإسلام آباد، مجلة القسم العربي، جامعة بنجاب، لاهور، باكستان، العدد 26.
- الدياب، أحمد، (2012)، المشاكل التي تواجه الأترك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، رسالة ماجستير في جامعة غازي.
- الزاید، فهد خليل، (2006)، الأخطاء الشائعة النحوية والصرفية والإملائية، الأردن.
- الصلابي، علي محمد محمد، (2001)، الدولة العثمانية عوامل النهوض وأسباب السقوط، القاهرة، دار التوزيع والنشر الإسلامية.
- الطویل، عبدالله عبدالقادر، المشكلات اللغوية وتحليلها لدى طلبة قسم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة أديامان (التركية)، كلية العلوم الإسلامية، جامعة أديامان (التركية).
- <https://portal.arid.my/12412/Publications/Details/2927>
- العجومي، منى، بيدس، هالة حسني، (2015)، تحليل الأخطاء اللغوية لدارسي اللغة العربية للمستوى الرابع من الطلبة الكوريين في مركز اللغات/الجامعة الأردنية، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 49، ملحق 1.
- العناتي، وليد، (2003)، اللسانيات التطبيقية وتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الجوهرة للنشر والتوزيع.
- حجازي، محمود فهمي، (1973)، علم اللغة العربية، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.
- درشوي، سهيل، (2022)، أثر اللغة الأم في تعلم اللغة الثانية، ط1، إلهيات للنشر، أنقرة.
- صيني، محمود إسماعيل، الأمين، إسحاق محمد، (1982)، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، جامعة الملك سعود، الرياض.
- طعيمة، رشدي، (1986)، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، ج2، مكة المكرمة، معهد اللغة العربية، جامعة أم القرى.
- طعيمة، رشدي أحمد، (1989) تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، مناهجه وأساليبه، الرباط، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو).
- طعيمة، رشدي، (2006)، المهارات اللغوية: مستوياتها، تدريسها، صعوباتها، القاهرة، دار الفكر العربي.
- عبد التواب، رمضان، (1969)، المذكر والمؤنث، ط1، القاهرة.



Ortaokul Öğretmenlerinin Bireysel Kariyer Yönetimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi*

Examination Of Secondary School Teachers' Perceptions Of Individual Career Management According To Various Variables

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarını çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte) göre incelemektir. Araştırma tarama modelinde betimsel nitelikli nedensel karşılaştırma araştırmasıdır. Araştırmanın verileri, 2020-2021 eğitim öğretim yılında Zonguldak ili Ereğli ilçesinde Milli Eğitim Bakanlığına (MEB) bağlı ortaokullarda görev yapan 301 öğretmenden toplanmıştır. Katılımcılar seçkisiz olmayan yöntemlerden biri olan amaca uygun örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırmanın verileri "kişisel bilgi formu" ve "Bireysel kariyer yönetimi gerçekleştirme düzeyi ölçeği" ile toplanmıştır. Verilerin analizinde frekans, yüzde, aritmetik ortalama, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır. Araştırma sonucunda; ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının yüksek düzeyde olduğu, bireysel kariyer yönetiminin alt boyutlarından "bireysel kariyer planlama" ve "bireysel kariyer geliştirme" ye yönelik algılarının cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu ve mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaştığı belirlenmiştir. Çalışmada, "Bireysel Kariyer Yönetimi Genel Puanı" cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşmamaktadır, ayrıca; eğitim durumu değişkenine göre de farklılaşma olmadığı ortaya çıkmıştır. "bireysel kariyer motivasyonu" alt boyutuna yönelik algıları cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş ve eğitim durumu değişkenine göre farklılaşmazken; mezun olunan fakülte değişkenine göre farklılaşmanın olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kariyer yönetimi, Bireysel kariyer yönetimi algısı, Ortaokul öğretmenleri

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine secondary school teachers' perceptions of individual career management according to various variables (gender, age, professional seniority, branch, education level, graduated faculty). The research is a descriptive causal comparison research in the survey model. The data of the research were collected from 301 teachers working in secondary schools affiliated to the Ministry of National Education (MEB) in the Ereğli district of Zonguldak province in the 2020-2021 academic year. Participants were determined by the purposeful sampling method, which is one of the non-random methods. The data of the research were collected with the "Personal Career Management Realization Level Scale". Frequency, percentage, arithmetic mean, t-test for independent groups, one-way analysis of variance were used in the analysis of the data. The findings obtained from the research were as follows: It was determined that secondary school teachers' perceptions of individual career management were high, and their perceptions of "Individual Career Planning" and "Individual Career Development", which were sub-dimensions of individual career management, differed according to gender, age, professional seniority, branch, educational status and graduated faculty. In the study, "Individual Career Management General Score" did not differ according to gender, age, professional seniority, branch and graduated faculty. It was also found that there was no difference according to the education level variable. While their perceptions of the "Individual Career Motivation" sub-dimension did not differ according to gender, age, professional seniority, branch and educational status; It was concluded that there was a differentiation according to the graduated faculty variable.

Keywords: Career management, Individual career management perception, Secondary school teachers

GİRİŞ

Günümüzde değişen iş yaşamı, kariyer yönetiminde bireyin pasif durumda olduğu, kariyer hedeflerine ulaşabilmesi için yöneticilerin rol üstlenerek onlar için planlar yaptığı, stratejiler ve hedefler geliştirdiği dönem geride kalmış; bireyin kendisinin daha aktif olarak değişen şartlara uyum sağlayacak şekilde donanımlı olma sorumluluğunu edinmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır (Moralıoğlu, 2019). Bu şekilde gerçekleştirilen bireysel kariyer yönetimi, bireyin yeteneklerini destekleyerek bir organizasyonda ilerleme veya organizasyonlar arasında geçiş yapabilme açısından kariyerini geliştirmesine olanak sağlamaktadır (Wesarat, Sharif ve Majid, 2014).

Ayşe Akar Elekoğlu¹
Murat İnce²
Cevat Eker³

How to Cite This Article

Elekoğlu, A. A., İnce, M. & Eker, C. (2023). "Ortaokul Öğretmenlerinin Bireysel Kariyer Yönetimi Algılarının Çeşitli Değişkenlere Göre İncelenmesi", *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(65):2954-2963. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.70203>

Arrival: 22 April 2023
Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

* Ayşe Akar Elekoğlu'nun Yüksek Lisans Tezinden Türetilmiştir.

¹Öğretmen., MEB, Zonguldak, Türkiye

² Doç. Dr. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Zonguldak, Türkiye

³ Doç. Dr., Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, Ereğli Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Zonguldak, Türkiye

Kariyer kavramı genel olarak iş görenlerin çalışma hayatları süresince yaptıkları işleri, çalışma hayatında ortaya koydukları gelişme ve ilerlemeyi ifade etmektedir. Günümüzde hem özel yaşamda hem de iş yaşamında sık sık bahsedilen kariyer kavramı, Greenhaus vd., (2010) göre kariyer, bir kişinin yaşamının seyrini kapsayan işle ilgili kazandığı deneyimler bütünüdür. Bir başka tanımda Taşlıyan vd. (2011) kariyeri; meslek ve iş yaşamı boyunca ilerlemek, başarıya ulaşmak ve bireyin tüm bu iş yaşamı süresince üstlenmiş olduğu bütün rolleri ile ilgili edindiği deneyim ve tecrübelerin tümü olarak tanımlamaktadır.

Bireysel Kariyer Yönetimi, bireyin kendini tanıması ve değerlendirmesi ile başlar. Kendisine dair edindiği artı ve eksi veriler ile örgütünde yer alan kariyer fırsatlarına dair araştırmalar yaparak bilgiler edinir (Greenhaus vd., 2007). Bireysel kariyer yönetimi; Kariyer yönetimi; bireyin sahip olduğu beceriler, ilgi alanı, güçlü ve zayıf yönler gibi değerlerine ilişkin bir havuz oluşturularak kariyeri ile ilgili hedeflerinin belirlenmesi ve belirlenen bu hedeflere ulaşma olasılığını artıran kariyer stratejilerinin uygulanma sürecidir (Patrick ve Kumar, 2011). Bireysel kariyer yönetimi, hem örgüt tarafından yürütülen hem de bireylerin kendileri tarafından yönetilebilen bir süreç olarak karşımıza çıkmaktadır. Gerek örgüt açısından gerek birey açısından kariyer yönetiminde en önemli husus bireyin performansının ve potansiyelinin olduğu kadar fazla yükseltilmesidir (Soysal ve Söylemez, 2014). Bireyin kariyerini iyi yönetmesi, teknolojik gelişmeleri sıcak sıcakına takip etmesine, içinde bulunduğu coğrafyanın ve piyasanın ekonomik dalgalanmalarına, edindiği iyi veya kötü iş hayatı deneyimlerine göre şekil alıp değişmektedir. Bireysel kariyer yönetiminin faydaları Aytaç (2005)' a göre şunlardır;

- ✓ Araştırmalar sonucu kariyer tercihlerini daha dikkatli yapıyor olmak.
- ✓ Yaşanabilecek olası hayal kırıklığını en az seviyeye indirmek.
- ✓ Hedefe ulaşmak için kat edilen yolda en kısa ve en uygun şekilde nasıl yürüneceğine dair kendine güvenmek.
- ✓ Kariyer hedeflerinde istikrar sağlamak ve kendinden emin olmak.
- ✓ Değişen dünyayı, yaşadığı konumu ve içinde bulunduğu toplumu okuyarak kariyer hedefini daha iyiye götürmek.

Bir eğitim sisteminin başarılı olabilmesi için öğretmen kalitesinin de yüksek olması gerekmektedir çünkü öğretmen kalitesi ile eğitimin kalitesi arasında bir paralellik mevcuttur. Eğitim kalitesini arttırmak için asli unsur olan öğretmen kalitesinin yükseltilmesi geçmişten beri süregelen bir sorun olmuş ve her dönemde farklı çözümler üretilmeye çalışılmıştır (Özan ve Kaya, 2009). MEB tarafından öğretmenlikte kalitenin yükseltilebilmesi için 2005 yılında “Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği” çıkarılmıştır. Öğretmenlerin, öğretmenlik kariyer basamaklarına yükselmeleriyle alakalı usul ve esasların düzenlendiği bu yönetmelik ile aday öğretmenliğin ardından ‘Öğretmen’, ‘Uzman Öğretmen’ ve ‘Başöğretmen’ basamakları oluşturulmuştur (Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği, 2005). Bu yönetmelik birkaç yıl yürürlükte kaldıktan sonra uygulama terkedilmiştir. Yönetmeliğin uygulanmadığı süreç içerisinde öğretmenlerin kariyerleri ile alakalı birçok tartışma yaşanmış; yakın zamanda 2022 yılında yayınlanan yönetmelikle uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik kariyer basamaklarının tekrar uygulanmaya başlaması kararlaştırılmıştır.

Günümüze yakın uygulamalara bakıldığında MEB tarafından yayınlanan 2017-2023 Öğretmen Strateji Belgesine (2017) göre öğretmenlik mesleğinin de diğer mesleklerde olduğu gibi kariyer olanağı ve yeterliklere dayalı bir kariyer gelişim imkanı sunulmasının kişisel hedeflerine bağlı olarak öğretmen motivasyonunu ve performansını olumlu etkileyeceği öngörülmekte ve bu durumun eğitim öğretimde kaliteyi artıracığı beklenmektedir. Dolayısıyla öğretmenlerin sürekli mesleki gelişime yönlendirilmesi, yeterliklerinin artırılması ve statülerinin yükseltilebilmesi hedefine yönelik öğretmenlere kariyer basamaklarında ilerleme imkanı sağlanması önemlidir.

Saavedra ve Opfer'a (2012) göre 21. yüzyıl dünyasına entegre olabilmek için gerekli olan müfredat, yapılandırma ve değerlendirmede meydana gelen değişikliklerde öğretmen eğitimi, mesleki gelişim, kariyer ve öğretmenlik mesleğinin genel kültürel durumu ile ilgili olanlar da dahil olmak üzere birçok öğretmen niteliğinin etkisi vardır. Bunlardan biri olan kariyer kavramıyla ilgili yapılan araştırmalara göre 21. yüzyıl ile birlikte kariyeri aşamalı bir süreç olarak ele alan eski yaklaşımların yerini kişinin bireysel özelliklerini esas alan anlayış almalıdır (Kanten, 2012). Bireyin sürekli öğrenen, dinamik bir yapıya sahip olması ve kendini çağın gereklilikleri çerçevesinde geliştirmesi kariyerine olumlu katkı sağlayacaktır,

Araştırmanın Amacı ve Alt Problemler

Bu araştırmanın amacı, ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algıları çeşitli değişkenlere (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte türü) göre incelemektir. Bu amaç doğrultusunda aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt aranmıştır.

1. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algıları ne düzeydedir?

2. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algıları; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte türü değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?

YÖNTEM

Etik Kurul İzni

Bu çalışmada kullanılan ölçek, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, İnsan Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 07.07.2020 tarihi ve 825 protokol numarası ile uygun görülmüştür.

Araştırma Modeli

Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algıları incelendiği araştırma, tarama modelinde betimsel bir çalışmadır. Betimsel araştırma mevcut durumları geçmişteki hali ya da şu an bulunduğu hali ile ortaya koyup açıklamaya çalışan bir araştırma modelidir (Karasar, 2020).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2020-2021 eğitim öğretim yılında Zonguldak'ın Ereğli ilçesindeki ortaokullarda görevli öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise araştırmanın yapıldığı ilçedeki ortaokullarda görev yapan ve seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi ile seçilmiş 301 ortaokul öğretmeni oluşmaktadır. Örneklemin seçiminde seçkisiz olmayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarına ait sosyo-demografik özellikler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1: Katılımcıların Sosyo-demografik Değişkenlere Göre Dağılımı

Özellikler	Gruplar	(f)	(%)
Cinsiyet	Kadın	146	48.5
	Erkek	155	51.5
Yaş	20-29	40	13.3
	30-39	175	58.1
	40-49	72	23.9
	50 ve üstü	14	4.7
Mesleki Kıdem	1-5 yıl	38	12.6
	6-10 yıl	77	25.6
	11-15 yıl	92	30.6
	16-20 yıl	53	17.6
	21 yıl ve üstü	41	13.6
Branş	Türkçe	77	25.6
	Matematik	39	13
	Fen ve Teknoloji	34	11.3
	Sosyal Bilgiler	37	12.3
	İngilizce	41	13.6
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	4
	Görsel Sanatlar	12	4
	Müzik	7	2.3
	Beden Eğitimi	9	3
	Teknoloji Tasarım	7	2.3
Eğitim Durumu	Rehberlik	17	5.6
	Bilişim Teknolojileri	9	3
	Ön Lisans	1	.3
	Lisans	264	87.4
Mezun Olunan Fakülte	Lisansüstü	35	11.6
	Doktora	1	.3
	Eğitim Fakültesi	254	84.4
	Fen Edebiyat Fakültesi	29	9.6
	İlahiyat Fakültesi	11	3.7
	Diğer	7	2.3

Tablo 1'de araştırmanın örneklem grubunu oluşturan öğretmenlere ait sosyo demografik özellikler verilmektedir. Öğretmenlerin 146'sı (% 48.5) Kadın, 155'i (51,5) Erkek öğretmenlerden oluştuğu görülmektedir.

Veri Toplama Araçları

Araştırma “kişisel bilgiler formu” ve “bireysel kariyer yönetimi gerçekleştirme düzeyi ölçeği” kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Kişisel Bilgiler Formu

Araştırmada yer alan ortaokul öğretmenlerine ait demografik özelliklerin belirlenmesini amaçlayan kişisel bilgiler (cinsiyet, yaş, mesleki kıdem, branş, eğitim durumu, mezun olunan fakülte) bölümü yer almaktadır.

Bireysel Kariyer Yönetimi Gerçekleştirme Düzeyi Ölçeği

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algıları ile ilgili verileri toplamak amacıyla kullanılan “Bireysel Kariyer Yönetimi Gerçekleştirme Düzeyi Ölçeği” Ereş (2004) tarafından geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek toplam 18 maddeden oluşmaktadır. Bireysel kariyer yönetimi maddeleri; bireysel kariyer planlama, bireysel kariyer geliştirme ve kariyer motivasyonu alt boyutlarını içermektedir. Bireysel kariyer planlama alt boyutunda dokuz madde yer almaktadır. Bireysel kariyer geliştirme alt boyutu beş madde, bireysel motivasyon alt boyutu ise dört maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerine ilişkin dereceleme seçenekleri “Hiç=1” “Az=2” “Orta=3” “Çok=4” ve “Tam=5” biçiminde ifade edilmiştir. Anketin güvenilirliğini denemek amacıyla yapılan ön uygulama yapılmıştır. Ön uygulamaya ilişkin istatistiksel işlemler sırasında her bir alt boyut bazında madde analizi yapılmıştır. Ölçeğin dış güvenilirliğinin hesaplanması amacıyla test- tekrar test yönteminden yararlanılarak anket 15 gün aryla iki defa uygulanmıştır. Deneklerin her bir maddeye verdikleri cevaplar arasında var olan ilişkinin tespiti için Pearson Momentler çarpımı Korelasyon Yöntemi kullanılmıştır. Deneklerin toplam 63 maddeye iki defa verdikleri cevaplar arasındaki ilişki $r = .48$ ile $r = .85$ arasında değişmiştir (Ereş, 2004). Ölçeğin bu araştırma için Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısının $.85$ olduğu tespit edilmiştir. Alt boyutların güvenilirlik değerleri ise sırası ile $.86$, $.86$ ve $.88$ şeklinde tespit edilmiştir. Ölçeğin puan ortalamaları yorumlanırken; 4.21-5.00 arası tam katılım, 3.41-4.20 çok katılım, 2.61- 3.40 orta katılım, 1.81-2.60 az katılım, 1.00-1.81 hiç katılmama puan aralıkları kullanılmıştır.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırma verileri 02-20 Mart 2021 tarihinde toplanmıştır. Araştırmacı tarafından çalışma grubunda belirtilen ortaokul öğretmenlerine araştırmanın amacı hakkında bilgilendirmeler yapılmış, ardından ölçeklerin dağıtımı yapılarak yaklaşık 25 dakika kadar sürenin sonunda ölçekler elden teslim alınmıştır. Araştırma verileri betimlenirken frekans (f), yüzde (%), ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (Ss) kullanılmıştır. Puanların normal dağılım durumlarının incelenmesi için çarpıklık ve basıklık katsayıları ve Kolmogorov-Smirnov testi incelenmiştir. Tablo 3.2’de puanların normalliğine ilişkin istatistikler verilmiştir.

Tablo 1: Puan Dağılımlarına İlişkin Normallik Testi Sonuçları

Ölçüm	\bar{x}	SS	Basıklık		Çarpıklık		K-S Testi (p)
			Katsayı	Standart H.	Katsayı	Standart H.	
Bireysel kariyer yönetimi genel puanı	3.92	.45	.02	.14	.19	.28	.06

Kolmogorov-Smirnov Testi, * $p > .05$

Tablo 2’ de, ortaokul öğretmenlerinin 21. yüzyıl becerileri ile bireysel kariyer yönetimi algıları ölçeğine ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayıları incelendiğinde her iki ölçek için de basıklık katsayısı değerlerinin ± 1.5 aralığının üzerinde olduğu ancak çarpıklık katsayısı değerlerinin ± 1.5 aralığında olduğu görülmektedir. Ayrıca her iki ölçek için de Kolmogorov-Smirnov testi sonuçları $p > 0.05$ olduğu görülmektedir. Bu değer ölçek puanlarının normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Bu sonuca göre, bağımsız gruplar için t testi, tek yönlü varyans analizi kullanılmıştır.

BULGULAR VE YORUMLAR

Araştırmanın amacı doğrultusunda problemlere ilişkin bulgu ve bulgulara dayalı yorumlara yer verilmiştir.

Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi “Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algıları ne düzeydedir?” şeklindedir. Elde edilen bulgular tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3: Ortaokul Öğretmenlerinin Bireysel Kariyer Yönetimi Alt Boyutuna İlişkin Ortalama ve Standart Sapma Değerleri

Alt boyutlar	Min.	Max.	\bar{X}	Ss
Bireysel kariyer planlama	2.44	5.00	3.92	.47
Bireysel kariyer geliştirme	2.60	5.00	3.98	.53
Bireysel kariyer motivasyonu	2.25	5.00	3.91	.55
Bireysel kariyer yönetimi genel puanı	2.67	5.00	3.93	.46

Tablo 3'te öğretmenlerin "*Bireysel Kariyer Yönetimi*" ($\bar{x} = 3.93$; Kısmen Katılıyorum) boyutunda algıladıkları görülmüştür. Bireysel kariyer yönetimi alt boyutları incelendiğinde en yüksek ortalama bireysel kariyer geliştirme ($\bar{x} = 3.98$), en düşük ortalama ise bireysel kariyer motivasyonu ($\bar{x} = 3.91$) olarak gerçekleşmiştir. Öğretmenlerin "*Bireysel kariyer planlama*" alt boyutundan aldıkları puanları ($\bar{x} = 3.92$; Ss= .47) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin bireysel kariyer planlamalarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. "*Bireysel kariyer geliştirme*" alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{x} = 3.98$; Ss= .53) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin bireysel kariyer geliştirmelerinin yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. "*Bireysel kariyer motivasyonu*" alt boyutundan aldıkları puanlar ($\bar{x} = 3.91$; Ss= .55) şeklindedir. Bu bulguya göre öğretmenlerin bireysel kariyer motivasyonlarının yüksek düzeyde olduğu görülmektedir.

İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi "Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi yönelik algıları cinsiyet, yaş, brans, mesleki kıdem, eğitim durumu ve mezun olunan fakülte değişkenlerine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?" Şeklindedir. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının cinsiyet değişkenine göre karşılaştırılmasına ait bulgular tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4: Ortaokul Öğretmenlerinin Bireysel Kariyer Yönetimi Algılarının Cinsiyet Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Alt boyutlar	Cinsiyet	N	\bar{X}	Ss	t	P
Bireysel kariyer planlama	Kadın	146	3.91	.48	-.09	.92
	Erkek	155	3.92	.46		
Bireysel kariyer geliştirme	Kadın	146	3.98	.54	.13	.89
	Erkek	155	3.98	.52		
Bireysel kariyer motivasyonu	Kadın	146	3.97	.59	1.80	.07
	Erkek	155	3.86	.50		
Bireysel kariyer yönetimi genel puanı	Kadın	146	3.95	.48	.47	.63
	Erkek	155	3.92	.43		

*p < .05

Tablo 4'te, öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarının cinsiyet değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan T-testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin cinsiyetine göre "Bireysel kariyer planlama" alt boyutu ($t_{301} = -.09$; $p > .92$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetine göre "Bireysel kariyer geliştirme" alt boyutu ($t_{301} = .13$; $p > .89$) puanı ile arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin cinsiyetine göre "Bireysel kariyer motivasyonu" alt boyutu ($t_{301} = 1.80$; $p > .07$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının yaş değişkenine göre karşılaştırılmasına ait bulgular tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5: Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının Yaş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Yaş	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	F	P	
Bireysel kariyer planlama	20-29	40	3.88	.52	Gruplar içi	67.07	.65	.58
	30-39	175	3.91	.47				
	40-49	72	3.92	.44	Gruplar arası	67.52		
	50 ve üzeri	14	4.08	.42				
Bireysel kariyer geliştirme	20-29	40	3.92	.57	Gruplar içi	84.95	.34	.79
	30-39	175	3.99	.53				
	40-49	72	3.98	.53	Gruplar arası	85.25		
	50 ve üzeri	14	4.08	.39				
Bireysel kariyer motivasyonu	20-29	40	4.00	.61	Gruplar içi	91.39	.38	.76
	30-39	175	3.90	.56				
	40-49	72	3.90	.51	Gruplar arası	91.75		
	50 ve üzeri	14	3.91	.38				
Bireysel kariyer yönetimi genel puanı	20-29	40	3.92	.51	Gruplar içi	63.48	.27	.84
	30-39	175	3.93	.46				
	40-49	72	3.93	.43	Gruplar arası	63.66		
	50 ve üzeri	14	4.04	.34				

*p < .05

Tablo 5'te, öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarının yaş değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin yaşa göre "Bireysel kariyer planlama" alt boyutu ($F = .65$; $p = .58$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin

yaşa göre “Bireysel kariyer geliştirme” alt boyutu ($F= .34$; $p= .79$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin yaşa göre “Bireysel kariyer motivasyonu” alt boyutu ($F= .38$; $p= .76$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının mesleki kıdem değişkenine göre karşılaştırılmasına ait bulgular tablo 6’ da sunulmuştur.

Tablo 6: Ortaokul Öğretmenlerinin Bireysel Kariyer Yönetimi Algılarının Mesleki Kıdem Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Kıdem yılı	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	F	P
Bireysel kariyer planlama	1-5 yıl	38	3.86	.45	Gruplar içi	.76	.55
	6-10 yıl	77	3.98	.54			
	11-15 yıl	92	3.91	.48			
	16-20 yıl	53	3.86	.38			
	21 yıl ve üzeri	41	3.94	.42			
Bireysel kariyer geliştirme	1-5 yıl	38	3.82	.44	Gruplar içi	2.01	.09
	6-10 yıl	77	4.05	.64			
	11-15 yıl	92	4.04	.51			
	16-20 yıl	53	3.88	.46			
	21 yıl ve üzeri	41	3.99	.47			
Bireysel kariyer motivasyonu	1-5 yıl	38	3.91	.57	Gruplar içi	1.34	.25
	6-10 yıl	77	4.02	.60			
	11-15 yıl	92	3.90	.60			
	16-20 yıl	53	3.80	.43			
	21 yıl ve üzeri	41	3.89	.44			
Bireysel kariyer yönetimi genel puanı	1-5 yıl	38	3.86	.42	Gruplar içi	1.24	.29
	6-10 yıl	77	4.01	.54			
	11-15 yıl	92	3.94	.46			
	16-20 yıl	53	3.85	.36			
	21 yıl ve üzeri	41	3.94	.38			

* $p < .05$

Tablo 6’da öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarının kıdem değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin kıdeme göre “Bireysel kariyer planlama” alt boyutu ($F= .76$; $p= .55$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin kıdeme göre “Bireysel kariyer geliştirme” alt boyutu ($F= 2.01$; $p= .09$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin kıdeme göre “Bireysel kariyer motivasyonu” alt boyutu ($F= 1.34$; $p= .25$) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının branş değişkenine göre karşılaştırılmasına ait bulgular tablo 7’ de sunulmuştur.

Tablo 7: Ortaokul Öğretmenlerinin Bireysel Kariyer Yönetimi Algılarının Branş Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Branş	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	F	P	
Bireysel kariyer planlama	Türkçe	77	3.95	.44	Gruplar içi	65.16	.95	.49
	Matematik	39	3.91	.48				
	Fen ve Teknoloji	34	3.76	.44				
	Sosyal Bilgiler	37	3.99	.41				
	İngilizce	41	3.94	.47				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	3.72	.74	Gruplar arası	67.52		
	Görsel Sanatlar	12	3.93	.43				
	Müzik	7	4.09	.47				
	Beden Eğitimi	9	4.04	.61				
	Teknoloji Tasarım	7	3.98	.38				
	Rehberlik	17	3.81	.42				
	Bilişim Teknolojileri	9	4.03	.62				
Bireysel kariyer geliştirme	Türkçe	77	4.05	.54	Gruplar içi	81.97	1.04	.40
	Matematik	39	3.94	.48				
	Fen ve Teknoloji	34	3.80	.58				
	Sosyal Bilgiler	37	4.00	.44				
	İngilizce	41	3.99	.51				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	3.91	.61	Gruplar arası	85.25		
	Görsel Sanatlar	12	3.95	.55				
	Müzik	7	4.17	.60				
	Beden Eğitimi	9	4.26	.60				
	Teknoloji Tasarım	7	4.14	.47				
	Rehberlik	17	3.82	.55				
	Bilişim Teknolojileri	9	4.04	.60				
Bireysel kariyer motivasyonu	Türkçe	77	3.92	.56	Gruplar içi	88.51	.96	.48
	Matematik	39	3.90	.55				
	Fen ve Teknoloji	34	3.79	.50				
	Sosyal Bilgiler	37	4.06	.50				
	İngilizce	41	3.84	.54				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	3.83	.56	Gruplar arası	91.75		
	Görsel Sanatlar	12	3.81	.65				
	Müzik	7	4.00	.61				
	Beden Eğitimi	9	4.27	.59				
	Teknoloji Tasarım	7	4.07	.40				
	Rehberlik	17	3.86	.57				
	Bilişim Teknolojileri	9	3.91	.72				
Bireysel kariyer yönetimi genel puanı	Türkçe	77	3.97	.44	Gruplar içi	61.28	1.01	.43
	Matematik	39	3.92	.45				
	Fen ve Teknoloji	34	3.77	.45				
	Sosyal Bilgiler	37	4.01	.38				
	İngilizce	41	3.93	.43				
	Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi	12	3.80	.63	Gruplar arası	63.66		
	Görsel Sanatlar	12	3.91	.49				
	Müzik	7	4.09	.51				
	Beden Eğitimi	9	4.16	.58				
	Teknoloji Tasarım	7	4.04	.35				
	Rehberlik	17	3.82	.46				
	Bilişim Teknolojileri	9	4.01	.61				

*p <.05

Tablo 7’de, öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarının branş değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin branşa göre “Bireysel kariyer planlama” alt boyutu (F= .95; p= .49) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin branşa göre “Bireysel kariyer geliştirme” alt boyutu (F= 1.04; p= .40) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin branşa göre “Bireysel kariyer motivasyonu” alt boyutu (F= .96; p= .48) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılmasına ait bulgular tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8: Ortaokul Öğretmenlerinin Bireysel Kariyer Yönetimi Algılarının Eğitim Durumu Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Eğitim durumu	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	F	P	Fark	
Bireysel kariyer planlama	Lisans(1)	265	3.89	.47	Gruplar içi	65.78	2.60	.05	
	Lisansüstü(2)	36	4.12	.44	Gruplar arası	67.52			
Bireysel kariyer geliştirme	Lisans(1)	265	3.95	.53	Gruplar içi	83.08	2.58	.05	
	Lisansüstü(2)	36	4.21	.50	Gruplar arası	85.25			
Bireysel kariyer motivasyonu	Lisans(1)	265	3.89	.54	Gruplar içi	89.97	1.95	.12	
	Lisansüstü(2)	36	4.12	.57	Gruplar arası	91.75			
Bireysel kariyer yönetimi genel puanı	Lisans(1)	265	3.91	.45	Gruplar içi	61.82	2.94	.03	2>1
	Lisansüstü(2)	36	4.15	.45	Gruplar arası	63.66			

*p <.05

Tablo 8’de öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarının eğitim durumu değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Bireysel kariyer planlama” alt boyutu (F= 2.60; p= .05) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Bireysel kariyer geliştirme” alt boyutu (F= 2.58; p= .05) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Bireysel kariyer motivasyonu” alt boyutu (F= 1.95; p= .12) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Bireysel kariyer yönetimi” alt boyutu (F= 2.94; p= .03) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bireysel kariyer yönetimi boyutundaki farklar eğitim düzeyi lisans olan öğretmenlere göre eğitim düzeyi lisansüstü öğretmenler lehinedir. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının mezun olunan fakülte değişkenine göre karşılaştırılmasına ait bulgular tablo 9’ da sunulmuştur.

Tablo 8: Ortaokul Öğretmenlerinin Bireysel Kariyer Yönetimi Algılarının Mezun Olunan Fakülte Değişkenine Göre Karşılaştırılması

Değişkenler	Mezun olunan fakülte	N	\bar{X}	Ss	Kareler Toplamı	F	P	Fark	
Bireysel kariyer planlama	Eğitim Fakültesi (1)	254	3.90	.47	Gruplar içi	65.78	2.61	.05	
	Fen Edebiyat Fakültesi(2)	29	4.05	.40					
	İlahiyat Fakültesi (3)	11	3.69	.54	Gruplar arası	67.52			
	Diğer (4)	7	4.22	.30					
Bireysel kariyer geliştirme	Eğitim Fakültesi (1)	254	3.96	.53	Gruplar içi	83.57	1.97	.11	
	Fen Edebiyat Fakültesi(2)	29	4.08	.47					
	İlahiyat Fakültesi (3)	11	3.89	.46	Gruplar arası	85.25			
	Diğer (4)	7	4.40	.55					
Bireysel kariyer motivasyonu	Eğitim Fakültesi (1)	254	3.90	.55	Gruplar içi	89.06	2.99	.03*	4>1, 4>3
	Fen Edebiyat Fakültesi(2)	29	3.95	.53					
	İlahiyat Fakültesi (3)	11	3.77	.36	Gruplar arası	91.75			
	Diğer (4)	7	4.50	.47					
Bireysel kariyer yönetimi genel puanı	Eğitim Fakültesi (1)	254	3.92	.46	Gruplar içi	61.89	2.82	.03*	4>1, 4>3
	Fen Edebiyat Fakültesi(2)	29	4.04	.38					
	İlahiyat Fakültesi (3)	11	3.76	.42	Gruplar arası	63.66			
	Diğer (4)	7	4.33	.38					

*p <.05

Tablo 9’da, öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarının mezun olduğu fakülte değişkeni bakımından farklılık durumlarını belirlemeyi amaçlayan ANOVA testi sonuçları görülmektedir. Öğretmenlerin mezun olduğu fakülteye göre “Bireysel kariyer planlama” alt boyutu (F= 2.61; p= .05) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Bireysel kariyer geliştirme” alt boyutu (F= 1.97; p= .11) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Öğretmenlerin eğitim durumuna göre “Bireysel kariyer motivasyonu” alt boyutu (F= 2.99; p= .03) puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bireysel kariyer motivasyonu boyutundaki farklar eğitim fakültesi ve ilahiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre diğer fakültelerden mezun öğretmenler lehinedir. Bireysel kariyer yönetimi boyutundaki farklar eğitim fakültesi ve ilahiyat fakültesi mezunu öğretmenlere göre diğer fakültelerden mezun öğretmenler lehine olduğu görülmektedir.

SONUÇLAR, TARTIŞMA VE ÖNERİLER

Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının alt boyutlarından “bireysel kariyer planlama”, “bireysel kariyer geliştirme” ve “bireysel kariyer motivasyonu” algılarının yüksek düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Buna göre ortaokul öğretmenlerinin; kariyer planlarını doğru bir şekilde yapabildiği, kariyer gelişimlerini uygun bir biçimde gerçekleştirebildikleri ve bireysel kariyer motivasyonuna yeterince sahip oldukları söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarının alt boyutları incelendiğinde bütün alt boyutlarda puan ortalamaları birbirine yakın olmakla birlikte en yüksek ortalamanın “bireysel kariyer geliştirme” boyutuna ait olduğu, en düşük ortalamanın ise “bireysel kariyer motivasyonu” boyutuna ait olduğu görülmektedir. Runhaar, Bouwmans ve Vermeulen (2019) yaptıkları araştırmada sonucunda öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarının yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgu araştırmamızın sonucunu destekler niteliktedir.

Araştırmanın dördüncü alt problemi, “Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algıları cinsiyetlerine, yaşlarına, mesleki kıdemlerine, branşlarına, eğitim durumlarına ve mezun oldukları fakülteye göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” şeklindedir. Bu probleme ilişkin araştırmadan elde edilen sonuçlar şu şekildedir: Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarında cinsiyet değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin cinsiyetinin bireysel kariyer yönetimi algıları üzerinde bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Bu bulgu Akiri (2014) yaptığı araştırmada kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre kariyerlerinden daha memnun oldukları sonucu ile paralellik göstermektedir. Literatürde araştırmamızın bulguları ile çelişen nitelikte araştırma bulguları da mevcuttur. Tosun ve Yengin Sarpkaya (2014) yaptıkları araştırma sonuçları ile çelişmektedir. Araştırma sonucunda erkek öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşlerinin kadın öğretmenlerden olumlu olduğu tespit edilmiştir

Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarında yaş değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin yaşının bireysel kariyer yönetimi algıları üzerinde bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarında mesleki kıdem değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin mesleki kıdemlerinin bireysel kariyer yönetimi algıları üzerinde bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarında branş değişkenine göre hiçbir boyutta anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin branşının bireysel kariyer yönetimi algıları üzerinde bir fark oluşturmadığı söylenebilir. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarında eğitim durumu değişkenine göre hiçbir alt boyutta anlamlı bir fark görülmezken bireysel kariyer yönetimi algıları genel puanında anlamlı bir farklılık olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılık incelendiğinde eğitim durumu lisansüstü olan öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarının eğitim durumu lisans olan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algılarında mezun olunan fakülte değişkenine göre “bireysel kariyer planlama” ve “bireysel kariyer geliştirme” alt boyutlarında anlamlı bir fark görülmezken, “bireysel kariyer motivasyonu” alt boyutunda ve bireysel kariyer yönetimi algıları genel puanında anlamlı farklılıklar olduğu tespit edilmiştir. Bu farklılıklar incelendiğinde hem “bireysel kariyer motivasyonu” alt boyutunda hem de bireysel kariyer yönetimi algıları genel puanında eğitim fakültesi ve ilahiyat fakültesinden mezun olan öğretmenlere göre diğer fakültelerden mezun olan öğretmenlerin algılarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmada ortaokul öğretmenlerinin bireysel kariyer yönetimi algıları 21. yüzyıl becerilerine göre düşük seviyede çıkmıştır. Öğretmenlerin bireysel kariyer yönetimi algılarını yükseltmeye yönelik yasal düzenlemelerin yanında öğretmen statüsünü artırıcı toplum eğitimleri ve öğretmen seminerleri düzenlenebilir.

KAYNAKÇA

- Akiri, A. A. (2014). Teachers' Career Satisfaction and Students' Academic Performance in Delta Public Secondary Schools. *Journal of Educational and Social Research*, 4(1), 267-272.
- Aytaç, S. (2005). Çalışma Yaşamında Kariyer Yönetimi Planlaması Gelişimi ve Sorunları. Bursa: Ezgi Kitapevi.
- Ereş, F. (2004). *Milli Eğitim Bakanlığında Kariyer Yönetimi*. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Ankara: Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Greenhaus, J. H., Callanan, G. A. & Goldshalk, V. M. (2010). *Career Management*. Amerika: Sage Publications.
- Kanten, S. (2012). Kariyer Uyum Yetenekleri Ölçeği: Geçerlilik ve Güvenilirlik Çalışması. Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 2(16), 191-205
- Karasar, N. (2023). Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar İlkeler Teknikler (38. Basım), Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık
- Moralioğlu, K. A. (2019). Bireysel Kariyer Yönetimine Kalite Odaklı Yaklaşım. *Journal of Business in The Digital Age*, 2(2), 79-94.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2005). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında *Yükselme Yönetmeliği*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/450.pdf> adresinden 14 Mart 2020 tarihinde alındı.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2017). *Öğretmen Strateji Belgesi*. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/26174415_Strateji_Belgesi_RG-Ylan-_26.07.2017.pdf adresinden 14 Mart 2020 alındı.
- Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü [ÖYGM]. (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. http://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_12/11115355_YYRETMENLYK_MESLEYY_GENEL_YETERL_YKLERI.pdf adresinden Ağustos 23, 2020 tarihinde alındı.

- Özan, M. B. ve Kaya, K. (2009). İlköğretim Kurumlarında Görev Yapan Öğretmen ve Yöneticilerin Kendilerini Yenileme ve Kariyer Basamaklarında Yükselme Sistemi ile İlgili Görüşleri. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(1), 97-112.
- Patrick, H. A. & Kumar, A. (2011). Career Management, Employee Development and Performance in Indian Information Technology Organizations. *Business Management Dynamics*, 1(5), 24-31.
- Runhaar, P., Bouwmans, M. & Vermeulen, M. (2019). Exploring Teachers' Career Self-Management. Considering the Roles Of Organizational Career Management, Occupational Self-Efficacy, and Learning Goal Orientation. *Human Resource Development International*, 22(4), 364-384.
- Saavedra, A. R. & Opfer, V. D. (2012). Learning 21st-Century Skills Requires 21st-Century Teaching. *Phi Delta Kappan*, 94(2), 8-13.
- Soysal, A. ve Söylemez, C. (2014). İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Öğrencilerinin Bireysel Kariyer Planlamalarına Etki Eden Faktörler: Kilis 7 Aralık Üniversitesi Örneği. *International Journal of Economic and Administrative Studies*, 6(12), 23-38.
- Taşlıyan, M., Arı, N. Ü. ve Düzman, B. (2011). İnsan Kaynakları Yönetiminde Kariyer Planlama ve Kariyer Yönetimi: İİBF Öğrencileri Üzerinde Bir Alan Araştırması. *Organizasyon ve Yönetim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 231-241.
- Tosun, İ. & Yengin Sarpkaya, P. (2014). Öğretmenlerin Kariyer Basamaklarına İlişkin Görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 9(5), 1971-1985.
- Wesarat, P., Sharif, M. Y. & Majid, A. H. (2014). A Review of Organizational and Individual Career Management: A Dual Perspective. *International Journal of Human Resource Studies*, 4(1), 101-113.



Kral Herod'un Eriha Sarayları

Jericho Palaces of King Herod

ÖZET

Eriha, MÖ 10.000'lere dayanan tarihi ile yer yüzündeki en eski yerleşim yerlerinden biri olup, Kudüs'e çok yakındır. Bir çok medeniyete ev sahipliği yapan bu coğrafya, MÖ 63'te Roma İmparatorluğu idaresi ile tanışmıştır. Bölgenin idaresinde söz sahibi olan Hasmonean ailesi, Eriha bölgesinin sahip olduğu coğrafi ve fiziki şartlar sebebiyle saraylarını bu bölgeye inşa etmişlerdir. MÖ 37'de Roma İmparatorluğu tarafından Yahudiye kralı olarak görevlendirilen Kral Herod/Hirodes, Kudüs ve çevresinde bir çok önemli mimari ve şehircilik projesini hayata geçirmiştir. Makalenin konusu olan Eriha Sarayları da Kral Herod'un Eriha bölgesine, kendinden önce Hasmoneanların saraylarını yaptırdıkları noktaya yaptırdığı ve üç saraydan oluşan saraylar kompleksinin adıdır. Kral Herod yöneticiliği boyunca yaptırdığı tüm eserlerde coğrafi ve topografik zorlukların üstesinden başarıyla gelebilmiş imzasını attığı her eserde çağının ilerisinde bir noktada yerini almıştır. Kral Herod tarafından yaptırılan Caesarea Maritima antik liman kenti, yapay olarak oluşturulmuş bir tepeye inşa ettirdiği Herodium, adeta bir uçurum üzerinde duran Masada Kale-Sarayı onun mimari ve mühendislik alanındaki başarılarının en güzel örneklerindedir. Kral Herod'un yaptırdığı saraylarda görmeye alışık olduğumuz bahçeler, yüzme havuzları ve Roma hamamları Eriha kışlık saraylarında da karşımıza çıkmaktadır. Bu çalışmada; geleneksel unsurlar ve Roma tarzını sentezleyen Herod'un inşa ettirdiği Eriha Sarayları, bölgede yapılan kazı sonuçlarına dayanarak ele alınıp, mimarlık tarihi literatürüne katkı sağlamak amaçlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kral Herod, Eriha, Hasmoneanlar, Üçüncü Saray, Kışlık Saray

ABSTRACT

Jericho is one of the oldest settlements on earth with a history dating back to 10,000 BC. This geography, which has been home to many civilizations, met with the administration of the Roman Empire in 63 BC. The Hasmonean family, who had a say in the administration of the region, built their palaces in this region due to the geographical and physical conditions of the Jericho region. King Herod/Hirodes, who was appointed as the king of Judea by the Roman Empire in 37 BC, implemented many important architectural and urban projects in Jerusalem and its surroundings. The Palaces of Jericho, which is the subject of the article, is the name of the palace complex consisting of three palaces that King Herod had built in the Jericho region, on the same spot where the Hasmoneans had their palaces built before him. King Herod managed to overcome geographical and topographical difficulties in all the works he had commissioned during his administration, and took its place at a point ahead of its time in every work he signed. The ancient harbour city of Caesarea Maritima built by King Herod, Herodium built on an artificially created hill, and Masada Fortress/Palace standing on a cliff are among the best examples of his architectural and engineering achievements. The gardens, swimming pools and Roman baths that we are accustomed to seeing in the palaces built by King Herod are also seen in the winter palaces of Jericho. In this study; It is aimed to contribute to the architectural history literature by considering the Jericho Palaces built by Herod, which synthesized traditional elements and Roman style, based on the results of excavations in the region.

Keywords: King Herod, Jericho, Hasmoneans, Third Palace, Winter Palace

GİRİŞ

Eriha, Kudüs'ün 10 km. doğusunda ve Ölü Deniz'in kuzey ucunda yer almaktadır. Dünyanın en eski şehirlerinden biri ve aynı zamanda deniz seviyesinin altında (258 metre) olması sebebiyle de yeryüzünün en alçak kentidir. Eriha şehri bölgede yetişen çok sayıda palmye ağacı sebebiyle İncil'de Palmiyeler Şehri olarak anılmaktadır (http 1). Eriha şehrinin doğusunda "Nebo" Dağı, batısında ise "Central" Dağları bulunmaktadır. Bu dağlar şehrin üzerinde bir milden fazla yükseldikleri için doğal bir savunma oluştururlar. Ürdün Nehri, Ölü Deniz'e akan tek büyük su kaynağıdır ve Eriha, Ölü Deniz'in yaklaşık 10 mil kuzeyinde, nehrin ise sadece birkaç mil batısında bulunmaktadır. Şehrin uzun tarihi boyunca bu coğrafi stratejik avantajlar, onu önemli bir konuma yerleştirmiştir (http 2).

Uzun tarihi geçmişinde bir çok medeniyete ev sahipliği yapan Eriha bölgesinin Roma İmparatorluğu ile tanışması, MÖ 63'te Romalı general Pompeius'un Suriye'yi Pontuslu Mithridates'ten alması ve Kudüs'ü kuşatması ile başlamıştır. Bu sırada Yahudiye krallığı için savaşan iki Hasmonean'lı kardeşten biri olan Hyrcanus, Roma

Azize Gelir Çelebi¹

How to Cite This Article

Gelir Çelebi, A. (2023). "Kral Herod'un Eriha Sarayları", Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(65):2964-2971. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.70317>

Arrival: 27 April 2023

Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Doktora Öğrencisi., Yıldız Teknik Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü Mimarlık Tarihi ve Kuramı Bölümü, İstanbul, Türkiye

İmparatorluğu tarafından Yahudiye etnarki² olarak atandı. Daha sonra Julius Caesar, Antipater'i (Kral Herod/Hiroades'in babası) Yahudiye'nin³ ilk Roma Savcısı olarak atadı (Gleason 1, 2021).

MÖ 37 yılına gelindiğinde ise Kral Herod/Hiroades Yahudiye kralı olarak görevlendirildi. Kral Herod'un gençlik dönemi ile ilgili çok fazla şey bilinmemektedir. MÖ 47'de Celile valisi olarak görev yapmıştır. MÖ 37-4 yılları arasında ise Yahudiye kralı seçilmiştir (http 3). Herod'un ırkı ve dini, hayatıyla ilgili en tartışmalı konu olmuştur. Bu konuda çok fazla ve farklı yorum bulmak mümkündür. Tam bir Yahudi olduğu, Arap asıllı olduğu, babasının Yahudi annesinin ise Arap olduğu ve bu nedenle melez olduğu, zorla Yahudi yapıldıkları için Yahudi sayılmadığı, dinen bir Yahudi ırken ise Romalı olduğu ve daha da ileri gidilerek bir putperest dahi olabileceği bu yorumlar arasındadır (Akçin, 2019).

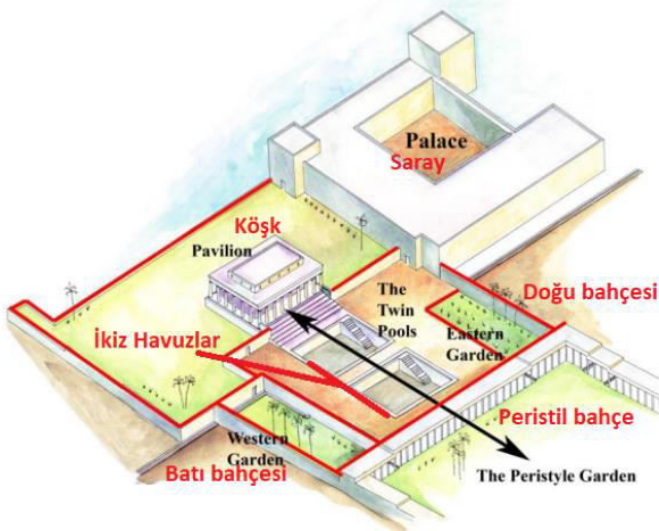
Kral Herod'un 33 yıl süren uzun krallık dönemi Yahudiye için ekonomik bolluk ve sosyal istikrar açısından altın bir çağdır. Herod, krallığı boyunca elde ettiği gelirleri bir dizi devasa inşa projesini gerçekleştirmede kullanmıştır. Bu projeler içerisinde Masada, Antonia ve Herodium kaleleri, Caesarea Maritima liman şehri, Kudüs kentinin etrafındaki muazzam duvarlar ile Eriha'da yer alan üç kışlık saray bulunmaktadır (http 4).

Makale, krallığı boyunca bir çok önemli ve zor projeyi hayata geçiren Kral Herod'un, Eriha kentinde bulunan üç kışlık sarayına odaklanmıştır. Mevcut literatür taranarak tarih, mimari ve mühendislik alanları için önem teşkil eden bu yapıların, mimarlık tarihi literatüründe yer almasına katkı sağlamak amaçlanmıştır

Hasmonean Sarayları

Kral Herod, Eriha'da saray inşa ettirmeye karar verdiğinde bölgede Hasmoneanlardan kalma saray bulunmaktaydı. Bölgedeki ilk Hasmonean Sarayı, MÖ 134-104'te Yahuda kralı ve baş rahibi olan John Hyrcanus döneminde inşa edilmişti. Kral I. Alexander Jannaeus MÖ 103-76'da iktidara geldiğinde, saray yeniden inşa edildi. Bu saray, 50x50 metre boyutlarında iki katlı bir binaydı. Sarayın havuzları, fresklerle süslenmiş odaları ve içinde bir de kulesi vardı. MÖ 31'deki şiddetli depremde saray yerle bir oldu (http 5).

Kral Alexander Jannaeus'un inşa ettirdiği saray, Hyrcanus tarafından yaptırılan orijinal sarayın ve bahçesinin bir bölümünü kapsıyordu. Jannaeus sarayın doğusundaki alana, yanına ama aynı eksende olmayan yeni bir havuzlu bahçe yaptırdı. Bahçenin güney kısmında iki büyük havuz ve ana bahçenin eksenini üzerinde bir köşk bulunuyordu (Bkz. Görsel 1). "İkiz havuzlar" geniş merdivenlere sahipti. Havuzların etrafında bulunan geniş bahçe, doğu ve batı bahçeleri olarak daha küçük bahçelere bölünmüştü. Köşkün ve İkiz havuzların bulunduğu eksenin sonunda 60x70 m ölçülerinde büyük bir peristil⁴ avluda başka bir bahçe daha vardı. Aynı simetrik eksenini kullanan her iki bahçe de onları ayıran duvardaki açıklıklarla birbirine bağlanıyordu. Kral Jannaeus daha sonraki aşamada eski sarayı gömen yapay bir tepenin üzerine yeni bir saray inşa ettirdi ve yeni sarayı bahçeye bağlamak için de bir yol yapıldı. 'Havuzlu Bahçe' hâlâ saray kompleksinin bir parçası olsa da artık tek bir birim değildi (Evyasaf, 2010).



Görsel 1 Kral Alexander Jannaeus'un inşa ettirdiği saray ve bahçesi (Evyasaf, s.32)

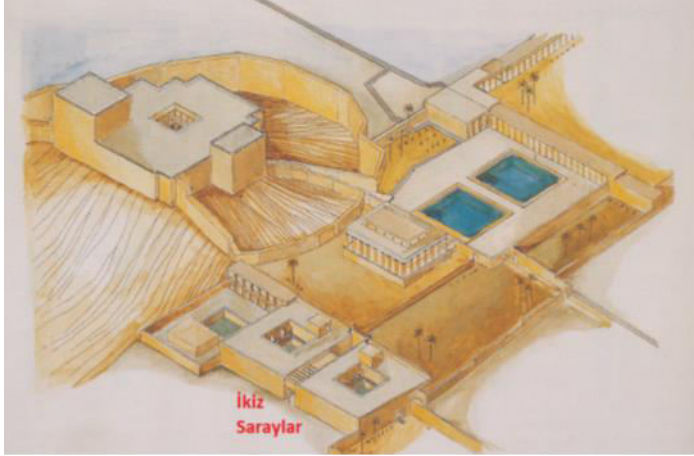
² Ulusal lider.

³ İbranice Yehuda, Arapça Yahudiye, Latince ise Judea şeklinde yazılır. Coğrafya adını Hz. İbrahim'in torunu Yakup'un (İsrail) oğullarından olan Yehuda'nın payına düşen bölgeden almıştır. MÖ 930'da Hz. Süleyman'ın ölümünden sonra ikiye bölünen krallığın güneyi Yehuda Krallığı, bu krallığın tebaası ise Yahudiler olarak anılmıştır.

⁴ Antik mimarlıkta etrafı sütunlu koridorlarla çevrelenmiş, üstü açık dikdörtgen biçimli avlu.

İkiz Saraylar

Alexander Jannaeus'un MÖ 67 yılında ölümünden sonra krallık, dul eşi kraliçe Salome Alexandra'ya geçti. Salome, Hasmonean hanedanında hükümdar konumunda olan ilk ve tek kadındı. Bir kadın başrahip olamayacağından, Salome Alexandra'nın hükümdarlığındaki bu pozisyon, oğlu II. Hyrcanus tarafından dolduruldu. Hyrcanus'un baş rahip olarak atanması, küçük kardeşi II. Aristobulus tarafından kabul görmemiş ve kardeşler arasında sürekli bir çekişmenin yaşanmasına sebebiyet vermiştir. Bu sebeple Kraliçe Salome Alexandra tarafından oğulları Hyrcanus ve Aristobulus arasındaki rekabeti yatıştırmak için İkiz havuzların bulunduğu yerin kuzeyine İkiz Saraylar'ı yaptırdığı düşünülmektedir. İkiz sarayların boyutları 25x25 metreydi. Her sarayın ortasında, dört yanında odaların bulunduğu bir iç avlu vardı (Bkz. Görsel 2). İki sarayın her biri lüks banyolara sahipti (http 5).



Görsel 2 Kraliçe Salome Alexandra tarafından yaptırılan İkiz Saraylar (Gleason 2, 2021).

İkiz sarayların her birinin yanında bahçe ve çitle çevrili bir yüzme havuzu vardı. Havuzların yanına küçük kabul salonlarının yapıldığı anlaşılmaktadır. Kraliçe Alexandra'nın ölümünden sonra MÖ 67-32 yılları arasında ikiz sarayların doğusuna büyük bir yüzme havuzu (20x12,5 metre ölçülerinde) eklenmiştir. Ayrıca havuzların doğusundaki küçük bahçeye, ürünlerin depolanması için üç uzun kiler inşa edilmiştir (Gleason 2, 2021).

KRAL HEROD YAPILARI

Kral Herod, Yahudiye kralı olarak görev yaptığı yıllar boyunca bir çok projeyi hayata geçirmeyi başarmış, önemli bir hükümdar olmanın yanında Yahudi tarihindeki en büyük inşaatçı olarak anılmıştır. Herod, kral olduğu ilk yıllardan itibaren Eriha'nın sahip olduğu avantajların farkındaydı. Bölgedeki suyun bolluğu ve dolayısıyla yetişen ürün çeşitliliği ve bölgenin sahip olduğu ılıman iklim bu avantajların en önemlileriydi. MÖ 35 civarında, Kral Herod ilk sarayını Hasmoneanlılar tarafından yaptırılan saray kompleksinin yakınına inşa etmeye karar verdi (http 6).

Kral Herod, Eriha'da ilk sarayını inşa etmeyi düşündüğü sıralarda henüz Eriha ülkesi üzerinde tam bir kontrolü yoktu. Bölge Kleopatra⁵'nin kontrolünde kalmıştı ve Hasmonean ailesinin Kleopatra ile yakın olduğu biliniyordu. Bu sebeple Herod, ilk kışlık sarayını inşa etmek için Hasmonean saraylarının yakınında Qelt Vadisi'nin (Wadi Qelt) güneyinde bir yer seçti (Bergin, 2022).

Birinci Saray

Kral Herod'un Eriha'da yaptırmış olduğu Birinci Saray, dikdörtgen plan şemasına sahipti (Bkz. Görsel 3). 87x46 metre boyutlarında olan sarayın girişi, Qelt Vadisi geçidi yönünde yani kuzey tarafındaydı (http 6). Saraya kuzeyden, doğrudan peristilli avluya açılan 9x8,5 metre ölçülerindeki bir odadan girilirdi. Yapının büyük bir kısmına, sarayın yaklaşık üçte biri büyüklüğüne sahip olan peristilli avlu, 42x35 metre boyutlarındaydı ve üç tarafı avluya bakan odalarla çevriliydi (Bergin, 2022).

Avludan binanın bir çok odasına girilebilirdi. Diğer odalara erişim, kuzey cephesi boyunca salonun iki yanında uzanan iki uzun ve dar koridordan sağlanmaktaydı. Yapının yerleşim planı ve mimari tasarımı incelendiğinde bu koridorların saray hizmetlileri tarafından kullanıldığı sonucuna varılmıştır. Avlunun batı yönünde bir triclinium (yemek odası) kalıntısına ulaşılmıştır. 18x12,5 metre ölçülerinde (http 6) olan bu odanın üç tarafında sütun sıraları bulunmakta olup, odaya 4,3 metrelik bir kapı aralığından girilmekteydi. Bu salondan günümüze sadece sütunların oturduğu kaideler kalmıştır (Bergin, 2022).

⁵ VII. Kleopatra Filopator, MÖ 51-30 yıllarında Büyük İskender'in (M.Ö. 356-323) ölümünün ardından Mısır'ı yöneten Ptolemaios Hanedanı'nın (M.Ö. 323-30) bir mensubudur. Başka bir ifade ile Helenistik Mısır'ın son kraliçesidir.

(<https://www.worldhistory.org/trans/tr/1-866/kleopatra/>)



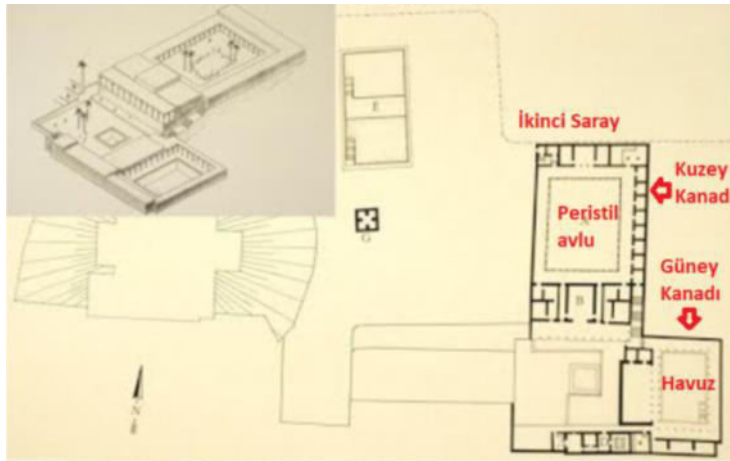
Görsel 3 Kral Herod'un Birinci Sarayı (Bergin, 2022)

Kral Herod'un Eriha'da yaptırmış olduğu Birinci Saray'ın iki hamamı bulunuyordu. Bu hamamlardan birinin iyi korunmuş zemini siyah geometrik desenli renkli mozaiklerle döşenmişti (http 6). Sarayın kuzey yönünde bulunan bu hamam, tipik bir Roma hamamıydı ve altı birime sahipti. Soyunma odası (Apodyterium), sıcaklık (caldarium), ılıklık (tepidarium), soğukluk (frigidarium), terleme/buhar odası (laconium) ve külhanda (praefurnium) oluşmaktaydı (Bergin, 2022).

Kral Herod'un Eriha'daki ilk sarayı, o günlerde var olan farklı mimari tarzların etkisi altında tasarlanmıştır. Herod'un bu tip binaları Roma'da veya İskenderiye'de görmüş olabileceği düşünülmektedir. Birinci Saray kil harçla bağlanmış kil kayalar ve tuğlalarla inşa edilmişti. MÖ 31'de meydana gelen deprem sırasında, kilin esnek bir malzeme olması sebebiyle sarayın duvarlarının çoğu sağlam kalmıştır. Ayrıca sarayının tek katlı olması deprem sırasında da büyük bir avantaj sağlamıştır. Yapılan kazılar, ilk sarayın Herod'un ikinci ve üçüncü sarayları inşa etmesinden sonra bile var olduğunu göstermektedir (http 6).

İkinci Saray

Kral Herod İkinci Saray'ını, Birinci Saray'ın MÖ 31'de depremle yıkılmasını takiben Qelt Vadisi'nin kuzeyine, Hasmonean Sarayı'nın bir kısmının üzerine ve doğusuna inşa ettirmiştir (Bkz. Görsel 4). Hasmonean Sarayı'nın ikiz yüzme havuzları, tek bir büyük havuzda (32x18 metre ölçülerinde) birleştirilmiş ve bahçelerle çevrilmiştir (http 7).



Görsel 4 Kral Herod'un inşa ettirdiği İkinci Saray (http 6)

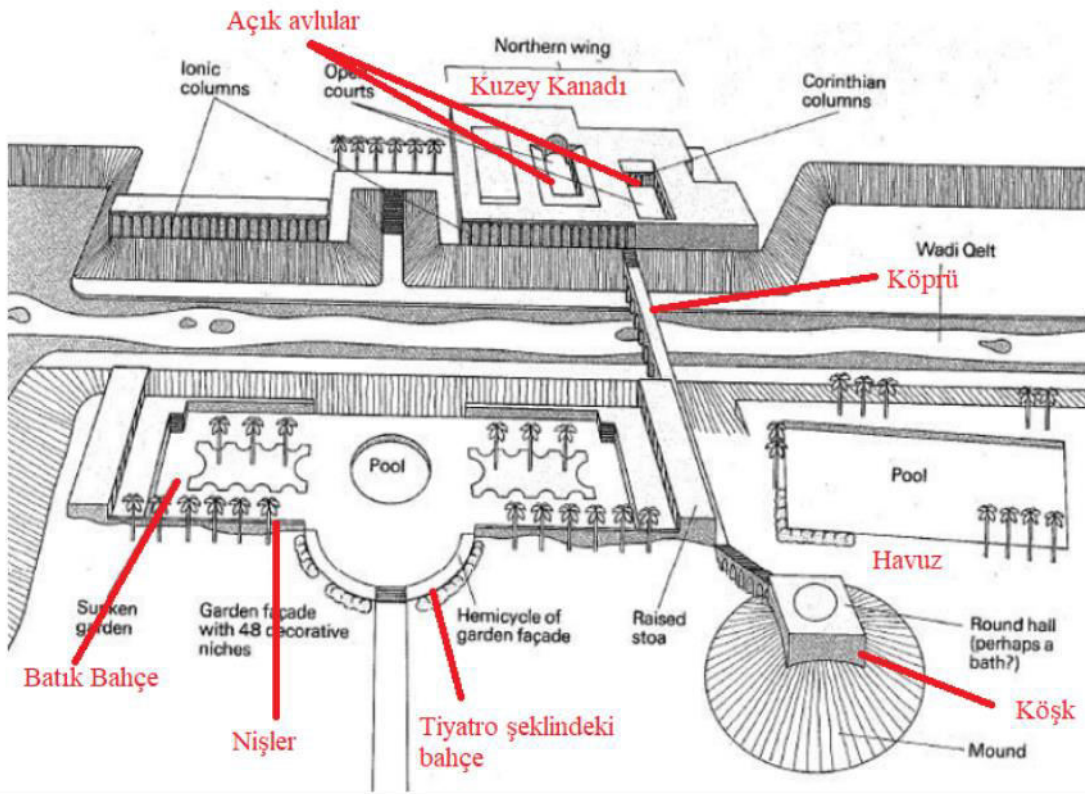
İkinci Saray yapısı iki kanattan oluşmaktadır. Kuzey kanadı, güney kanadına göre 5 metre daha yüksektir. 34x28 metre ölçülerinde üç tarafı odalarla çevrili oldukça büyük bir peristil avlusu bulunmaktadır. Avlu farklı bir yapıya sahiptir. Açık avlunun kotu, çevresindeki sütun dizilerinin tabanlarından daha yüksektir (Gleason 3, 2021). Avlunun doğu tarafında (yaklaşık olarak 3,6x3,2 metre boyutlarında) aynı büyüklüklerde sekiz oda bulunmaktadır. Avlunun kuzeyinde yer alan odaların merkezinde 5,8x5,4 metre boyutlarında bir oda (muhtemelen bir eksedra⁶ - oturma yeri olan bir oda) bulunmaktaydı. Bu odadan, her iki tarafında bulunan odalara erişim vardı. Bu bölümün doğu köşesinde 10.5x5.4 metre boyutlarında, mutfak olabileceği tahmin edilen, tavanı destekleyen üç sütunu olan bir oda yer almaktadır. Peristil avlunun kuzey-batı köşesinde, içinde merdiven bulunan ve havuz kompleksine erişim sağlayan (güney kanadı) bir oda bulunmaktaydı (Bergin, 2022).

⁶ Romalı mimar Vitruvius'a göre gymnasiumda. ve evlerde üç tarafı duvarla çevrili, dördüncü tarafı tamamen, çoğunlukla da peristilli bir avluya açık bir mekân. (Veya Yarım daire veya dikdörtgen planlı, üzeri kubbe örtülü ve kendisinden daha geniş bir mekana eklenen mimari mekân elemanı) (<https://www.arkeolojikhaber.com/haber-exedra-6443/>).

Kral Herod tarafından yaptırılan bu İkinci Saray'ın güney kanadı, kuzey kanadından farklı biçimde tasarlanmıştır (http 6). Güney kanadında, ikiz Hasmonean yüzme havuzunun birleştirilmesi ile oluşturulan havuz yer almaktaydı. Havuzun etrafında sütun dizileri bulunmaktaydı. Havuz'un batı yönüne ise muhtemelen yüzenler için tasarlanmış bir salon inşa edilmiştir. Yine havuzun güney-batısına Roma tarzında uzun, dar bir hamam inşa edilmiştir (Gleason 3, 2021). Hamamın içinde 5x3 metre ölçülerinde soyunma odası (apodyterium), basamaklı havuz şeklinde 5,2x4,9 metre ölçülerinde soğukluk (frigidarium), 3,5x3,1 metre ölçülerinde ılıkılık (tepidarium) ve 5,1x4 metre ölçülerinde bir sıcaklık (caldarium) bulunmaktadır. Hamamın zemini, bir kısmı günümüze de ulaşan mozaiklerle kaplı olup duvarları ise fresklerle süslenmiştir (Bergin, 2022).

Üçüncü Saray

Kral Herod'un Eriha'da inşa ettirdiği Üçüncü Saray, yaptırdığı saraylar içerisinde önemli bir mimari ayrılığı gözler önüne sermektedir (Bkz. Görsel 5). Hasmoneanlar tarafından yapılan saraylar ve Herod'un inşa ettirdiği Birinci ve İkinci Saraylar, bir iç avlu etrafında inşa edilmiş avluyu çevreleyen odalardan oluşan, kapalı bir plana sahipti. Ancak Herod'un yaptırdığı Üçüncü Saray, İtalyan teraslı villaların özelliklerini sergileyen açık bir plana sahipti (Jacobson, 2012).

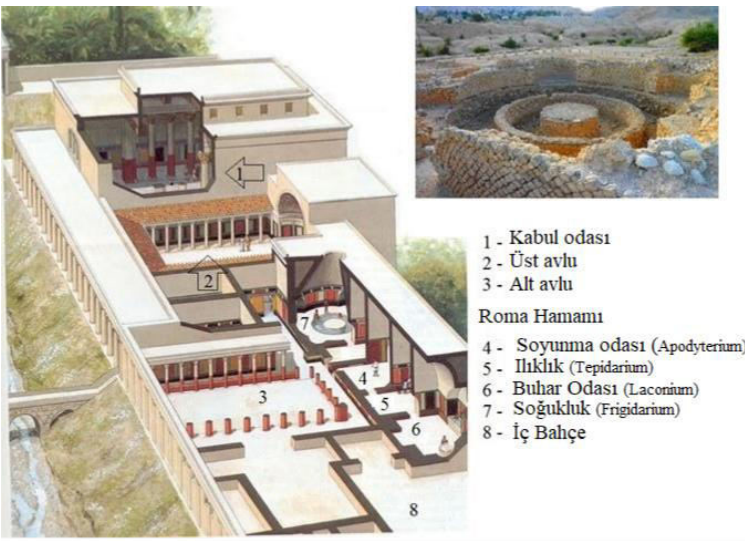


Görsel 5 Kral Herod tarafından yaptırılan Üçüncü Saray (Bergin, 2022)

Üçüncü Saray, Herod tarafından MÖ 1. yüzyılın sonlarında inşa edilmiştir. Bu saray; su, bahçeler ve peyzajın bütünleşmesi açısından özel bir yere sahipti. Qelt Vadisi'nin iki yanına konumlandırılan Üçüncü Saray, bir köprü ile birbirine bağlanmaktaydı (Gleason 4, 2021). Kışın artan su miktarı ile Qelt Vadisinden geçen nehrin iki yakasına konumlandırılan (Bergin, 2022) sarayın kuzey tarafındaki komplekste, Roma tarzı hamamlar (Bkz. Görsel 7), ziyafet salonları, peristilli avlular, kabul salonları ve sütunlu yürüyüş yolları bulunuyordu (Gleason 4, 2021). Kuzey kanadında bulunan hamam "opus reticulatum" olarak bilinen (Bkz. Görsel 6) baklava şeklinde döşenmiş, kesilmiş düzgün şekilli taşlarla kaplı dökme betondan inşa edilmişti (Jacobson, 2012).



Görsel 6 Üçüncü Sarayın kuzey bölümünde bulunan hamamın opus reticulatum tarzı duvarlarından bir bölüm (<https://the-israel-guide.com/jericho/>)



Görsel 7 Üçüncü Sarayın Kuzey Kanadının Hamam ve Avluları (<http> 6)

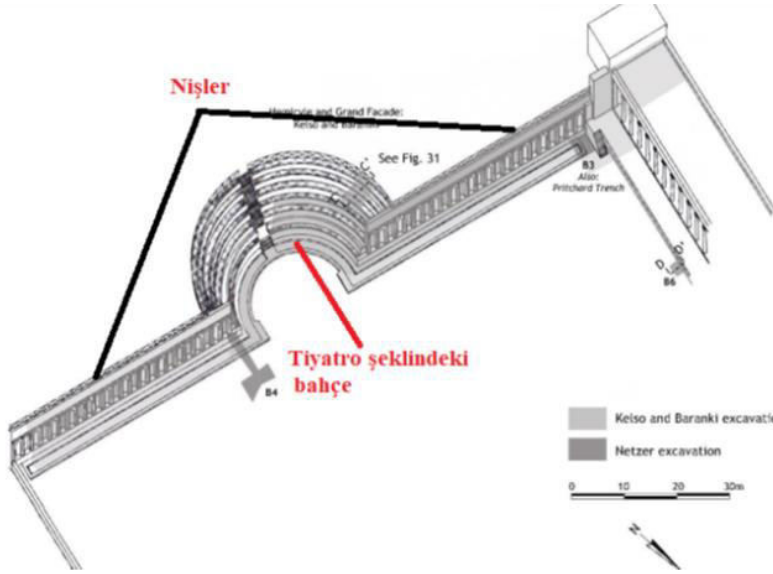
Kuzey kanadında bulunan en etkileyici yapılardan biri de Herod'un toplantılar ve ziyafetler için kullandığı, 29x19 metre boyutlarındaki kabul salonudur (Bkz. Görsel 8). Salon, bugüne kadar İsrail'de keşfedilen Roma dönemine ait en büyük salon olma özelliğine sahiptir. Bu salonun neredeyse tamamı, karmaşık geometrik figürlerden oluşan renkli taş karolarla kaplıydı. Bu durum, karoları yapan ustaların sahip olduğu yüksek becerinin bir kanıtıdır (<http> 6).



Görsel 8 Kuzey Kanadındaki Kabul Salonu (<https://www.baslibrary.org/biblical-archaeology-review/48/1/7>)

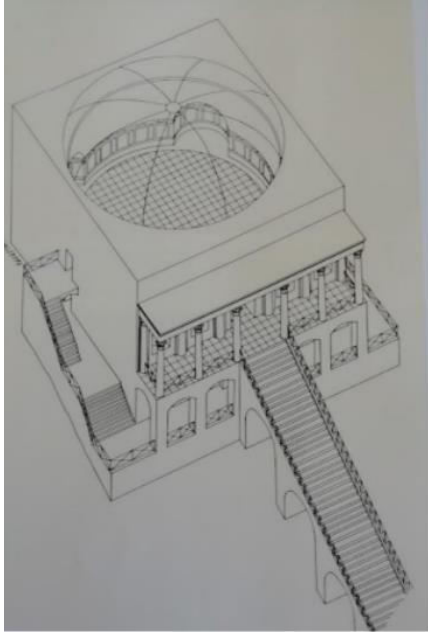
Kral Herod'un Üçüncü Saray'ının güney kanadında "Batık Bahçe" olarak adlandırılan 140x47 metre boyutlarında bir bahçe bulunmaktaydı (Bkz. Görsel 5). Bahçe, nehir kıyısına oyulmuş ve dolguların üzerine uzatılmış düz bir dikdörtgen şeklindedir. Batık Bahçe'nin güney cephesi, nişli bir cephe olarak tasarlanmış ve cephe ortasından tiyatro benzeri yarım daire şeklinde bir yapı ile ikiye bölünmüştür. Tiyatro benzeri bu yapı, çok renkli mozaiklerle

süslenmiştir. Seyirci için düzenlenmiş, oturma yerlerine benzeyen kat kat görünüme sahiptir (Bkz. Görsel 9). Babil'in eski bahçeleri gibi bir asma bahçe şeklinde tasarlanmıştır (Bergin, 2022).



Görsel 9 Batık Bahçenin Güney Cephesindeki Nişler ve Tiyatroya Benzeyen Bahçe (Bergin, 2022)

Batık Bahçe'nin doğusunda 90x40 metre boyutlarında büyük bir havuz bulunmaktaydı (Bkz. Görsel 5). Havuzun sadece yüzmek için değil, aynı zamanda tekne gezintisi ve su sporları için de kullanıldığı tahmin edilmektedir. Üçüncü sarayın havuzu, Batık Bahçe ile aynı simetrik eksene sahip değildir. Havuzun güney batı yönünde ise Herod sarayının sıra dışı özelliğe sahip olan köşkü bulunmaktadır. Yapay bir tepe üzerinde yükselen köşk, yuvarlak ve 16 metre çapındadır (Bkz. Görsel 10). Bir kabul salonu olarak hizmet veren köşkün altında, Herod'un Masada'daki kuzey sarayında da görüldüğü gibi, Roma tarzı bir hamam bulunuyordu (Gleason 4, 2021).



Görsel 10 Köşkün İzometrik Çizimi (Bergin, 2022)

Yapının betondan inşa edildiği ve üzerinin kubbe ile örtülü olduğu kabul edilmektedir. Yapıya Qelt Vadisi üzerindeki köprüye bakan merdivenlerle ulaşılmaktaydı (Bergin, 2022).

SONUÇ

Eriha; sahip olduğu iklim, su kaynakları ve jeolojik özellikler gibi sebeplerden dolayı bulunduğu coğrafyada önemli bir konuma sahip olmuştur. Kral Herod'dan önce Hasmoneanlar da muhtemelen Eriha'nın bu özelliklerinden dolayı bölgeye kendi saraylarını inşa etmişlerdi. Herod, Yahudi Kralı olduğu (MÖ 37-4) dönem içerisinde pek çok mimari eser yaptırmıştır. Bu yapıların içerisinde Eriha'da bulunanlar kışlık saray olarak yapılmıştır.

Kral Herod'un Eriha'da yaptırdığı her üç saray da birbirine ve eski Hasmonean saraylarına yakındı. Herod'un yaptırdığı ilk iki saray Hasmonean saraylarında olduğu gibi, merkezi bir iç avlu etrafında sıralanan odalardan oluşmaktaydı ve içe dönük bir yapıya sahipti. Ancak üçüncü saray ilk ikisinden daha farklı bir yapıya sahip olup, diğerlerinin aksine dışa dönük bir yapıya sahipti. Teraslı İtalyan tarzı yapısı, devasa bahçesi, bahçesinde uygulanan kat kat görünümlü ve bir tiyatroyu andıran asma bahçesi, nehrin iki yakasına konumlandığı saray yapıları ve iki kanadı birbirine bağlayan köprüsü ile alışılmış tarzın dışında bir görünüm sergiliyordu. Üçüncü Sarayın güney kanadında bulunan ve yapay bir tepecik/höyük üzerine inşa ettirdiği köşkü de bunun örneklerinden biriydi. Elbette Eriha Saraylarında da Herod'un diğer saraylarında olduğu gibi havuzlar vazgeçilmez bir unsurdur.

Kral Herod'un hayata geçirdiği projelerinde coğrafi ve topografik şartlar ne olursa olsun, mimari ve şehirciliğe olan tutkusunun önüne geçememiş ve Herod'u yıldıramamıştır. Kral Herod Eriha'da yaptırdığı sarayında geleneksel unsurlarla Roma tarzını buluşturarak kendi tarzını yaratmıştır. Saraylarının vazgeçilmez unsurlarından olan Roma hamamları ve Eriha'da bulunan üçüncü sarayın hamam bölümü duvar kaplamalarında kullanılan Roma tarzı opus reticulatum tekniği bunun en güzel örnekleridir.

KAYNAKÇA

- Akın, Nurgül (2019). "Herod Krallığı ve Kudüs (MÖ. 37-4)", Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, 2019.
- Bergin, B. M. D. (2022). The Evolution of the Hybrid Herodian Style at Jericho. *Cultural and religious studies*, 10(11), 607-631.
- Evyasaf, R. S. (2010). Gardens at a crossroads: the Influence of Persian and Egyptian gardens on the Hellenistic royal gardens of Judea. *Bollet Archeol.*, 1, 27-37.
- Gleason, Kathryn L. (1) (2021). Jericho Herodian First Palace, (https://roman-gardens.github.io/province/judaea/jericho/herodian_first_palace/) (6 Nisan 2023)
- Gleason, Kathryn L. (2) (2021). Jericho Twin Palaces of Alexandra Salome and Late Hasmonean Gardens. (https://romangardens.github.io/province/judaea/jericho/twin_palaces_of_alexandra_salome_and_late_hasmonean_gardens/) (6 Nisan 2023)
- Gleason, Kathryn L. (3) (2021). Jericho Herodian Second Palace. (https://roman-gardens.github.io/province/judaea/jericho/herodian_second_palace/) (6 Nisan 2023)
- Gleason, Kathryn L. (4) (2021). Jericho Herodian Third Palace Ionic Peristyle. (https://roman-gardens.github.io/province/judaea/jericho/herodian_third_palace_ionic_peristyle/) (7 Nisan 2023)
- Jacobson, D. M. (2012). Ehud Netzer and Herodian Archaeology. *Strata: Bulletin of the Anglo-Israel Archaeological Society*, 30, 9-36.
- (http 1) <https://www.beinharimtours.com/jericho-article/> (4 Nisan 2023)
- (http2) <https://www.khanacademy.org/humanities/big-history-project/agriculture-civilization/first-cities-states/a/jericho-7> (4 Nisan 2023)
- (http 3) "Herod I." *Encyclopaedia Judaica*. . Encyclopedia.com. 4 May. 2023
<https://www.encyclopedia.com>
- (http 4) http://www.sevion.com/index.php?option=com_content&view=article&id=1496&catid=13&Itemid=248 (7 Nisan 2023)
- (http 5) <http://igordiksa.com/?p=8978&lang=en> (7 Nisan 2023)
- (http 6) <http://igordiksa.com/?p=9008&lang=en> (8 Nisan 2023)
- (http 7) <https://www.jewishvirtuallibrary.org/jericho-the-winter-palace-of-king-herod> (8 Nisan 2023)



Hayat bilgisi dersi etkinlik örneklerinin kişisel nitelikler açısından incelenmesi

Examination of Life Studies Lesson Activity Examples in Terms of Personal Qualifications

ÖZET

Hayat Bilgisi Dersinin içeriği, öğrencinin hem kendisini hem çevresini tanımaya başlamasına yönelik oluşturulmuştur. Çocuk hayatbilgisi dersiyle okulu, çevresini, arkadaşlarını tanımaya başlar. Kısacası Hayat Bilgisi Dersi hayatın kendisidir. Öğrenci, somut etkinliklerin kullanıldığı ve öğretmenin rehberlik ettiği bir ortamda kendisini, okulunu, çevresini ve arkadaşlarını tanımaya başlar. Dersin kapsadığı v.w hitap ettiği tüm bileşeler biraraya gelerek öğrencinin kişiliğinin oluşmasına katkı sağlar. Hayat bilgisi dersi ilkökulda ilk üç yılda okutulan bir derstir. Hayat bilgisi dersinde etkinliklerin sıkça yer aldığı, görsel öğreticiliğin ön planda tutulduğu ve öğrencinin ailesinde ve çevresinde karşılaştığı durumların sıkça vurgulandığı bir derstir. Dersin temelini etkinlikler oluşturmaktadır. Çünkü hayat bilgisi dersinde etkinlik örneklerine sıkça yer verilmiştir. Kavramlar, olaylar vb. durumlar etkinliklerle somutlaştırılarak aktarılmaya çalışılmıştır. Bu çalışmanın amacı, hayat bilgisi programında kişisel nitelik olarak isimlendirilen kavramların etkinlik örneklerine göre dağılımı ve verilmek istenen kişisel niteliklerin etkinlik örneklerine uygunluğunu ortaya koymaktır. Mevcut kişisel nitelikler yanında öğretim programında yer alması gereken kişisel nitelik, uygulanabilirliği hakkında da birtakım öneriler sunulmaktadır. Bu amaçla hayat bilgisi programında temalar içerisindeki etkinlik örnekleri tek tek incelenerek mevcut değerler tespit edilmeye çalışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Hayat Bilgisi dersi, Öğretim programı, Kişisel Nitelikler, Tema

ABSTRACT

The content of the Life Studies Lesson was created for the student to get to know both himself and his environment. The child starts to get to know the school, his environment and his friends with his life studies lesson. In short, the Life Science Lesson is life itself. The student begins to get to know himself, his school, his environment and his friends in an environment where concrete activities are used and guided by the teacher. All components covered and addressed by the course come together and contribute to the formation of the student's personality. Life studies lesson is a course taught in primary school in the first three years. It is a lesson in which activities are frequently included in the life studies lesson, visual teaching is prioritized and the situations encountered by the student in his family and environment are frequently emphasized. Activities constitute the basis of the course. Because examples of activities were frequently included in the life studies lesson. Concepts, events, etc. situations were tried to be conveyed by concretizing them with activities. The aim of this study is to reveal the distribution of the concepts named as personal qualities in the life studies program according to the activity examples and the suitability of the personal qualities that are desired to be given to the activity examples. In addition to the existing personal qualities, it is also to provide some suggestions about the personal qualities that should be included in the curriculum and its applicability. For this purpose, the current values were tried to be determined by examining the activity examples within the themes in the life studies program by one.

Keywords: Life Studies Lesson, Teaching Program, Personal Attributes, Theme

GİRİŞ

Öğrenmenin temel araçlarından biri olan eğitim programı, öğrencinin derste ulaştığı hedefleri, hedeflerin kapsadığı kazanımları, hedeflere ulaşmak için düzenlenen öğrenme durumlarını ve kapsamını ortaya koyan test durumlarını içeren bir öğeler bütünü ile amacına ulaşılır (Senemoğlu, 2005). İlkokul müfredatlarından biri de öğretim programıdır [HBDÖP]. Hayat bilgisi dersi, ilköğretimin ilk üç sınıfında verilen, çocukların kendilerini, toplumu ve içinde yaşadıkları dünyayı tanımaları için ortak öğretim anlayışına dayalı olarak düzenlenen bir derstir (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2009). Bu ders, çocuğun sosyal gelişimi için fırsatlar sağlamanın yanı sıra hayat, test, gözlem ve girişimcilik dersi niteliğindedir (Güngördü, 2002). Binbaşıoğlu'na (2003, 36) göre, bir hayat bilgisi dersi "bilgiye değil, çocuklara iyi bir yaşam, iyi tutum ve iyi davranış sağlamaya odaklanır". Programda çocukların temel yaşam becerilerinin yanı sıra olumlu kişilik özelliklerini de geliştirilmeye çalışılmış ve bu amaçla programdaki temalarla bütünleştirilerek oluşturulmuştur (MEB, 2009). İlkokulda öğrencilerin kişisel niteliklerinin geliştirilmesi, çocuğun

Azize Özkan¹
Abdulaziz Akçer²
Tuğçe Üstündağ Kaplan³
Murat Altın⁴
Zeynep Altın⁵
Şiyar Şen⁶

How to Cite This Article

Özkan, A., Akçer, A., Üstündağ Kaplan, T., Altın, M., Altın, Z. & Şen, Ş. (2023). "Hayat bilgisi dersi etkinlik örneklerinin kişisel nitelikler açısından incelenmesi", *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(65):2972-2982. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.70329>

Arrival: 27 April 2023

Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Öğretmen, MEB Diyarbakır, Türkiye

² Öğretmen, MEB Diyarbakır, Türkiye

³ Öğretmen, MEB Diyarbakır, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB Diyarbakır, Türkiye

⁵ Öğretmen, MEB Diyarbakır, Türkiye

⁶ Öğretmen, MEB Diyarbakır, Türkiye

ilerideki yaşamının temelini oluşturacağı aşıkârdır. Hayat bilgisi dersi, öğrencilerin kendilerini ve çevrelerini tanıyarak, kendilerini geliştirerek ve çevreye uyum sağlayarak çok boyutlu ve yaratıcı düşünme, problem çözme gibi özelliklerin temellerini attıkları bir derstir. (Çilenti,1988). Hayat Bilgisi Dersi Programı ile çocukların temel yaşam becerilerine ve istenen kişisel niteliklere sahip bireyler olarak yetişmelerini ve yaşamda kullanabilecekleri bilgilere ulaşmalarını hedefler. Çünkü hayat bilgisi dersi hayatın kendisidir. Öğrencilere öğretim programında kazandırılmak istenen kişisel nitelik çocukların doğal ve toplumsal çevrelerini tanımalarına, içinde buldukları bu çevrelere uyum sağlamalarına yönelik becerilerin kazandırılması esas alınarak seçilmiştir. İnsan, yaşamak için hem doğal, hem de toplumsal çevrenin bazı ilkelerini öğrenmek zorundadır. Bu derste çocuğa içinde bulunduğu doğal ve toplumsal çevre incelenilerek; kendini tanıma, çevreyi ve çevrede meydana gelen olayları anlama, daha iyi yaşama yollarını bulma, çevredekişyaların yerlerini ve bunların nasıl kullanılacağını bilme, toplu yaşamın önemini kavrama, toplumun istediğidavranışları gösterme, sağlıklı ve düzenli yaşama alışkanlıklarını kazanma gibi bireyin yaşadığı çevreyi daha iyitaniması ve bu çevre ile uyumlu biçimde yaşayabilmesi için gerekli bilgi ve alışkanlıkların kazandırılmasına çalışılır.

Hayat Bilgisi dersi grup temelli bir derstir. Çocukların kendileri, toplum ve içinde yaşadıkları dünya hakkında bilgi edinmeleri için tasarlanmıştır (MEB, 2009: 6). Bu ders doğal, toplumsal, sanatsal, çağdaş düşünce ve değerlerin birleşiminden oluşur (Sönmez, 1999: 11). Bilgi ve eğitimin önemi giderek artan günümüz toplumlarında, hangi öğrenci davranışlarının doğru, hangilerinin yanlış olduğu, kişinin hayatını hangi temel değerlere göre yönlendirmesi gerektiği okul müfredatlarında doğrudan ele alınmamaktadır (Dilmaç, 2002). Oysaki yaşadığımız dünyada sadece çok bilen bireylere değil, daha ahlaki ve insani değerlere sahip, yüksek karakterli bireyleredeolangereksinimduyulmaktadır. (Şişman, 2010) Toplumun geleceği açısından öğrencilere kazandırılmak üzere hazırlan kişisel niteliklerin, programda yer alması zorunluluktur. Çünkü dünyanın her tarafındaki öğrencilerin şiddete uğrama oranları giderek yükselmekte, öğrencilerin birbirlerine ve etraflarında bulunan kişilere karşı saygılarının da azaldığı ve her türlü sosyal problemler ile karşılaştıkları görülmektedir (Tillman,2000). Kişisel nitelikler daha çok çocukların eğitim boyutu ile alakadar bir durumdur. Eğitimin temel amacı çok yönlü kişisel niteliklere sahip nesiller yetiştirmektir. Toplumda sağlıklı bireyler yetiştirmenin yolu öğretim programında yer alan kişisel niteliklerin öğrencilere kazandırılmasıyla mümkün olacaktır. Sağlıklı toplumlar, ideallerin var olduğu, huzur vesükûnun, insane olanın, şefkatin yardımlaşmanın hayatta olduğu toplumlardır (Tozlu,2003).

Hayat bilgisi dersi, okula yeni başlayan bir çocuğun “bir bütün olarak” gelişmesini sağlayan ilk derstir. Dolayısıyla bu ders çocuğun gözlem, dikkat, planlama, hafıza ve muhakeme gibi becerilerini geliştirebilir (Binbaşoğlu, 2003).Programda çocukların temel yaşam becerilerinin yanısıra, olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri esas alınmıştır. Böylece çocuğun çevresine başarılı ve olumlu bir şekilde uyum sağlaması amaçlanmıştır. Programda kişisel nitelikler olarak özsaygı, öz güven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik ve kültürel değerleri koruma ve geliştirmeyeralmaktadır. Programda öğrencilere kazandırılmak istenen kişisel niteliklerin hangi etkinlik örnekleri ile gerçekleştirileceği, temada yer alan etkinlik örnekleri ve sayısı tabloda belirtilmiştir. Ayrıca etkinlikler işlenirken hangi kişisel nitelik üzerinde durulacağı belirtilmiştir.

Amaç

Hayat Bilgisi dersi çocukların hayata hazırlamayı amaçlayan bir derstir. 2005 Hayat Bilgisi ders programı Türk Milli Eğitiminin bu genel amaçlarını gerçekleştirmeyi ve onları hayata hazırlamak için öğrencilerin yaşam becerileri ve kişisel nitelikleri kazanmalarının yanı sıra haklarını ve sorumluluklarını bilen iyi bir birey ve vatandaş olarak yetişmelerini amaçlamaktadır. Sağlıklı nesiller yetiştirmek adına öğrencilere kişisel nitelikleri kazandırarak hayata hazırlamak ve sosyalleştirmek toplumun geleceği açısından büyük önem arz etmektedir. Öğretim programında yer alan kişisel nitelikleri öğrencilere kazandırma amaçlı etkinlik örneklerinde yer verilmiştir. Etkinlikler yoluyla öğrencilere kazandırılacak kişisel nitelikler öğrencinin gelecekte ki yaşamında toplumda ki rolünü belirleyecektir. Toplumda sevgiyi, saygıyı hoşgörüyü, adaleti vb. değerleri egemen kılmanın yolu öğrencilere kişisel nitelikleri kazandırmakla mümkün olacaktır.

Toplumları ayakta tutan insani değerlerin ilkökul 1-2-3 sınıf öğrencilerine etkinlikler yolu kazandırılması 2005 Hayat Bilgisi öğretim programında yer alan önemli bir değişikliklerdir. Bu çalışmanın amacı öğrencilere kazandırılmak istenen Kişisel niteliklerin örnek etkinliklerde ne ölçüde yer aldığı ve öğretim programında yer alan kişisel nitelik kavramlarının yeterli düzeyde olup olmadığını belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Yöntem

Çalışmada doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsar. Doküman incelenmesi, hemen her araştırma için kaçınılmaz olan bir veri toplama tekniğidir. Belge yoksa tarihte yoktur (Madge,1965,s.75).

Bu çalışmada İlköğretim okullarındaki 1, 2 ve 3. Sınıflarda uygulanan “Hayat Bilgisi Dersi Öğretim Programı” incelenmiştir. Programda, öğrenme-öğretme sürecinde yararlanılabilecek etkinlik örneklerine yer verilirken üzerinde durulması gereken kişisel niteliklerin (öz güven, özsaygı, sabır, toplumsallık, hoşgörü, sevgi, saygı, yardımseverlik, barış, doğruluk, dürüstlük, yeniliğe açıklık, adalet, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme) dağılımı incelenmiştir.

Bulgular

Hayat Bilgisi dersi “Okul Heyecanım”, “Benim Eşsiz Yuvam” ve “Dün, Bugün, Yarın” temalarından oluşmaktadır. Öğretim programında yer alan kazanımların, öğrenciler tarafından gerçekleştirilecek etkinlikler aracılığıyla elde edilmesi ve etkinlikleri yaparken kişisel nitelikler başlıgı altında bulunan kavramlara sahip bireyler olarak yetişmeleri hedeflenmiştir. Hayat bilgisi programında, çocukların temel yaşam becerilerinin yanısıra olumlu kişisel nitelikler geliştirmeleri de amaçlanmıştır. (MEB, 2009) Birtakım kişisel niteliklerden yoksun olarak eğitim kurumlarına kabul edilen bu yaş gurubundaki çocuklara, olumlu davranışları kazandırmak büyükönem arz etmektedir.

Öğrencilere verilmesi hedeflenen kişisel nitelikler, hayat bilgisi öğretim programında 15 tane olarak belkirlenmiştir. Bunlar (öz güven, özsaygı, sabır, toplumsallık, hoşgörü, sevgi, saygı, yardımseverlik, barış, doğruluk, dürüstlük, yeniliğe açıklık, adalet, vatanseverlik, kültürel değerleri koruma ve geliştirme) olarak belirlenmiştir. Çalışkanlık, temizlik, sağlıklı olmaya önem verme gibi birden çok kişisel nitelikler olmasına rağmen, hayat bilgisi dersinde öğrencilere verilmesi gereken kişisel nitelikler 15 tane olarak sınırlandırılmıştır. Bu durum öğrencilerin gelişim düzeyleriyle alakalıdır.

Tablo 1: Hayat bilgisi Öğretim programı 1.sınıf örnek etkinlikler aracılığıyla kazandırılması gereken kişisel nitelikler.

TEMA: OKUL HEYECANIM															
ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	KİŞİSEL NİTELİKLER														
	Özsaygı	öz güven	Toplumsallık	Sabır	Hoşgörü	Sevgi	Saygı	Barış	Yardımseverlik	Doğruluk	Dürüstlük	Adalet	Yeniliğe açıklık	Vatanseverlik	Kültürel değerleri
Ayna Ayna Söyle Bana	X	X													
Duygularımın Yüzleri Var	X	X													
Ben Kimim?	X	X													
Yaşadığım Bir Gün															
Bende Katılabili rmiyim?				X			X								
Hatalarımdan Öğrendiklerim					X										
Okul Eşyalarımı Seçiyorum															
Temizlik Kartları	X														
İşte Benim Sınıfım															
Kuralları Belirleyelim				X	X		X					X			
Oyumuzu Kullanalım			X	X	X		X					X			
Haydi Seçime!					X				X						
Kulüp Çalışmalarına Katlıyorum					X				X						
Ellerimiz Bayrakta														X	X
Kurallar Yaşamın Her Alanında				X			X								
Farklıyız	X														
Sorunu Arkadaşça Çöz			X		X	X									
Arkadaşlık Zinciri			X		X	X									
Afiyet Olsun			X												
Sırada mısınız?										X	X	X			
Birlikte Eğlenelim				X			X								
Sınıf Eşyalarından Mektup Var!															
Şeref Köşesi														X	
Atatürkde Bir Zamanlar Çocuktum															
Sınıfımızı Süslüyoruz, Bayramımızı Kutluyoruz														X	X
Mikrop Beni Hasta Edemezsin!															
Küçük Dedektif													X		

Sorun ve Çözüm Avcısı					X	X		X											
İyiki O Var																			
Doğal Afetler Hakkında																			
Bu Ne Sesi?																			
Şoför Amca Dikkat!																			
Güvenli Yollardan Yürürüm																			
Elektrik Olmasaydı?																			
Duyu Organları Konuşuyor																			
Okulum Tertemiz																			
Neler Öğrendim?																			

TEMA: BENİM EŞSİZ YUVAM																			
Herkesin Yuvası Var																			
Ali Baba'nın Çiftliği																			
Mutfakta Neler Oluyor?																			
Yapmalıyız ya da Yapmamalıyız				X															
Ah Şu Kurallar!	X		X																
Gün Şeridi																			
Ben Küçükken...	X	X					X												
Kendimi Seviyorum	X	X																	
Eşyalar Konuşuyor	X																	X	
Kimseye Zarar Vermem	X		X																
Aile Albümü Yapıyoruz																			
Dayanışma ile Zorlukları Aşarız																		X	
Biz Demokratik Bir Aileyiz						X	X			X									X
Benim Ailem																			
Bizim Değerlerimiz	X	X					X											X	X
Herkes Hata Yapabilir	X	X					X												
Duyularımızla Yüzleşelim							X	X	X	X									
Mutlu Ailem																			
Lider Kim?																			X
Birlikte Eğleniyoruz										X									
Duyu Organlarımı Kullanıyorum																			
Sular Kesildi																			
Pazara Gidelim																			
Paramızı Nerelere Harcıyoruz?																			
Bunu Nasıl Kullanabilirim?																			
Ateşle Oynama																			

Hayat Bilgisi öğretim programında 1.sınıf öğrencilerine yönelik olarak yapılacak etkinlik örnekleri içerisinde üzerinde durulması gereken kişisel niteliklerin sayısı 84 tanedir. Bunlar içerisinde “öz saygı” ve “hoşgörü” en çok üzerinde durulması gereken kişisel nitelikler olarak karşımıza çıkmaktadır. “Doğruluk” kişisel niteliğin üzerinde sadece 1 kez durulmuştur.

“Okul heyecanım” temasında toplam 37 etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Etkinlik örnekleri işlenirken üzerinde durulması gereken 47 kişisel nitelik yer almaktadır. Bunlar içerisinde 15 etkinlik örneğinde kişisel nitelikler üzerinde durulmamıştır. Etkinlik örnekleri içerisinde “Oyumuzu Kullanalım” etkinliği yapılırken toplam 5 farklı kişisel nitelik üzerinde durulmuştur. Bunlar “Sabır, Saygı, Adalet, Hoşgörü ve Toplumsallık” olarak karşımıza çıkmaktadır. Okul heyecanım temasında en çok “hoşgörü” kişisel nitelik kavramı üzerinde durulmuştur. “Hoşgörü” kişisel niteliğine toplam 8 kez etkinlik örnekleri içerisinde yer verilmiştir. Hayat bilgisi dersinde yeralan toplam 15 kişisel niteliklerin tamamına “okul heyecanım” temasında yapılacak etkinlik örnekleri içerisinde yer verilmiştir. Bu durum yapılacak etkinlik örnekleri 1.sınıf öğretim programında yer alan kişisel nitelikleri kazandırmaya uygun olması ile açıklanabilir.

“Benim eşsiz yuvam” temasında toplam 28 etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Etkinlik örnekleri işlenirken üzerinde durulması gereken 31 kişisel nitelik yer almaktadır. Bunlar içerisinde 15 etkinlik örneğinde kişisel nitelikler üzerinde durulmamıştır. Etkinlik örnekleri içerisinde “Bizim Değerlerimiz” etkinliği yapılırken toplam 5 farklı kişisel nitelik üzerinde durulmuştur. Bunlar “Adalet, dürüstlük, özgüven, özsaygı ve sevgi üzerinde” olarak karşımıza çıkmaktadır. “Benim eşsiz yuvam” temasında en çok “özsaygı” kişisel nitelik kavramı üzerinde durulmuştur. “özsaygı” kişisel niteliğine toplam 7 kez etkinlik örnekleri içerisinde yer verilmiştir. Tema içerisinde “Doğruluk ve Kültürel değerleri koruma ve geliştirme” kişisel niteliklerine etkinlik örnekleri içerisinde yer verilmiştir. “Dün Bugün Yarın” teması etkinlik örneklerine ve kişisel niteliklere en az yer verilen temadır. “Dün Bugün Yarın” temasında toplam 16 etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Etkinlik örnekleri işlenirken üzerinde durulması gereken 6 tane kişisel nitelik yer almaktadır. Bunlar içerisinde 12 etkinlik örneğinde kişisel nitelikler üzerinde durulmamıştır. “Dün Bugün Yarın”

temasında üzerinde sıklıkla durulan kişisel nitelik kavramı bulunmamaktadır. Tema içerisinde sadece “Özsaygı, Özgüven, Toplumsallık, Yeniliğe açıklık, Vatansızlık ve Kültürel değerler koruma ve geliştirme” kişisel niteliklerine etkinlik örnekleri içerisinde yer verilmiştir. Geri kalan 9 adet kişisel niteliklere yer verilmemiştir.

Tablo 2: Hayat bilgisi Öğretim programı 2.sınıf örnek etkinlikler aracılığıyla kazandırılması gereken kişisel nitelikler.

TEMA: OKULHEYECANIM															
ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	KİŞİSEL NİTELİKLER														
	Özsaygı	Özgüven	Toplumsallık	Sabır	Hoşgörü	Sevgi	Saygı	Barış	Yardımsızlık	Doğruluk	Dürüstlük	Adalet	Yeniliğe açıklık	Vatansızlık	Kültürel değerleri koruma
Her İş Zamanında Yaparım															
Çantam ve Ben															
Benim Gibi Yap	X														
Benim Yerim															
Bir Sebebi Var															
Sınıfımızda Seçim Var!				X	X		X					X			
Görev Başında													X		
Başka...	X	X													
Birlikte Başarabiliriz!			X						X						
Bir Elin Nesi Var İki Elin Sesi Var			X						X						
Bizim Bayrağımız, Bizim Marşımız														X	X
Dengeli Besleniyorum															
Kendimi Kutluyorum		X													
Akvaryumdaki Balıklar					X	X									
Sen Öyle Söyleyince...			X												

Bu Okul Hepimizin														X	
Trafik Sahnesi															
Yayalar Sınavda!									X	X					
Tanıdıklarımız Tanımadıklarımız															
Vücudumu Tanıyorum	X	X													
Reçete															
Plan Yapıyorum			X												
Ama Bu Doğru Değil!									X	X	X				
Sihirli Sözcükler															
Kuyudan Kimi Çekelim?															
Duygu Posterleri															
Bilinçli Tüketelim														X	
Atıkları Değerlendirelim															
Atatürk Öğrenciyken...															
Sınıfımızı Süslüyoruz						X		X						X	X
Büyüklerimin Ellerini Öptüyorum Şekerimi Alıyorum						X		X							X
Bu Kitap ne İşe Yarar?															
Bu Sorunu Nasıl Çözeriz!									X				X		
Neler Öğrendim?															

TEMA: BENİM EŞSİZ YUVAM

Yuvası Hangisi?															
Evim Evim Güzel Evim															
Güneş'i Seyredelim															
Yardıma Koşan Telefonlar															
Alo, Kiminle Görüşüyorum?															
Sağlıklıyım, Mutluyum															
Yiyecek Oyunu															
Sofrada															
Önce ve Sonra															
O Benim Yaşındayken...															

“Benim eşsiz yuvarım” temasında toplam 32 etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Etkinlik örnekleri işlenirken üzerinde durulması gereken 21 kişisel nitelik yer almaktadır. Bunlar içerisinde 20 etkinlik örneğinde kişisel nitelikler üzerinde durulmamıştır. Etkinlik örnekleri içerisinde “Birlikten Kuvvet Doğar ve Hoşgör Ailesi” etkinliği yapılırken toplam 4 farklı kişisel nitelik üzerinde durulmuştur. Tema içerisinde “Hoşgörü ve Barış” kişisel niteliklerine etkinlik örnekleri içerisinde yer verilmiştir.

“Dün Bugün Yarın” teması 1. Sınıfta işlenen “Dün Bugün Yarın” temasına paralellik göstererek etkinlik örneklerine ve kişisel niteliklere en az yer verilen temadır. “Dün Bugün Yarın” temasında toplam 23 etkinlik örneklerine yer verilmiştir. Etkinlik örnekleri işlenirken üzerinde durulması gereken 11 kişisel nitelik yer almaktadır. Bunlar içerisinde 16 etkinlik örneğinde kişisel nitelikler üzerinde durulmamıştır. “Dün Bugün Yarın” temasında üzerinde sıklıkla durulan kişisel nitelik kavramı “Yeniliğe açıklık” kişisel niteliğidir. Tema içerisinde sadece “Özsaygı, Özgüven, Toplumsallık, Yardımseverlik, Yeniliğe açıklık, Vatansızlık ve Kültürel değerleri koruma ve geliştirme” kişisel niteliklerine etkinlik örnekleri içerisinde yer verilmiştir. Geri kalan 8 adet kişisel nitelikler yer verilmemiştir.

Tablo 3: Hayat bilgisi Öğretim programı 3.sınıf örnek etkinlikler aracılığıyla kazandırılması gereken kişisel nitelikler.

TEMA:OKULHEYECANIM															
ETKİNLİK ÖRNEKLERİ	KİŞİSEL NİTELİKLER														
	Özsaygı	özgüven	Toplumsallık	Sabır	Hoşgörü	Sevgi	Saygı	Barış	Yardımseverlik	Doğruluk	Dürüstlük	Adalet	Yeniliğe açıklık	Vatansızlık	Kültürel değerleri koruma
Okula Hazırım															
Ortak ve Farklı Yanlarımız					X	X		X							
Arkadaş Ediniyorum															
Seni Dinliyorum, Seni Önemsiyorum			X												
Bana Yardım Ettiğin İçin Mutluyum					X	X		X							
Başkalarına Saygılı Olmak				X			X			X	X				
Demokrasinin Üstünlükleri				X	X		X				X				
Yanlı Davranışlarla Nasıl Baş Edebilirim?							X			X					
Ben Sorun Çözebilirim															
Cetvelim Nerede?															
Okulumun Doğduğu Gün															
Peki, Şimdi Ne Olacak?															
Kazanmakta Kaybetmekte Doğal												X			
Derse Geç Kalırsam...															
Okulumu Seviyorum															

Kaynaklar Tükenmesin															
Karnım Zil Çalıyor!									X						
Kazalara Dikkat Edelim									X						
Paylaştığımız Özel Günler					X	X		X						X	
Bayramları Neden Kutluyoruz?						X								X	
Atatürk Öğrenciyken...															
Ama Bu Süt Ekşimiş...															
Nasıl Öğreniyorum?															
Nasıl Kullanacağım?															
Dikkat! Kırmızı Işık Yandı															
Hayır, Kabul Edemem		X													
İhtiyaç Avcısı															
Kulüp Projesi		X													
Arkadaşımı Seçiyorum										X	X				
Kimlerle Aynı Takımda Olmak İstirdim?															
Çevrem Tertemiz															
Neler Öğrendim?															
TEMA: BENİM EŞSİZ YUVAM															
Evimiz Yuvarımızdır															
Çiçekler Nasıl Büyür?															
Bir Ev Tasarlıyorum															
Adresinizi Biliyor Musunuz?															

Güneşi Seyredelim																				
Evimi Arıyorum																				
Dedem ve Ninem																				
Kendi Yıldızımı Bul					X															
Kendimi Beğeniyorum	X	X																		
Ben Olsaydım Ne Olurdum?																				
Sözsüz Konuşma																				
Geniş Aile						X	X													

Senin Ailenile Benim Ailem																				
Farklı Düşünüyoruz Ama Birbirimizi Seviyoruz					X						X	X								
Gülümserim Her Sorunu Çözerim																				
Arkadaşımdan Mektup Var																				
Görev Çemberi	X	X																X		
Zaman Pastası																				
Gereksiz Yere Harcamayalım					X															
Dikkat! Kırılabilir Eşya																				
Tutumlu Olalım																				
Şimdi Reklâmlar																				
Nelerden Tasarruf Edebiliriz?																				
Hepimizin Hakları ve Sorumlulukları Var						X	X	X												
Atatürk Diyorki...																				
İyilik Yap İyilik Bul				X																
Hedef Tahtası					X														X	
Her Şeye Rağmen																			X	
Yeni Besteler				X				X	X											
Ritmi Tuttur																				
Özenli Kullanalım									X											
Sonuçlarını Biliyorum																				
Yapabileceklerim-Yapamayacaklarım																				
Haritadaki Renkler																				
Odalar Ülkesi								X											X	X
İnsan Olma Sorumluluğum						X	X		X											
Neler Öğrendim?																				
TEMA:DÜNBUGÜNYARIN																				
Bu Ben miyim?																				
Bizi Neler Etkiliyor?																				
Ailemi Tanıtıyorum																				

Tablo 4: Hayat Bilgisi 1.2.3.sınıf öğretim programında Temalarda yer alan kişisel niteliklerin toplam sayısı

Tema	Kişisel Nitelikler														
	Özsaygı	özgüven	Toplumsallık	Sabır	Hoşgörü	Sevgi	Saygı	Barış	Yardımseverlik	Doğruluk	Dürüstlük	Adalet	Yeniliğe açıklık	Vatanseverlik	Kültürel değerleri
1.sınıf "Okul heyecanım"	5	3	4	5	8	3	5	1	2	1	1	3	1	3	2
1.sınıf "Benim eşsiz yuvam"	7	4	3	1	3	4	2	1	1	0	1	2	1	1	0
1.sınıf "Dün Bugün Yarın"	1	1	1	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1
2.sınıf "Okul heyecanım"	3	3	4	1	2	3	1	2	3	2	2	2	2	4	3
2.sınıf "Benim eşsiz yuvam"	1	3	1	1	0	2	2	0	1	1	1	2	3	2	1
2.sınıf "Dün Bugün Yarın"	2	2	1	0	0	0	0	0	1	0	0	0	3	1	1
3.sınıf "Okul heyecanım"	0	2	1	2	4	4	3	3	2	2	2	3	0	2	0
3.sınıf "Benim eşsiz yuvam"	2	2	2	2	4	5	4	1	0	1	1	0	3	1	1
3.sınıf "Dün Bugün Yarın"	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	6	4
Toplam	21	20	17	12	21	21	17	8	10	7	8	12	15	21	13

SONUÇ

Hayat bilgisi dersi, Kişisel niteliklerin etkinliklerle öğrencilere aktarımına en uygun olan ilk derstir. Aslında hayat dersleri programının amacı, çocuklara temel yaşam becerilerinin kazandırılmasının yanı sıra olumlu kişisel niteliklerinin de geliştirilmesidir (MEB, 2005). Etkinlik örneklerinde hayat eğitimi dersinin amacının bilgi vermektan çok olumlu kişisel nitelikler kazanmak olduğunu görebiliriz. Okulunu, arkadaşlarını ve çevresini yeni tanımaya başlayan küçük zihinleri ağırlıklı olarak bilgi doldurmanın öğrenciyefayda getirmeyeceği aşikârdır. Öğrencinin zamanının çoğunu ailesiyle geçirdiği okul ve çevresi, kişilik niteliklerinin kazanılmasında önemli rol oynar. Bir çocuğun ilk yetiştiği yer ailesi olduğu için ailenin sorumluluğu hafife alınmayacak kadar büyüktür. Çocuklarını olumlu sosyal davranış için fırsatlarla yaratan ve ödüllendiren ve çocukları için olumlu sosyal davranış modeli oluşturan ebeveynler, isteyerek işbirlikçi çocukların gelişimini destekleyebilirler. Hayat bilgisi programında 15 tane kişisel nitelikler bulunmaktadır. Özsaygı, özgüven, toplumsallık, sabır, hoşgörü, sevgi, saygı, barış, yardımseverlik, doğruluk, dürüstlük, adalet, yeniliğe açıklık, vatanseverlik, kültüreldeğerleri koruma ve geliştirmedir. Bahsedilen Kişisel nitelikler hiç şüphe yok ki öğrencilere aktarılması gereken kavramlardır. Ancak yukarıdaki tablo incelendiğinde Kişisel niteliklerin temalar içerisinde dağılımı aynı değildir. Bazı Kişisel niteliklere çok fazla yer verilmişken, bazılarına daha az yer verildiğini görüyoruz. Etik kavramının temelini oluşturan "doğruluk, dürüstlük, adalet, barış ve yardımseverlik" gibi kişisel niteliklere temalar içerisinde çok az yer verildiği görülmektedir. Ayrıca Etkinlik örneklerinde en çok yer verilen "özsaygı ve özgüven" kişisel niteliklerin sayıca fazla olması tartışılabilir. Burada en önemli husus öğrencilerin seviyesine uygun olmasına rağmen "sağlıklı yaşam, paylaşmak, Ulusal değerler" gibi Kişisel niteliklere hiç yer verilmemiş olmasıdır. Bunlardan biri belki de en önemlisi sağlıklı yaşam kavramıdır. Sağlıklı yaşam ile birlikte, temizlik ve fiziksel aktivitelerin önemi gibi kavramlara da hayat bilgisi programı içerisinde yer verilmiş olması uygun olacaktır. Bu yaş gurubu için televizyon izlemek vazgeçilmez bir tutkudur. Güncel medyada obezitenin günümüz hastalıklarının temelini oluşturduğu sıkça vurgulanmaktadır. Öğrencinin sağlıklı yaşam ile ilgili terimleri ve görselleri televizyondan izlemesi ve bunu okulda etkinlik örnekleri içerisinde görmemesi bir eksiklik olduğu kanısındayız. Olumlu sosyal davranışlardan bazıları örneğin paylaşma 18 aylık bebeklerde görülebilir çocuklar bu dönemde özellikle yardımseverlik ve paylaşma gibi değerleri anne ve babalarını taklit ederek öğrenirler (Morgan, 2000). Taklit yoluyla öğrenilen bir kişisel niteliğin okulda pekiştirilmesi bu kavramın öğrenilmesine büyük katkı sağlayacaktır. Ulusal değerler başlığı altında "Vatan, Bayrak, MilletveCumhuriyet" gibi kavramlara etkinlik örnekleri içerisinde sıkça yer vererek geleceğin nesilleri olan çocuklarımızla bu değerleri bütünleştirmek büyük önem arz etmektedir.

Etkinlik örnekleri incelendiğinde birçok etkinlik örneğinde kişisel niteliklere yer verilmediği görülmektedir. Örneğin 3. sınıf "dün, bugün, yarın" temasında "Her Ülkenin Bir Bayrağı Var" etkinlik örneğinde "Vatanseverlik" kişisel niteliği verilebilir.

Sonuç olarak ifade etmek gerekirse; Temaların içerisinde yer alan etkinlik örnekleri ile kişisel nitelikler öğrencilere aktarılmaya çalışılmaktadır. Bazen bir etkinlik örneğinin içerisinde sadece bir kişisel nitelik öğrencilere aktarılırken, bazen birkaç kişisel nitelik aynı etkinlik örneği içerisinde yer alabilmektedir. Temalar içerisinde etkinlik örneklerinin özelliğine bağlı olarak hiçbir kişisel niteliğe yer verilmediği durumlarda göze çarpmaktadır. Bazen de çok uygun olmasına rağmen etkinlik örnekleri kanalıyla hiçbir kişisel nitelik aktarmaya gerek duyulmadığı tespit edilmiştir. Hayat bilgisi dersinin bir işlevi göz önünde bulundurulacak olursak kişisel niteliklere mümkün olduğunca yer vermek gerekir. Hayat bilgisi dersinde öğrencilere kişisel nitelik kazandırmak, bilgi aktarmaktan daha önemli olmalıdır. Çünkü kişisel nitelikler mutlu, huzurlu ve sağlıklı birey ve toplumların oluşmasında, bilgidan daha önemli işleve sahiptir. Günümüz teknolojisinde bilgiye çok rahatlıkla bilgiye ulaşılabilir fakat kişisel nitelikleri kazandırmada böyle bir durumdan bahsetmek zordur.

ÖNERİLER

Araştırmada elde edilen bulgular sonucunda aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

- ✓ Hayat bilgisi dersinde mümkün olduğunca her etkinlik örneğini ile en az bir kişisel nitelik aktaracak şekilde düzenlenmesi gerekir.
- ✓ Etkinlik örneklerine uygun kişisel nitelikler aktarılmalıdır.
- ✓ Bu yaş gurubuna hitap edecek farklı birçok kişisel nitelik bulunmaktadır. Öğrenciye katkı sunacak mevcut kişisel niteliklerin haricinde farklı kişisel niteliklere yer verilmelidir.
- ✓ Okulun, çevrenin ve ailenin kişisel nitelik aktarımına uygun bir şekilde düzenlenmesi önem arz etmektedir. Okul merkez konumunda olmalıdır.
- ✓ Kişisel niteliklerin öğrencide yer edinmesi için aile okul ile sürekli iletişim halinde olmalıdır.
- ✓ Kişisel nitelik aktarımında okul çalışanlarına önemli görevler düşmektedir. Okul çalışanları özellikle de öğretmenlerin rol model olduğunun bilinmesi son derece önemlidir.

KAYNAKÇA

BİNBAŞIOĞLU, C. (2003).Hayat Bilgisi Öğretimi, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

ÇİLENTİ, K.(1988).Özel Öğretim Yöntemleri, Anadolu Üniversitesi Açıköğretim Fakültesi, Eğitim Önlisans Yayınları, Eskişehir.

DİLMAÇ, B.(2002).İnsanca değerler eğitimi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

GÜNGÖRDÜ, E. (2002).İlköğretimde hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi (2.bs.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.

MADGE, J.The Tools of Science An Analytical Description of Social Science Techniques. Anchor Books Doubledayand Comp.,1965.

MEB.(2009). İlköğretim 1, 2 ve 3. Sınıflar hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kılavuzu. Ankara: Devlet Kitapları Basımevi.

MORGAN, C. T. (2000). Psikolojiye Giriş, McGraw-Hill Book Company, New York, U.S.A, Ankara: Hacettepe Üniversitesi Psikoloji Bölümü Yayınları, Yayın No:1.

SENEMOĞLU, N.(2005).Gelişim öğrenme ve öğretim (12.bs.). Ankara:Gazi Kitabevi.

SÖNMEZ, V.(1999).Hayat bilgisi öğretimi ve öğretmen kılavuz kitabı. İstanbul: MEB.

ŞİŞMAN, M.(2010).Öğrenmede yapılandırmacılık üzerine bir çeşitleme. Eğitimde Bakış,6(17),4

TİLLMAN, D.(2000).Living value sactivitiesfor childrenages 8-14. Florida: Health Communications.

TOZLU, N.(2003).Eğitim problemlerimiz üzerine düşünceler. Ankara: MikroYayınları.



Sağlık İşletmelerinde Hizmetlerin Yürütülmesinde Hemşireler Odaklı Performansa Dayalı Ödeme Sistemleri: Bir Devlet Hastanesi Örneği

Nurse-Oriented Performance Based Payment System In Conducting Services Of Healthcare Facilities: Public Hospital Example.

ÖZET

2003 yılında sağlıkta dönüşüm hareketi ile ortaya çıkan performansa göre çalışanlara ek ödemenin yapılması öncelikle sağlık sisteminde profesyonelleşme, hizmetlerin üretimi ve tüketiminde verimlilik, kalite, memnuniyet oranını artırma gibi hedeflerle ortaya çıkmıştır. Bu hedeflerin karşılanma düzeyini sağlık sisteminin temel unsuru olan çalışanların perspektifi ile açıklamak araştırmanın amacıdır. Performansa dayalı ek ödeme sisteminin, sağlık çalışanlarının ve hemşirelerin performanslarına ve hizmet kalitelerine olan etkisi araştırılmıştır.

Çalışma dört bölümden oluşmaktadır. Bölümlerde, Türkiye’de sağlık işletmeleri ve hizmetlerinin yapısı, sağlıkta hemşire odaklı başarı değerlendirme sistemleri, performansa dayalı hemşirelik hizmetleri ve ödeme sistemlerine yönelik detaylı bilgilendirme yapılmıştır. Son olarak, Korku(2019)’un geliştirdiği anket uygulanmış ve veriler analiz edilmiştir.

Araştırmanın evrenini Kocaeli’ de T.C. Sağlık Bakanlığı’na bağlı hastanelerde görev alan tüm sağlık çalışanları oluşturmaktadır. 32 soruluk anket formu 136 sağlık çalışanına birebir görüşme sonucunda uygulanmıştır. İstatistiksel analizler SPSS versiyon 17.0 programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu histogram grafikleri ve Kolmogorov-Smirnov testi ile incelendi. Kategorik değişkenler Pearson Ki Kare Testi ile karşılaştırıldı.

Analiz sonucunda hastaların muayene, tetkik, ameliyat olmak için beklediği süre, gereksiz tetkiklerin, kaynakların israfının ve hasta şikâyetlerinin artmış olması; muayene süresi, hastalarla kurulan ilişki kalitesinin ve çalışma isteğinin azalması, çalışmanın belirlediği olumsuz sonuçlardır. Olumlu sonuçlar ise; hastaların hekime daha rahat soru sorması, hakkaniyet, hastaların bilgilendirilmesi, tıbbi kararlara katılması ve hasta memnuniyetinin artması olarak tespit edilmiştir. Tüm bu sonuçlara yönelik öneriler getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sağlıkta dönüşüm, Performansa Dayalı Ek Ödeme Sistemi, Hastane, Sağlık Personeli, Hizmet Kalitesi

ABSTRACT

In 2003, with the health transformation movement, making additional payments to employees according to their performance emerged primarily with the objectives of professionalization in the health system, efficiency in the production and consumption of services, quality, and increasing the rate of satisfaction. The research aims to explain the level of meeting these goals from the perspective of the employees, who are the basic elements of the health system. The effect of the performance-based additional payment system on the performance and service quality of health workers, especially nurses has been investigated.

The study consists of four parts. Detailed information was given on the structure of health enterprises and services in Turkey, nurse-oriented success evaluation systems in health, performance-based nursing services, and payment systems. Finally, the questionnaire developed by Korkut (2019) has been applied and the results has been analyzed.

The universe of the research is in Kocaeli, T.C. It consists of all health workers in hospitals affiliated with the Ministry of Health. A questionnaire with 32 questions was applied to 136 health workers with one-to-one interviews. Statistical analyses were performed with the help of the SPSS 17.0. By using histograms and Kolmogorov-Smirnov test we checked if the variables are normally distributed. Categorical variables were compared with the Pearson Chi-Square Test.

The patient's waiting time for examination, examination, surgery, unnecessary examinations, resources waste, and patient complaints increased; The duration of the examination, the decrease in the quality of the relationship with the patients, and the desire to work are the negative results determined by the study. The positives are: It has been determined that patients ask questions to the physician more easily, fairness, inform patients, participate in medical decisions, and increase patient satisfaction. We offered suggestions concerning the results.

Keywords: Transformation in health, Performance Based Supplementary Payment System, Hospital, Health Personnel, Service Quality

TÜRKİYE’DE SAĞLIK İŞLETMELERİ

Giriş: Sağlık İşletmelerinin Genel Yapısı

Alan yazını tarandığında tarihte yer alan uygarlıklarda bile var olan hastaneler geçmişten günümüze doğru toplum için vazgeçilmez kurumlar olmuştur. Doğumun gerçekleşmesinden itibaren yaşamın her safhasında tüm bireylerin yaşamını sağlıklı şekilde geçirmeleri en temel haklarıdır. Hastane kurumları kişilerin bu gereksinimlerini karşılamadaki en önemli fonksiyonu yerine getirmektedir. Hastaneler bireylerin şikâyetlerine yönelik gözlem, muayene ve gerekli görülen tetkikler ışığında doğru teşhisin koyularak gerekli tedavinin ya da rehabilitasyon hizmetlerinin verildiği kurumlardır.

Sefer Gümüş¹
Beyza Çelik²

How to Cite This Article

Gümüş, S. & Çelik, B. (2023). “Sağlık İşletmelerinde Hizmetlerin Yürütülmesinde Hemşireler Odaklı Performansa Dayalı Ödeme Sistemleri: Bir Devlet Hastanesi Örneği”, Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(65):2983-2994. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.70348>

Arrival: 30 April 2023
Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹Dr. Öğr. Üyesi., İstanbul Esenyurt Üniversitesi Meslek Yüksekokulu, E-Ticaret ve Pazarlama, İstanbul, Türkiye

²Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Esenyurt Üniversitesi, Sağlık Yönetimi Programı, İstanbul, Türkiye

Hastanelerde verilen hizmetin kalitesi performansın belirlenmesindeki temel unsurdur. Bundan dolayı çoğu sağlık işletmelerinde kalite birimlerinin kurulduğunu görmekteyiz. Bunun nedeni, verilen hizmette yapılacak en ufak hatanın, bireyin yaşamına mal olma ihtimalidir (Gümüş, 2017).

Hastanelerin İşlevleri

Hastanelerde daha çok tedaviye yönelik eylemler gerçekleştirilmekle beraber aslında tıp bilimine katkıda bulunacak birçok araştırma ve toplumun sağlık düzeyinin artırılması gibi hizmetlerin üretilmesi fonksiyonları arasındadır (Gümüş, 2017). Hastanelerin;

- ✓ Hastaların ihyacı olan sağlık hizmetini, kesintiye uğramadan sunmak
- ✓ Kurum içindeki tüm sağlık personeline belli aralıklarla eğitim faaliyetleri düzenlemek
- ✓ Sağlığı koruma ve geliştirmeye yönelik faaliyetleri sunmak
- ✓ Bünyesinde var olan meslek gruplarının eylemlerine yönelik koordinasyonu sağlamak
- ✓ Ürettikleri sağlık hizmeti çıktılarının çevreye yönelik etkilerini olumlu kılmak gibi eylemleri de bulunmaktadır (Ağırbaş, 2016).

Hastanelerin İşletmelerinin Özellikleri

- ✓ Sadece kendilerine üye olan bireylerin çıkarlarını gözeterek ve bu bireyler için eylemler gerçekleştiren kuruluşlar. (Sendika ve partileri burada gösterebiliriz)
- ✓ Öncelikli olarak mülk sahibinin çıkarını gözeterek kuruluşlar. (Mağaza ve sanayi örgütleri yer alır.)
- ✓ Müşteri faydasını ön planda tutan kuruluşlar
- ✓ Kamu yararına yönelik hizmet sunan kuruluşlar

Hastanelerin İşletmelerinin Organizasyon Yapısı

Hastanelerde oldukça fazla birbirinden ayrı sağlık hizmeti sunulmaktadır. Bu hizmetlerin uygulanmasının arka planında oldukça karmaşık organizasyon yapısının varlığını görmekteyiz. Tarihsel gelişimle beraber ilerleyen teknolojinin sağlık hizmetlerinde yer almasıyla teşkilatta değişiklikler uygulanmıştır.

Ülkemizde bireylerin sağlıklarına yönelik taleplerinin karşılanmasındaki sorumluluk devlete aittir. Bu hizmetin sunumu ülkemizde anayasal güvence altındadır. Ve burada asıl görevi üstlenen organ sağlık bakanlığıdır (Gökdal, 2014). Sağlık bakanlığı kendisine bağlı olan tüm sağlık kurumlarının planlanması, koordinasyonu, denetlenmesinde ve gerekli durumlarda da yaptırımlar uygular. Sağlık çalışanlarının istihdam edilmesi ve kurumların bütçelerinin belirlenmesi de sorumlulukları arasındadır (Gümüş, 2017).

Sağlık Hizmetlerinin Amaçları

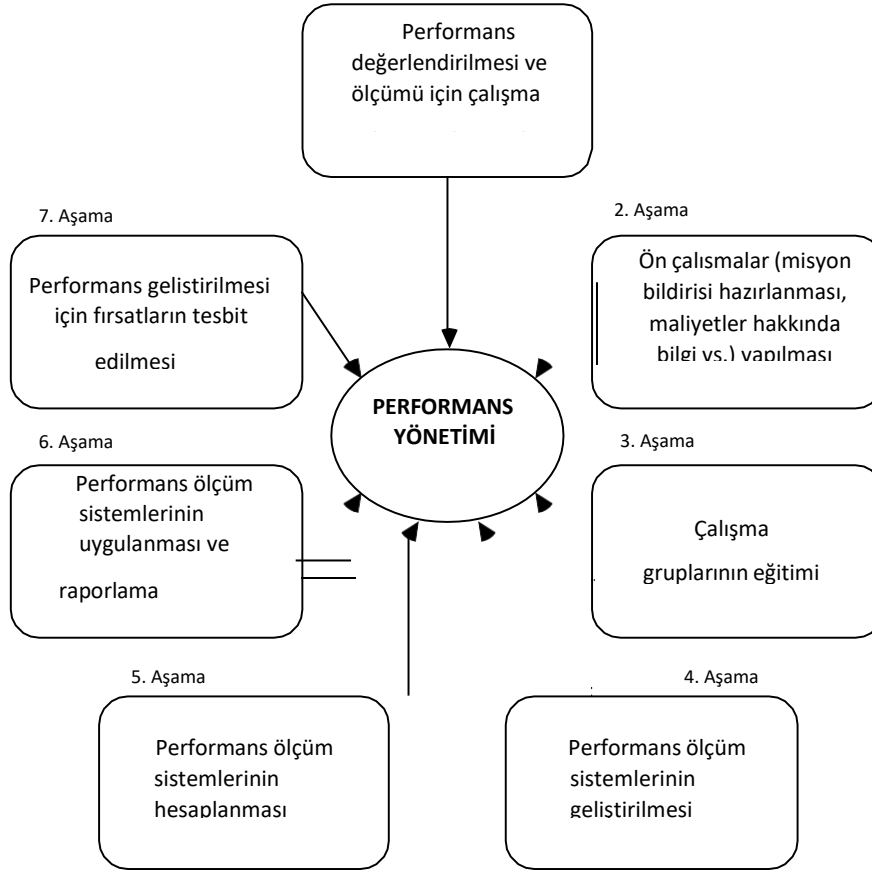
Sağlık hizmetlerinin değişkenlerinden söz ederken hizmetlerin sunumundaki en önemli unsurlardan olan kaynak ile organizasyona değinmek yerinde olacaktır. Çünkü bu iki faktör hizmetin kalitesini doğrudan etkiler. Sağlık işletmelerinin kaynakları, hizmet sunumunda aktif olarak yer alan iş gücünden fiziki ortama ve kullanılan malzemeye kadar hepsini içerir. Organizasyon ise var olan kaynakların nasıl bir süreçten geçerek elde edilen çıktıyı açıklamaktadır. Sistemde yer alan beşerî kaynaklar ile sağlık işletmelerinin, hizmete yönelik koordinasyonunu sağlandığı ve denetim süreçlerinin belirlendiği faaliyetler bütünüdür.

Sağlık hizmetlerinin amaçlarını sadece bireyleri sağlıklarına kavuşturmak olarak tanımlamak yeterli olmayacaktır. Beraberinde hizmet alıcılarının beklentilerini karşılamak, kararlarına saygı ile yaklaşmak, sağlık harcamalarına dair oluşabilecek kaygıyı giderme ve eylemlerinde bulunarak finansal koruma yollarını bulma gibi sistemin birçok yükümlülüğü vardır (Bağcı ve Atasever, 2020).

SAĞLIKTA HEMŞİRELER ODAKLI BAŞARI DEĞERLENDİRME SİSTEMİ

Performans Yönetimi

Performans yönetimi, iş görenlerin mevcut potansiyellerini ortaya koymalarını sağlamak için onları cesaretlendirerek çalışmalarının sonuçlarını etkili kılan, planlı yaklaşımdır. Performans yönetiminde ilk önce örgütün, bölümlerinin ve iş görenlerin hedefleri belirlenir. Belirlenen zaman aralığında sergiledikleri iş davranışı sonucunda ortaya çıkanlar ve hedeflenenler değerlendirilerek, hedeften sapmalar ve buna yönelik iyileştirmeler belirlenmiş olur (Işığışık, 2008). Bu süreç döngüsel olarak uygulanır.



Şekil 1: Performans Yönetim Süreci

Kaynak: Aktan (2009).

Performans Yönetimi ve Değerlemenin amacı

İş görenlerin kendisinden istenilen sorumluluklar ve rolleri doğrultusunda çalışma davranışı sergilemelerini sağlamak, iş görenleri güdüleyerek örgütün amacına yönelik örgütsel faaliyetlerini arttırmak, eğitim ihtiyaçlarını belirlemek ve gidermek, geleceğe yönelik yükselme umudunun olmasını sağlamak performans yönetiminin amaçları arasındadır (Uysal, 2015). Performans yönetiminin amaçlarını kısaca:

- ✓ Yönetici ile iş görenler arasında etkili ve doğru iletişimin kurulmasını sağlamak,
- ✓ Örgüt içinde bütün iş görenlerin amaca yönelik çalışma davranışı sergilemelerini ve sorumluluk almalarını sağlamak,
- ✓ İş görenlerin örgütün başarısına yönelik katılımlarını sağlamak,
- ✓ İş görenlerde yönetsel kararlara yönelik güven duygusu oluşturmak,
- ✓ Örgüt içinde devamlı performansın iyileştirilmesine yönelik bir atmosfer oluşturmak (Aydoğan ve Akgemci, 2016)

Sağlık Sektöründe Hemşirelerde Ücret Yönetimi

Çalışanlara sarf ettikleri performansa ve sundukları hizmete yönelik ödenen ücretler, onların hayat standartlarını belirlemesi ve motivasyon kaynağı olması yönünden insan kaynakları yönetiminin önemli bir bileşenidir. Özellikle küresel dünya da çoğu şirket izledikleri ücret politikaları ile piyasada sürdürülebilir olmuştur. Bununla birlikte, kurum içerisinde adil ve hakkaniyetli bir atmosferin oluşturulması nitelikli iş gücünü ortaya çıkarır.

Literatürde kök olarak adlandırılan ücret, iş görenlerin belirlenmiş olan mesai saatleri içerisinde nitelikli hizmeti üretmelerinin karşılığı olarak verilen ödeme biçimidir. Ancak bu sistemde sadece beklenen işi gerçekleştirmeleri ödemenin yapılması için yeterlidir. İş görenlerin performanslarının ne yönde ilerlediği göz önüne alınmaz. Ancak günümüzde uygulanmakta olan performans odaklı ödeme biçiminde iş görenleri bireysel olarak değerlendirerek nitelik yönünden farklılıklar dikkate alınır ve eksik yönlerin giderilmesi ve gelişimine önem verilir (Öztürk, 2010).

Ücret yönetimini sadece iş görenlere ödenen paraların idaresi olarak tanımlamak doğru olmaz. Çünkü hem kamuda hem de özel sektörde çalışanların özlük hakları olan idari, doğum öncesi, doğum sonrası izin ve rapor sonrası yapılan yan ödemelerin belirlenmesi de ücret yönetimi kapsamındadır (Doğan ve Doğan, 1996)

Hastane İşletmelerinde Hemşirelik Hizmetleri ve Sorunları

Bir kişinin sağlıklı hali aile fertlerinin de hem fizyolojik hem de psikolojik olarak sağlıklarını etkiler. Ailelerin sağlık düzeylerinin artması da toplumun sağlığa yönelik refahını artırır. Bu silsilede sağlık çalışanlarının katkıları oldukça önemli olmasına karşın yapılan araştırmalar, stresin ve stresörlere yönelik yanıtların en çok sağlık kurumlarında verildiğini göstermektedir. Hemşireler görevlerini yerine getirirken bedensel ve psikolojik açıdan yıpratıcı olacak olaylarla karşı karşıya gelmektedirler. Bu durum işlerin olağan şekilde yürütülmesini engelleyerek çalışanda isteksizlik, kuruma olan güven ve bağlılığın ve iş doyumunun azalmasına neden olur.

İş görenlerin performanslarını doğrudan etkileyen işin yapılmasını güç hale getiren faktörleri iş gücü olarak tanımlarız. Araştırmalarda hemşirenin çalışma saatleri içinde işine yönelik sorumlusu tarafından sürekli denetim altında olması, çalışma arkadaşları ile çatışma halinde olması, yapılan işe dair gerekli tıbbi malzemenin temin edilmemesi, fiziki şartların işe yönelik uygunsuzluğu gibi unsurların hepsi iş gücü olarak tanımlanmıştır (Yüksel, 2003).

Hizmet verilen kişilerin hasta ve çoğunlukla belli bir stres düzeyinde kuruma başvurmaları, işe yönelik yeterli donanım ve malzeme temininin yapılmaması, örgüt içinde çatışma ortamının olması, hemşirelerin birimlerde görevlendirilmesinde isteklilik ve tecrübelerinin göz ardı edilmesi gibi sayabileceğimiz birçok unsur, kaliteli hizmet sunumunun önünde duran birer engeldir.

Sağlıkçılara ve Hemşirelere Şiddet

Hemşirelik mesleği uzun saat dilimleri içerisinde çalışmayı gerektiren çeşitli stres unsurlarını iyi yöneterek gerektiğinde hizmet verdiği hastaların da algıladıkları tüm streslere dair çözümler üreten, sağlık kurumlarında hastaların iş tanımında yer alsın alması her türlü soruya yanıt beklemesi gibi birçok sebepten dolayı kolay bir meslek değildir. Bir hemşire yaşantısını tamamen biyolojik saate göre değil çalışma saatlerine göre yaşamak durumundadır. Bu süreçte hizmeti alanın çoğunlukla sağlığı bozulmuş bireyler olması, yapılan işin çalışma vardiyalarında diğer arkadaşlarına aktarılması, tüm çalışanların bu süreçte algılanan stres dirençleri ve gösterdikleri yanıtların aynı olmaması beraberinde hem hasta ya da yakınları hem de ekip arkadaşları arasında şiddet gibi istenmeyen durumların yaşanmasına sebep olur.

Ek Ödeme Sisteminin Ana Hatları

Ülkemizdeki sağlık tesislerinin çoğunda uygulamaya giren performansa dayalı ek ödeme (PDEÖS), sağlık alanında çalışan iş görenlerin gösterdikleri performansları doğrultusunda sabit maaşlarına ek ödemenin yapıldığı bir sistemdir (Ekinci, 2021).

Sağlık alanındaki dönüşüm programının temel zihniyetinde kişilerin ortaya koydukları kaliteli çıktılar kapsamında emeklerini ve performanslarını ödüllendirerek sağlık sektöründe çıktıyı etkileyen her unsurun verimli kullanılmasını sağlamak ve kurum ve kuruluşların bakanlıkça belirlenen kıstaslara ulaşma arzularını gerçekleştirmeleri yer almaktadır. Böylelikle sistem kurumları daha etkili daha tutumlu olmalarını desteklemektedir. Sağlık çalışanlarına verimli ve kaliteli bir sağlık hizmetini verme sorumluluğunu aşlamak ön şart olmakla birlikte bunun tek başına yeterli olmadığını tecrübelerimiz göstermiştir. Bu sorumluluğun devamını

sağlayacak ve insanları sürekli bu sorumluluk alanına itecek model arayışlarının sağlık politikacılarının gündemini ne denli işgal ettiğini biliyoruz. Sağlık bakanlığı Son birkaç yılda sağlık sistemimizde hızlı değişikliklere imza atmıştır. Bu değişikliklerde, hizmet verenlerde motivasyonu yüksek tutmanın yollarını içinde barındıran, verimli ve kaliteli bir sağlık hizmeti ortamını sağlayacak araçları kullanma yeteneğine sahip bir sistem oluşturma gayesi göze çarpmaktadır. (Gazi, 2006).

GEREÇ VE YÖNTEM

Araştırmada 136 sağlık çalışanı yüz yüze anket yapılmış ve istatistik analizleri yapılarak sonuç ve öneriler getirilmiştir.

Araştırmanın Amacı: Örgütsel amaca giden yoldaki eksikliklerin tespit edilmesi ve iyileştirici eylemlerin uygulamaya konulması, yönetsel kararların sübjektiflikten uzak belli veriler ışığında adaletli şekilde alınması gibi nedenler performans değerlendirme sistemlerine olan ilgiyi arttırmıştır. Bu bağlamda Kurum içerisinde yürütülen performans yönetimi ile iş görenlerin işe yönelik tutumları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması tezin amaçlarından birisidir. Ayrıca hizmetin kesintisiz sürdürülmesi için vardiyalı olarak görev alan hemşirelerin sistemin ayrılmaz

parçası olduğu düşünüldüğünde, performansa dayalı ücret uygulamasına dair hemşirelerin görüşleri alınarak memnuniyet düzeylerinin belirlenmesi de amaçlanmıştır.

Araştırmanın Evreni ve Örneklemi

Araştırmanın Evreni: Kocaeli ili içerisinde sağlık bakanlığına bağlı 57 adet sağlık kurumu vardır. Bu sağlık kurumları içerisinde bulunan araştırmanın yapıldığı hastanelerden biri Kocaeli Derince Eğitim Araştırma Hastanesi 1993'te Sosyal Sigortalar Kurumuna bağlı, SSK Kocaeli Hastanesi olarak sağlık hizmeti vermiştir.1996 yılında Kocaeli Üniversitesi Araştırma ve Uygulama Hastanesi ile beraber hizmet sunmuştur.

Sınırlılıklar: Araştırmanın evreni Kocaeli ilinde bulunan T.C. Sağlık Bakanlığı'na bağlı hastanede çalışmaya devam eden idareciler ile servis, polikliniklerde çalışan sağlık personeli oluşturmaktadır. Araştırmaya katılan kişilerin sağlık çalışanlarının çoğunlukla 2004 yılı öncesi görev alan sağlık çalışanlarından oluşmaktadır. bölümünün sağlıkta dönüşüm öncesi sisteme yönelik deneyimlerinin bulunmaması çalışmanın sınırlılıklarındandır. Derince eğitim ve araştırma hastanesinde görevlerini icra eden sağlık çalışanlarının 32 soruluk anket çalışmasına verdikleri cevaplar ile sınırlıdır.

Veri Toplama Aracı ve Tekniği

Araştırmanın verileri anket yöntemi kullanarak elde edilmiştir. Anketin oluşturulmasında öncelikle alan yazını taranmış ve konu ile ilgili tüm anket çalışmaları incelenmiştir. Araştırma konusunu kapsayan araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket araştırmacının izni alınarak kullanılmıştır.

Anket soruları 136 sağlık çalışanına yüz yüze görüşme ile cevaplandırılmıştır.

Görüşmeler her bir çalışanla ortalama yarım saat süre zarfında gerçekleştirilmiştir.

Verilerin Analizi

İstatistiksel analizler SPSS versiyon 17.0 programı yardımıyla gerçekleştirilmiştir. Değişkenlerin normal dağılıma uygunluğu histogram grafikleri ve Kolmogorov-Smirnov testi ile incelendi. Tanımlayıcı analizler sunulurken ortalama, standart sapma, medyan, minimum ve maksimum değerleri kullanılmıştır. Kategorik değişkenler Pearson Ki Kare Testi ile karşılaştırıldı. Verilerin normal dağılım göstermediği durumlarda 2'den fazla gruplar ise Kruskal Wallis testi ile değerlendirildi. P-değerinin 0.05'in altında olduğu durumlar istatistiksel olarak anlamlı sonuçlar şeklinde değerlendirildi.

BULGULAR

Anket çalışmasında yer alan 32 soru katılımcıların kişisel ve mesleki özellikleri ele alınarak her bir soruya dair cevaplar değişkenler bakımından ayrı ayrı değerlendirilecektir.

Tablo.1.Araştırmaya Katılanları Kişisel ve Mesleki Özellikleri

		n	%
Cinsiyet	Kadın	108	(79,41)
	Erkek	28	(20,59)
Eğitim	Sağlık Meslek Lisesi	7	(5,15)
	Önlisans	10	(7,35)
	Lisans	95	(69,85)
	Yüksek Lisans	12	(8,82)
	Doktora	12	(8,82)
	Başhekim / Başhekim Yardımcısı	1	(,74)
Çalıştığınız Pozisyon (Görev Unvanınız)	Müdür / Müdür Yardımcısı	1	(,74)
	Uzman Hekim	9	(6,62)
	Sorumlu Hemşire	3	(2,21)
	Hemşire	85	(62,50)
	Ebe	15	(11,03)
	Sağlık Memuru	18	(13,24)
Unvan	Fizyoterapist	1	(,74)
	Psikolog	3	(2,21)
	İdari hizmetler	2	(1,47)
	Hekim	9	(6,62)
	Hekim dışı sağ. per.	125	(91,91)
	Başhekimlik	1	(,74)
	Başhemşirelik	1	(,74)
	Acil Cerrahi Kliniği	4	(2,94)
	Beyin Cerrahi Kliniği	5	(3,68)
	Genel Cerrahi Kliniği	3	(2,21)
	Dahiliye Kliniği	3	(2,21)
	Dermatoloji Kliniği	2	(1,47)
	Endokrin ve Metabolizma Kliniği	2	(1,47)
	Fizik Tedavi Kliniği	2	(1,47)
	Gastroenteroloji Kliniği	4	(2,94)
	Göğüs Cerrahi Kliniği	5	(3,68)
	Göz Kliniği	7	(5,15)
	Hematoloji Kliniği	6	(4,41)
	İntaniye Kliniği	3	(2,21)
	Kadın Doğum Kliniği	10	(7,35)
	Kardiyoloji Kliniği	25	(18,38)
	KBB Kliniği	11	(8,09)
	Nöroloji Kliniği	10	(7,35)
	Ortopedi Kliniği	5	(3,68)
	Özel Servis	15	(11,03)
	Plastik Cerrahi Kliniği	2	(1,47)
	Psikiyatri Kliniği	4	(2,94)
Romatoloji Kliniği	2	(1,47)	
Üroloji Kliniği	3	(2,21)	
Yanık Kliniği	1	(,74)	
Görev alanı	Dahili birimler	78	(57,35)
	İdari birimler	2	(1,47)
	Cerrahi birimler	56	(41,18)
*Yaş		35,99±7,38	37 (22-56)
Hizmet süresi (yıl)	1-4 yıl	32	(23,53)
	5-9 yıl	51	(37,50)
	10-14 yıl	29	(21,32)
	15-19 yıl	18	(13,24)
	20 yıl ve üzeri	6	(4,41)
	Çalışma süresi(yıl)		8,57±5,29

*n yerine ort±ss, % yerine medyan (min-max) değerleri verilmiştir.

Çalışmaya 108 kadın, 28 erkek olmak üzere 136 kişi katılmıştır. Katılımcıların 7'si Sağlık Meslek Lisesi, 10'u Ön lisans, 95'i Lisans, 12'si Yüksek Lisans ve 12'si ise Doktora mezunudur.

Katılımcıların 1'i Başhekim / Başhekim Yardımcısı, 1'i Müdür / Müdür Yardımcısı, 9'u Uzman Hekim, 3'u Sorumlu Hemşire, 85'i Hemşire, 15'i Ebe, 18'i Sağlık Memuru, 1'i Fizyoterapist ve 3 kişi ise Psikologdur. Hekim dışı sağ. Personeli olan 125, Hekim olan 9 ve İdari hizmetlerden katılan 2 kişi vardır.

Tablo 2.PDEÖS Öncesine Göre Hizmet Kalitesindeki Değişime İlişkin Katılımcıların Değerlendirmeleri

	Fikrim yok		Çok azaldı		Azaldı		Değişmedi		Arttı		Çok arttı	
	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%	n	%
Hastaların muayene için beklediği süre	12	(8,82)	5	(3,68)	36	(26,47)	33	(24,26)	36	(26,47)	14	(10,29)
Hastaların tetkik için beklediği süre	10	(7,35)	2	(1,47)	26	(19,12)	41	(30,15)	43	(31,62)	14	(10,29)
Hastaların hastaneye yatmak için beklediği süre	28	(20,59)	3	(2,21)	22	(16,18)	42	(30,88)	29	(21,32)	12	(8,82)
Hastaların ameliyat olmak için beklediği süre	31	(22,79)	4	(2,94)	21	(15,44)	35	(25,74)	32	(23,53)	13	(9,56)
Hasta başına düşen muayene süresi	11	(8,09)	23	(16,91)	46	(33,82)	35	(25,74)	20	(14,71)	1	(,74)
Sağlık hizmeti sunanların tetkik ve tedavilerde maliyetleri de göz önünde bulundurulması	29	(21,32)	4	(2,94)	12	(8,82)	44	(32,35)	37	(27,21)	10	(7,35)
Sağlık hizmetlerinin üretiminde kullanılan kaynakların (teçhizat, araç-gereç, malzeme, vb) israfı	24	(17,65)	2	(1,47)	26	(19,12)	34	(25,00)	38	(27,94)	12	(8,82)
Kişisel özellikler (cinsiyet, etnik durum sosyo-ekonomik durum) bakımından	11	(8,09)	9	(6,62)	10	(7,35)	65	(47,79)	34	(25,00)	7	(5,15)
Fark gözetilmeksizin, bütün hastalara aynı kalitedehizmet verilmesi												
Hastalar ve sağlık hizmeti sunan kişiler arasındaki ilişkinin kalitesi	9	(6,62)	12	(8,82)	34	(25,00)	40	(29,41)	40	(29,41)	1	(,74)
Hastaların hekimle olan iletişimde soruları rahatçassorma ve sorularına cevap bulma durumu	15	(11,03)	12	(8,82)	25	(18,38)	30	(22,06)	40	(29,41)	14	(10,29)
Hizmet sunulan ortamın fiziki şartlarının uygunluğu (mahremiyet, rahatlık, temizlik, vb.)	10	(7,35)	11	(8,09)	23	(16,91)	53	(38,97)	30	(22,06)	9	(6,62)
Hastanenin mevcut koşulları altında, hastalara ihtiyacıolan hizmetlerin verilme derecesi	8	(5,88)	6	(4,41)	25	(18,38)	59	(43,38)	36	(26,47)	2	(1,47)
Hastaların hizmet almasının kolaylığı	10	(7,35)	11	(8,09)	21	(15,44)	35	(25,74)	58	(42,65)	1	(,74)
Etik olmayan uygulamalar	32	(23,53)	11	(8,09)	15	(11,03)	49	(36,03)	18	(13,24)	11	(8,09)
Hasta değerlendirmelerinin ve tedavilerinin doğruşekilde yapılması	13	(9,56)	5	(3,68)	25	(18,38)	66	(48,53)	22	(16,18)	5	(3,68)
Koruyucu hizmetler ile erken teşhis ve tedavi hizmetlerine verilen önem	12	(8,82)	8	(5,88)	13	(9,56)	57	(41,91)	39	(28,68)	7	(5,15)
Hastaların tıbbi kayıtlarının eksiksiz ve doğru olarak tutulması	10	(7,35)	2	(1,47)	9	(6,62)	64	(47,06)	47	(34,56)	4	(2,94)
Tıbbi hatalar (uygulama hataları)	29	(21,32)	2	(1,47)	26	(19,12)	55	(40,44)	16	(11,76)	8	(5,88)
Komplikasyonlar	34	(25,00)	1	(,74)	34	(25,00)	45	(33,09)	14	(10,29)	8	(5,88)
Hastane kaynaklı enfeksiyonlar	21	(15,44)	0	(,00)	53	(38,97)	38	(27,94)	13	(9,56)	11	(8,09)
Hasta güvenliğini arttıran, hataları azaltan uygulamalar	10	(7,35)	4	(2,94)	22	(16,18)	48	(35,29)	43	(31,62)	9	(6,62)
Gereksiz tetkikler	11	(8,09)	0	(,00)	23	(16,91)	32	(23,53)	38	(27,94)	32	(23,53)
Gereksiz yatışlar (hastaneye kabuller)	21	(15,44)	0	(,00)	23	(16,91)	49	(36,03)	25	(18,38)	18	(13,24)
Hastaların gereksiz yattığı günler (hastanın yatışsüresinin gereğinden uzun olması)	33	(24,26)	6	(4,41)	18	(13,24)	52	(38,24)	16	(11,76)	11	(8,09)
Hastanın gereğinden daha kısa sürede taburcu edilmesi (hastanın yatış süresinin gereğinden kısa olması)	21	(15,44)	2	(1,47)	26	(19,12)	51	(37,50)	32	(23,53)	4	(2,94)
Endikasyonsuz "uygunsuz" müdahaleler	34	(25,00)	1	(,74)	26	(19,12)	45	(33,09)	22	(16,18)	8	(5,88)
Hastaların tercihlerine, ihtiyaçlarına ve değerlerine saygılı ve duyarlı olarak hizmet verilmesi	8	(5,88)	6	(4,41)	10	(7,35)	55	(40,44)	51	(37,50)	6	(4,41)
Hastaların bilgilendirilme ve tıbbi kararlara katılma derecesi	10	(7,35)	5	(3,68)	12	(8,82)	49	(36,03)	42	(30,88)	18	(13,24)
Hastalardan gelen şikâyetler	12	(8,82)	1	(,74)	35	(25,74)	40	(29,41)	28	(20,59)	20	(14,71)
Hasta Memnuniyeti	11	(8,09)	16	(11,76)	18	(13,24)	33	(24,26)	51	(37,50)	7	(5,15)
Çalışanlar arasındaki işbirliği	10	(7,35)	14	(10,29)	23	(16,91)	53	(38,97)	24	(17,65)	12	(8,82)
Çalışma isteğininiz	7	(5,15)	33	(24,26)	51	(37,50)	33	(24,26)	10	(7,35)	2	(1,47)

PDEÖS Uygulaması Öncesine Göre Hastaların muayene için beklediği sürenin azaldığını düşünen 41 arttığını düşünen 50 kişi, hastaların tetkik için beklediği sürenin azaldığını düşünen 28 arttığını düşünen 57 kişi vardır.

PDEÖS Uygulaması Öncesine Göre Hastaların hastaneye yatmak için beklediği sürenin azaldığını düşünen 25, arttığını düşünen 41 kişi vardır.

Tablo 3: PDEÖS Uygulaması Öncesine Göre Endikasyonsuz "Uygunuz" Müdahaleler

		Azaldı		Değişmedi		Arttı		X ²	p
		n	%	n	%	n	%		
Unvan	İdari hizmetler	0	(,00)	2	(100,00)	0	(,00)	4,726	0,317
	Hekim	4	(44,44)	2	(22,22)	3	(33,33)		
	Hekim dışı sağ. per.	23	(25,27)	41	(45,05)	27	(29,67)		
Görev alanı	İdari birimler	0	(,00)	2	(100,00)	0	(,00)	4,156	0,385
	Dahili birimler	14	(24,14)	28	(41,28)	16	(27,59)		
	Cerrahi birimler	13	(30,95)	15	(35,71)	14	(33,3)		
Cinsiyet	Kadın	20	(25,97)	35	(45,45)	22	(28,57)	0,232	0,890
	Erkek	7	(28,00)	10	(40,00)	8	(32,00)		
	1-4 yıl	5	(22,73)	10	(45,45)	7	(31,82)		
Hizmet süresi (yıl)	5-9 yıl	11	(28,21)	17	(43,59)	11	(28,21)	4,644	0,795
	10-14 yıl	8	(36,36)	8	(36,36)	6	(27,27)		
	15-19 yıl	3	(21,43)	6	(42,86)	5	(35,71)		
	20 yıl ve üzeri	0	(,00)	4	(80,00)	1	(20,00)		

Katılımcıların Unvan, Görev alanı, Cinsiyet ve Hizmet sürelerine (yıl) ile PDEÖS Uygulaması Öncesine Göre Endikasyonsuz "Uygunuz" Müdahalelerdeki değişimler karşılaştırılmıştır ve anlamlılık saptanmamıştır.

Tablo 4: DEÖS Uygulaması Öncesine Göre Hasta Memnuniyeti

		Azaldı		Değişmedi		Arttı		X ²	p
		n	%	n	%	n	%		
Unvan	İdari hizmetler	0	(,00)	0	(,00)	2	(100,00)	4,337	0,362
	Hekim	1	(11,11)	2	(22,22)	6	(66,67)		
	Hekim dışı sağ. per.	33	(28,95)	31	(27,19)	50	(43,86)		
Görev alanı	İdari birimler	0	(,00)	0	(,00)	2	(100,00)	15,366	0,004
	Dahili birimler	24	(34,29)	24	(34,29)	22	(31,43)		
	Cerrahi birimler	10	(18,87)	9	(16,98)	34	(64,15)		
Cinsiyet	Kadın	24	(24,74)	26	(26,80)	47	(48,45)	1,382	0,501
	Erkek	10	(35,71)	7	(25,00)	11	(39,29)		
	1-4 yıl	8	(30,77)	6	(23,08)	12	(46,15)		
Hizmet süresi (yıl)	5-9 yıl	14	(29,17)	11	(22,92)	23	(47,92)	4,138	0,844
	10-14 yıl	8	(28,57)	9	(32,14)	11	(39,29)		
	15-19 yıl	3	(17,65)	4	(23,53)	10	(58,82)		
	20 yıl ve üzeri	1	(16,67)	3	(50,00)	2	(33,33)		

Ki-Kare Testi

Katılımcıların Unvan, Görev alanı, Cinsiyet ve Hizmet sürelerine (yıl) ile PDEÖS Uygulaması Öncesine Göre Hasta Memnuniyeti değişimleri karşılaştırılmıştır. Görev alanı İdari birimler olanlarda PDEÖS Uygulaması Öncesine Göre Hasta Memnuniyetinin arttığını düşünme oranı Dahili birimler ve Cerrahi birimlerde olanlara göre daha yüksektir.

Tablo 5: PDEÖS Uygulaması Öncesine Göre Çalışanlar Arasındaki İş birliği

		Azaldı		Değişmedi		Arttı		X ²	p
		n	%	n	%	n	%		
Unvan	İdari hizmetler	0	(,00)	0	(,00)	2	(100,00)	5,444	0,245
	Hekim	3	(33,33)	3	(33,33)	3	(33,33)		
	Hekim dışı sağ. per.	34	(29,57)	50	(43,48)	31	(26,96)		
Görev alanı	İdari birimler	0	(,00)	0	(,00)	2	(100,00)	10,376	0,035
	Dahili birimler	25	(35,21)	32	(45,07)	14	(19,72)		
	Cerrahi birimler	12	(22,64)	21	(39,62)	20	(37,74)		
Cinsiyet	Kadın	22	(22,45)	49	(50,00)	27	(27,55)	13,948	0,001
	Erkek	15	(53,57)	4	(14,29)	9	(32,14)		
	1-4 yıl	5	(19,23)	10	(38,46)	11	(42,31)		
Hizmet süresi (yıl)	5-9 yıl	17	(34,69)	21	(42,86)	11	(22,45)	9,951	0,269
	10-14 yıl	12	(41,38)	9	(31,03)	8	(27,59)		
	15-19 yıl	2	(12,50)	9	(56,25)	5	(31,25)		
	20 yıl ve üzeri	1	(16,67)	4	(66,67)	1	(16,67)		

Ki-Kare Testi

Katılımcıların Unvan, Görev alanı, Cinsiyet ve Hizmet sürelerine (yıl) ile PDEÖS Uygulaması Öncesine Göre Çalışanlar Arasındaki İş birliği değişimleri karşılaştırılmıştır. Görev alanı İdari birimler olanlarda PDEÖS Uygulaması Öncesine Göre Çalışanlar Arasındaki İşbirliğinin arttığını düşünme oranı Dahili birimler ve Cerrahi birimlerde olanlara göre daha yüksektir. Erkek katılımcılarda PDEÖS Uygulaması Öncesine Göre Çalışanlar Arasındaki İşbirliğinin arttığını düşünme oranı kadın katılımcılara göre daha yüksektir.

Tablo 6: PDEÖS Uygulamasını Öncesine Göre Çalışma İsteğininiz

		Azaldı		Değişmedi		Arttı		X ²	p
		n	%	n	%	n	%		
Unvan	İdari hizmetler	1	(50,00)	1	(50,00)	0	(,00)	2,609	0,625
	Hekim	5	(55,56)	2	(22,22)	2	(22,22)		
	Hekim dışı sağ. per.	78	(66,10)	30	(25,42)	10	(8,47)		
Görev alanı	İdari birimler	1	(50,00)	1	(50,00)	0	(,00)	2,288	0,683
	Dahili birimler	47	(65,28)	20	(27,78)	5	(6,94)		
	Cerrahi birimler	36	(65,45)	12	(21,82)	7	(12,73)		
Cinsiyet	Kadın	66	(65,35)	26	(25,74)	9	(8,91)	0,085	0,958
	Erkek	18	(64,29)	7	(25,00)	3	(10,71)		
	1-4 yıl	15	(55,56)	8	(29,63)	4	(14,81)		
Hizmet süresi (yıl)	5-9 yıl	36	(72,00)	8	(16,00)	6	(12,00)	16,538	0,035
	10-14 yıl	23	(79,31)	6	(20,69)	0	(,00)		
	15-19 yıl	9	(52,94)	7	(41,18)	1	(5,88)		
	20 yıl ve üzeri	1	(16,67)	4	(66,67)	1	(16,67)		

Ki-Kare Testi

Katılımcıların Unvan, Görev alanı, Cinsiyet ve Hizmet sürelerine (yıl) ile PDEÖS Uygulamasını Öncesine Göre Çalışma İsteği değişimleri karşılaştırılmıştır. Hizmet süresi 10-14 yıl olanlarda PDEÖS Uygulamasını Öncesine Göre Çalışma İsteğinin arttığını düşünme oranı diğer Hizmet sürelerindekiyle göre daha düşüktür.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Araştırmanın verileri anket yöntemi kullanarak elde edilmiştir. Anketin oluşturulmasında öncelikle alan yazını taranmış ve konu ile ilgili tüm anket çalışmaları incelenmiştir. Araştırma konusunu kapsayan araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılan anket araştırmacının izni alınarak kullanılmıştır. Araştırmaya dair veri toplanması için ilgili izinler alındıktan sonra 09.05.2022 tarihinde anket çalışmasına başlanmıştır. Anket soruları sağlık çalışanına yüz yüze görüşme ile cevaplandırılmıştır. Çalışma sonuçları bulgular ve tartışma bölümünde yer alırken bu sonuçlar ışığında öneriler aşağıda yer almaktadır.

Sağlık kurumlarına başvuranların muayene olma, tetkik, ameliyat olmak için beklediği süreler çalışanlar arttığı görüşünü savunmuşlardır. Sağlık hizmetleri acil ertelenemez hizmetlerdir. Bu hususta erişebilir olmak çok önemlidir. Çalışma sonuçlarında sağlık hizmetini talep edenlerin bekleme sürelerinin artmış olması aslında hizmetlerin ulaşılabilirliği konusunda olumsuz bir gelişmedir. Bekleme sürelerine yönelik bu gelişmenin ne düzeyde olduğunun anlaşılması için Hizmetlerin ulaşılabilirliğine dair olumlu sonuçlarının da araştırılması önerilir.

PDEÖS Uygulamasını Öncesine Göre Hasta başına düşen muayene süresinin azaldığı düşüncesi doktorların havuzdan daha fazla pay almak için muayene puanlarını artırma isteğinden kaynaklanmış olabilir. Hastanın öyküsünün ayrıntılı olarak ele alınıp doğru teşhis ve etkin tedavinin planlanması açısından kabul edilebilir olmayan, olumsuz bir gelişmedir. Sisteme yapılacak düzenlemeler ile bu durumun önüne geçilmesi önerilebilir. Performans sisteminin hastanın muayene süresini etki etmeyecek şekilde düzenlemelerin yapılması ve bu sürenin belirlenmesine doktorların kararlarına sistem müdahalesi getirecek uygulamalara gidilmesi önerilir.

Sağlık alanındaki dönüşüm programı ile verimli ve kaliteli bir sağlık hizmeti ortamını sağlayacak araçları kullanma yeteneğine sahip bir sistem oluşturma gayesi göze çarpmaktadır. Hizmetin kaynakları sınırlıdır. Kaynakların etkin yönetimi ve verimli kullanımı sonucunda kaliteli çıktılar elde edilmesi beklenendir. PDEÖS Uygulamasını Öncesine Göre Sağlık hizmeti sunucuların tetkik ve tedavilerde maliyetleri de göz önünde bulundurulmaya başlandığı ancak bu düşünce tüm çalışanlarca desteklenmemiştir. Kurum içerisinde verimliliği esas alan bir atmosferin oluşturulması ve buna dair eğitimlerin planlanması örgüt içinde bir kültür oluşturma çalışmalarının yer alması önerilebilir.

Çalışma sonuçları doğrultusunda PDEÖS Uygulamasını Öncesine Göre Sağlık hizmetlerinin üretiminde kullanılan kaynakların (teçhizat, araç-gereç, malzeme, vb.) israfının arttığı düşüncesi bildirilmiştir. Bu israf hizmet başına alınan puanların birer performans olarak değerlendirilmesi, hastalara yönelik birçok tanısal girişimin gerekliliği düşünülmeksizin puan kazanmak düşüncesi ile yapılmış olabilir. Bu tamamen tıp etiğine aykırı ve kabul edilemez bir durumdur. Bu konuda tüm yetkinin doktorun inisiyatifinde olmaması ve sisteme yönelik düzenlemelere gidilmesi önerilebilir.

PDEÖS Uygulamasını Öncesine Göre Kişisel özellikler (cinsiyet, etnik durum sosyo-ekonomik durum) bakımından fark gözetilmeksizin, bütün hastalara aynı kalitede hizmet verildiği düşüncesinin değişmediğini belirtilmiştir.

PDEÖS Uygulamasını Öncesine Göre Hastalar ve sağlık hizmeti sunan kişiler arasındaki ilişkinin kalitesinin azaldığını düşünenlerin sayıları fazla olmasına karşın araştırmada arttığını ve değişmediğini düşünenler arasında yüzdesel yakınlık ortaya çıkmıştır. Hasta başına düşen muayene süresini azaldığı düşüncesi bu sonucu desteklemektedir.

Çünkü daha fazla muayene puanı kaygısı hasta-sağlık çalışanı ilişkisini kalitesiz kılar. Sistemin sağlık çalışanları ve hastaların terapotik iletişimini kaliteli kılacak kriter ve standartlarla desteklenmesi faydalı olacaktır.

PDEÖS Uygulaması Öncesine Göre Hastaların hekimle olan iletişimde soruları rahatça sorma ve sorularına cevap bulma durumu olumlu yönde değişmiştir.

Hastalarla etkili iletişimin kurulması, hastalıklarına yönelik tüm kaygılarının giderilmesi bakımında sorularına yanıt bulması istenilen bir durumdur.

2010 Temmuz ayında Ankara'da sağlık ocakları kapılmıştır. Ve aile hekimliği uygulamasına geçilmiştir. Sağlık ocakları uygulaması 1961 yılında Prof. Dr. Nusret Fişek tarafından öngörülmüş ve ardından sağlık hizmetlerinin sosyalleştirme yasası ile ülkemize kazandırılmıştı. Aile hekimliği uygulamasında da hastane kurumlarında da sağlıkta dönüşüm ile sağlık hizmetlerini doğuştan hak eden öznelere olan hastaların müşterileştirildiğini ifade edebiliriz. Çünkü müşterinin memnuniyetsizliği performans puanlarını azaltır. Örneğin aile hekimliği uygulamasında sağlık çalışanlarının alacağı maaş hasta sayısına göre değişmektedir. Aile hekimliklerinde hasta kaybının performansa olumsuz etkisi hekimlere soru sorma ve cevap bulma durumunu olumlu yönde etkilemiş olabilir. Sorulara yanıt alınsa da hasta-sağlık çalışanının ilişkisinin kalitesinin azaldığı düşüncesinin ortaya çıkması performans kaygısını destekler niteliktedir.

Araştırma sonuçları PDEÖS Uygulaması Öncesine Göre Hizmet sunulan ortamın fiziki şartlarının uygunluğuna (mahremiyet, rahatlık, temizlik, vb.) yönelik çalışanlar değişimin olmadığını savunmuşlardır.

Hizmetlerin sunumundaki en önemli unsurlardan olan kaynak ile organizasyona değinmek yerinde olacaktır. Çünkü bu iki faktör hizmetin kalitesini doğrudan etkiler. Sağlık işletmelerinin kaynakları, hizmet sunumunda aktif olarak yer alan iş gücünden fiziki ortama ve kullanılan malzemeye kadar hepsini içerir. Organizasyon ise var olan kaynakların nasıl bir süreçten geçerek elde edilen çıktıyı açıklamaktadır. Sistemde yer alan beşeri kaynaklar ile sağlık işletmelerinin, hizmete yönelik koordinasyonunu sağlandığı ve denetim süreçlerinin belirlendiği faaliyetlerin bütünü hasta memnuniyeti sağlar.

PDEÖS Uygulaması Öncesine Göre Hastanenin mevcut koşulları altında, hastalara ihtiyacı olan hizmetlerin verilme derecesinin değişmediği düşüncesi ortaya çıkmıştır. Hastaların sağlık ihtiyaçlarının karşılanmasında birçok unsur etkilidir. Hastaneler sağlık hizmetlerini matriks bir yapı içinde sunarlar. Sağlık kurumları uzmanlaşmış eğitim almış kişilerin fonksiyonel olarak örgütlendiği organizasyonlardır. Hizmetler ekip çalışması doğrultusunda yürütülür. Sağlık personelleri de yetki alanları doğrultusunda hizmet sunarlar. Bu matriks yapı içinde hizmetlerin başarılı şekilde sunulması sorumluluk alanları doğrultusunda hareket eden ekibin varlığı, alt yapı ve uygun donanımın varlığı ile mümkündür. Beşeri kaynakların etkin yönetimi ile gizli işsizliğin önüne geçilmesi önemlidir.

KAYNAKLAR

Acar, A. (2010). İnsan Kaynakları Yönetimi. Web site: 22 Nisan 2023 tarihinde, auzefkitap.istanbul.edu.tr/kitap/kok/ikyau206.pdf.

Açıkalın, A. (1996). Çağdaş Örgütlerde İnsan Kaynağının Yönetimi. Ankara: Pegem Yayını.

Ağırbaş, İ. (2016). Hastane Yönetimi ve Organizasyon (2. Baskı). Ankara: Siyasal Kitapevi.

Akbolat, M., Gazioglu, E. ve Uğan, Ç. (2016). Hemşirelerin İş Yükünün İş Kazalarına Etkisi.III. Uluslararası İşletme Öğrencileri Kongresi'nde sunulan Bildiri.Sakarya Üniversitesi, Bildiriler Kitabı (s.163). Sakarya Üniversitesi Yayın No:156, Sakarya, Türkiye.

Akçakanat, T. (2009). İnsan Kaynakları Yönetiminde Performans Değerlendirme: Isparta İl Emliyet Müdürlüğü'nde Bir Uygulama.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi

Akdoğan, A.ve Demirtaş, Ö. (2009).360 Derece Performans Değerlendirme Sistemi: Askeri İmalat İşletmesinde Yöneticiler Üzerine Bir Uygulama.İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi,23(1),52.24.04.2021, Google Akademik.

Akgün, N., Palteki, T., Şimşek, E. E., Bayram, M., Erkan, I. ve Ulutin, H. C. (2016). Bir Grup Kamu Hastanesine Ait Sağlık Bakanlığı İletişim Merkezi Şikayet Başvurularının İncelenmesi.Türkiye Klinikleri Sağlık Bilimleri

Dergisi,1(1),1-7.02.06.2022file:///C:/Users/celik/Downloads/saglikbilimleri1- 1-1.pdf.

Akı, E., ve Demirbilek, T. (2010). Performans Değerlendirme Sistemi ve Performans Düşüklüğü Nedeniyle İş Sözleşmesinin Feshi. Sosyoekonomi, 11(11), 80- 96.06.03.2021, Google Akademik.

Akın, Ö. ve Khorshid, L. (2006). Hemşirelik Öğrencilerinin Bilgisayar Kullanmaya Yönelik Tutumlarının İncelenmesi. Ege Üniversitesi Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi, 1(22), 56-57.

- Aksungur, A. (2020). Sağlık Hizmetleri Kullanımında Hakkaniyet: Türkiye Sağlık Sisteminin Değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi.
- Aktaş, E. (2010). Performans Değerlendirme Sistemlerinin Örgütsel Adalet Algısı Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Alagöz, M. (2013). Kamu Hastanelerinde Kuyruk, Randevu Sistemleri: Merkezi Hastane Randevu Sistemi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Beykent Üniversitesi.
- Albayrak, E. (2007). Kariyer Yönetimi ve Örgütsel Bağlılık Üzerine Etkisi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi.
- Altan, Y. (2005). Türk Kamu Personel Yönetiminde Performans Değerleme Sistemi ve Çağdaş Bir Model Önerisi. Yayınlanmamış Doktora Tezi, T.C Süleyman Demirel Üniversitesi.
- Antunes, V. ve Moreira, J. P. (2013). Skill Mix in Healthcare. An International Journal of Healthcare Management, 6(1), 12-17.
- Apaydın, K. (2007). Hemşirelik Hizmetlerinde Yönetimsel ve Organizasyonel Sorunlar ve Çözüm Önerileri. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi.
- Arslandaş, D. (2015). Temel Sağlık Hizmetleri Kavramı. Temel Sağlık Hizmetleri (4) içinde (3-19). Eskişehir: T.C Anadolu Üniversitesi Yayını.
- Aslantekin, F., Göktepe, M. ve Erdem, R. (2007). Sağlık Hizmetlerinde Kalite Deneyimi: Dr. Ekrem Hayri Üstündağ Kadın Hastalıkları ve Doğum Hastanesi Örneği. Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi, 2(6), 55-71.
- Ataç, M. ve Buzlu, S. (2016). Hemşirelerde HIV/AIDS Tanılı Hastalara Yönelik Damgalama. Florance Nightingale Hemşirelik Dergisi, 24(3), 155- 164.25.05.2022, DERGİPARK.
- Ayakdaş, D. (2014). Hemşireler Arası Psikolojik Şiddet ve İlişkili Faktörler. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Adnan Menderes Üniversitesi.
- Aydın, S. ve Demir, M. (2006). Sağlıkta Performans Yönetimi Performansa Dayalı Ek Ödeme Sistemi. Ankara: Onur Matbacılık.
- Aydoğan, E. ve Akgemci, T. (2016). İnsan Kaynakları Yönetiminde Performans Değerlendirme. İnsan Kaynakları Yönetimi ve Kariyer Uygulamaları (3) içinde (39-48). Konya: Eğitim Yayınevi.
- Bağcı, H. ve Atasever, M. (2020). Türkiye Sağlık Sistemi. Ankara: Akademisyen Kitapevi.
- Başaran S., Gürboğa C., Karçay K., Uğurlu B., İltar E., İsbir E., Akdoğan A. A., Beydoğan B., Parmaksız P. M., Sabuktay A. ve Vural H. S. (2010). Özürlülüğe Dayalı Ayrımcılığın Ölçülmesi Araştırması (1). Ankara: Yorum Yayınları.
- Bektaş, H. ve Ulutürk Akman, S. (2013). Yüksek Öğretimde Hizmet Kalitesi Ölçeği: Güvenirlilik ve Geçerlilik Analizi. İstanbul Üniversitesi İktisat Fakültesi Ekonometri ve İstatistik Dergisi, 18, 116-133.
- Bora Başaran, B., Soyutun Çağlar, İ., Aygün, A. ve Adem Özdemir, T. (2017). T.C Sağlık Bakanlığı Sağlık İstatistikleri Yıllığı. Ankara: Sağlık Bakanlığı Yayını.
- Bulgan, U. ve Gürdal, G. (2005). Hizmet Kalitesi Ölçülebilir Mi? ÜNAK'05: Bilgi Hizmetlerinin Organizasyonu ve Pazarlanması Sunulan Bildiri, İstanbul, Türkiye.
- Burunçgil, İ. (2002). Performans Yönetimi (2.Baskı). İstanbul: Kariyer Yayıncılık.
- Can, A. ve İbicioğlu, H. (2008). Yönetim ve Yöneticilik Yönünden Üniversite Hastanelerinin Değerlendirilmesi. Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi, 13(3), 254-275.
- Can, H., Doğan, T. ve Doğan, Y. (1996). Genel İşletmecilik Bilgileri. Ankara: Siyasal Kitap Evi.
- Çakıroğlu, O. Ve Seren, A. (2016). Sağlıkta Dönüşüm Programı'nın Sağlık Sistemi ve Sağlık Çalışanları Üzerindeki Etkileri. Sağlık ve Hemşirelik Yönetimi Dergisi, 1(3), 38-39.
- Çakmak, N. ve Ocaklı, E. (2008). Performans Değerlendirmesi Gerekli Midir? Neden?. Bilimsel İletişim ve Bilgi Yönetimi Sempozyumu, 212- 230.04.03.2021, Unak.

- Çavmak, Ş. ve Çavmak, D. (2017). Türkiye’de Sağlık Hizmetlerinin Tarihsel Gelişimi ve Sağlıkta Dönüşüm Programı.Sağlık Yönetimi Dergisi,1(1),48-57.
- Çelik, A. (2009). Sağlık Turizimi Kapsamında Termal İşletmelerde Sağlık Hizmetleri Pazarlaması ve Algılanan Hizmet Kalitesi: Balçova Termal İşletmesinde Bir Uygulama.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Çetin, D. (2006). Performans Yönetim Sistemi ve Performans Değerlendirme Süreci Sonuçlarının Çeşitli İnsan Kaynakları Yönetimi İşlevlerinde Karar Almaya Etkileri ve Bir Uygulama Örneği.Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, İstanbul Üniversitesi.
- Çetin, F. (2017). Sağlıkta Dönüşüm Programı Ekseninde Sağlıkın Ekonomi Politikası.Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi,19(1),274-293.
- Çilhoroz, Y. ve Arslan, İ. (2018). Sağlıkta Dönüşüm Programı Uygulamalarının Değerlendirilmesi: Akademisyenler Üzerine Nitel Bir Araştırma.Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi,10(26),798-8



Sınıf Yönetimi ve Öğretmen Tutumlarının Değerler Olgusu Üzerinden Öğrenci Üzerindeki Ruh Sağlığı Etkilerini İnceleme

Examining the Mental Health Effects of Classroom Management and Teachers' Attitudes on Students through Values

ÖZET

Bu çalışma, öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili tutumlarının ve etkili bir öğretmende bulunması gereken özelliklerinin ele alınmasıyla birlikte; değer olgusuna ışık tutarak öğrencilerin akademik ve ruhsal etkenler üstündeki tesirlerini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu derleme çalışmasında 1976-2018 yılları arasında sınıf yönetimi, öğretmen tutumları, değerler olgusu ve öğrenci ruh sağlığı konulu basılı ve elektronik olarak yayımlanan araştırmalar incelenmiştir. Verilerin büyük bir kısmını öğretmenlerle öğrencilerle yapılan çalışmalar oluşturmaktadır. Bir öğretmenin rolünü, yalnızca sınıfta öğrencileriyle gerçekleştirdiği eğitimle öğretme faaliyetiyle sınırlandırmamalıdır. Çocukların gelişim sürecindeki davranışlarını gözlemlemenin en doğru yeri de sınıflardır. Öğretmenlerin, çocukların davranışlarını değiştirme hedefinde, onların psikolojilerini de dikkate almaları gerektiğinden de bahsedilmesi araştırmanın önemli bir yönüdür. Toplum teşkil eden fertler, davranışların doğru, iyi ve haklı olduğunu anlayabilmek üzere kimi değerlere gereksinim hissetmektedir. Toplum oluşturan fertlerin eğitim, davranış ve değer sistemlerinin mimarı olan öğretmenlerin buldukları konuyla ilgili olarak sahip oldukları değerler, yaşamlarına dokunan öğrencilerin zihinsel, duyuşsal ve ruhsal açıdan gelişimlerini ciddi şekilde etkileyen oldukça önemli bir unsurdur.

Anahtar Kelimeler: Etkili Sınıf Yönetimi, Sınıf Yönetimi Modelleri, Tutum, Değerler, Ruh Sağlığı

ABSTRACT

This study, together with the attitudes towards collective classroom management and the parts that an effective teacher should have; to shed light on the phenomenon of value and to hide the effects of students on their academic and spiritual assets. This educational work is published and electronically released between 1976-2018 on classroom management, teacher attitudes, the phenomenon of values and student mental health. A large part of the data consists of the activities carried out with the instructor and the students. A teacher's duty should not be limited to classroom training and executive education activities only. The best place to observe the experiences of children in the development process is in the classrooms. It is an important aspect of the concentration of teachers to consider their psychology in order to change the knowledge of young people and to mention their country. The individuals who make up the society feel that they have certain values in order to understand that the data is correct, good and just. The values that the members of the society adopt regarding the position they live in, which are the architects of education, behavior and value values, are not something that seriously embodies the spiritual, affective and spiritual development developments that touch their lives.

Keywords: Effective Classroom Management, Classroom Management Models, Attitude, Values, Mental Health

GİRİŞ

Çocuklar ilk eğitimlerini aileden alır. Ardından okulda ve sınıfta eğitim alır. Sınıf yönetimi, öğrenmeyle ilgili olarak elverişli bir ortamın sağlanmasıyla devam ettirilmesi (Erdoğan, 2003, s. 11), sınıftaki yaşamın bir orkestra şeklinde yönetilmesiyle (Demirtaş ve Güneş, 2002, s. 141), sınıfın öğretim kaynaklarıyla öğrencilerin eş güdümlenip harekete geçirilmesi sürecini kapsamaktadır (Celep, 2002, s. 1).

Doyle göre, okulun varlık nedeni olan eğitim-öğretim etkinliklerinin en yoğun gerçekleştiği birimler sınıflardır (Şentürk, 2006:585). Sınıfı okuldan ayırmamız mümkün değildir. Okulun tüm özellikleri bir şekilde sınıf içi etkinlikleri de etkilemektedir (Altındağ, 2006:2).

Labelle sınıf ortamını, sınıf yönetimi etkinliklerinin önemli öğelerinden biri olarak görmektedir. Sınıftaki öğrencilerin kişilik özellikleri, okula ve derslere yönelik tutumları, ders çalışma ve dinleme alışkanlıkları, kültürel birikimleri, öğrenciler arasındaki ilişkiler, sınıfın fiziksel koşulları ve öğretmen-öğrenci etkileşimi bir bütün olarak sınıf ortamını oluşturur (Yalçınkaya ve Tonbul, 2002:97).

Sınıf yönetimi, eğitim yönetiminin ilk ve ana adıdır. Eğitimin birincil kaynağı olan öğrenci, öğretmen, program ve diğer unsurlar sınıfın içerisinde yer almaktadır (Çalık, 2002:2). Sınıf yönetiminin en etkili bileşeni, öğretmendir. Sınıf yöneticisi olarak etkili bir öğretmenden beklenenler; sınıfı derse hazırlamak, öğrencilerle birlikte dersin kurallarını

Belis Erk ¹

Hakan İşözen ²

How to Cite This Article

Erk, B. & İşözen, H. (2023). "Sınıf Yönetimi ve Öğretmen Tutumlarının Değerler Olgusu Üzerinden Öğrenci Üzerindeki Ruh Sağlığı Etkilerini İnceleme", Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(65):2995-3002. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.70350>

Arrival: 30 April 2023

Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Yüksek Lisans Öğrencisi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Türkiye.

² Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Aydın Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Psikoloji Ana Bilim Dalı, Türkiye.

oluşturup benimsetmek, dersi düzenleyip sürdürmek ve öğrencilerin uygun davranmasını sağlamaktır (Ağaoğlu, 2005:7).). Etkin bir öğretim-öğrenme süreci yürütmek için bir öğretmenin sahip olması gereken en önemli meziyet, öğrencileri ve öğretim kaynaklarını sınıf amaçlarına göre sınıf içinde harekete geçirebilme becerisidir. Bu nedenle öğrenme ve öğretim sürecini kontrol etmek için sınıf yönetimi önemlidir (Demirtaş ve diğerleri 2005:13).

Sınıf yönetiminin, eğitim yönetiminin ilk ve temel basamağı olduğu bilinmektedir. Eğitimin ilk ereği olan davranışlardaki kalıcı değişiklikler, öğrenciyle öğretmenin bir arada olduğu sınıflarda başlamaktadır. Bunların yanı sıra programlarla kaynaklar da sınıfın içerisindedir. Bu açıdan eğitim yönetiminin niteliği sınıf yönetiminin niteliğiyle yakından ilişkilidir (Başar, 2005, s. 6-7). Bu durumda da devreye sınıf yönetimiyle ilgili modeller girmektedir.

Sınıf yönetimiyle ilgili modeller, kimi araştırmacılarca “tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel” olarak 4 başlıkta toplanırken (Balay, 2003, s. 21; Başar, 2005, s. 8; Demirtaş, 2006, s. 17; Sarı ve Dilmaç, 2004, s. 78), bazı araştırmalara göre “geleneksel, tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel” olarak 5 başlık altında incelenmektedir (Kaya, 2003, s. 12; Erdoğan, 2003, s. 26-28; Sarıtaş, 2000, s. 54; Yaka, 2006, s. 39). Yaklaşımlardan yola çıkarak tercihlerden bahsetmek daha doğrudur. Öğretmen söz konusu yaklaşımlardan birisini merkeze alabilir, zamana ve duruma dayalı olarak farklı modellerden de aynı anda çeşitlilik bakımından faydalanabilir (Demirtaş, 2006, s. 17). Bu çalışmada, alakalı literatürlere bağlı kalınıp, sınıf yönetimi modelleri “tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel model” bakımından incelenmiştir.

(Wright ve Ark.,1997) çalışmalarında öğrenci öğrenmesi üzerinde etkili olan en mühim etkenin öğretici unsuru olduğunu belirtmişlerdir. Çünkü etkili ve yetkin öğretmen modellerinin sınıf ortamlarında öğrenci uyum ve başarı seviyelerinde artış görülürken, etkili olmayan öğretmenlerin sınıf ortamlarındaki öğrenci başarı seviyelerinde görülen önemli düşüş oranını vurgulamışlardır. Etkili ve verimli öğretim ve öğrenme, sınıf yönetiminin zayıf olduğu bir sınıf ortamında gerçekleşmez (Marzano ve Ark., 2009).

Aile kurumunda bireye kazandırılan değerler eğitimi, okullarda planlı ve programlı bir şekilde öğrencilere kazandırılması ile sürer. Aydın'a (2014: 4) göre, öğretim etkinlikleri bilişsel becerileri geliştirmekle sınırlı olmayıp, öğrencilere duyguları, davranışları ve tutumları öğretmekle de ilgilidir. Değerler eğitimi, bu bütünü her yönüyle geliştiren yani eğitimi bütünleştiren unsurdur. Söz konusu tabloda değerlerle ilgili eğitimin okullarda sistematik ve etkileyici olarak yapılması gereksinimi ortaya çıkmıştır. Duyulan bu ihtiyaç durumuyorsa; sadece değerler eğitimi ile alakalı olay ve olguların öğretmenlerce öğrencilere aktarılması adımıyla oluşturulabilmektedir.

Sınıfta eğitim ve öğretimi önemli ölçüde etkileyen ana unsur öğretmendir. Öğretmen yalnızca eğitimi etkilememektedir, ayrıca öğrenciyi de değerler ve tutum olgusu bakımından da etkiler. Öğretmen, sınıfının yöneticisi olarak, öğrencilerini sadece ders konusundan bağımsız bir şekilde her anlamda başarıya ulaştırma konusunda en etken bireydir. Bir öğretmen, gerektiğinde, öğrencisinin indinde ebeveynlerinden ve samimi olduğu birçok kişiden daha üstündür. Bu sebepten dolayıdır ki bir öğretmenin, öğrenci üstündeki eğitici tesiri de çok fazladır. Bir öğrencinin öğretmenlerini kendine rol model alma ihtimali oldukça fazladır (Başaran, 2008:383).

Etkili Sınıf Yönetimi ve Öğretmen Tutumu

Sınıf yönetimi tüm öğretmenlerle ilgili olarak bir yeterlik sahasıdır. Bunun nedeni, bir öğretmenin sınıf yönetimi tarzının, etkili bir öğrenme ortamı yaratmada çok önemli bir rol oynamasıdır. (Savran ve Ark.,2006)

Bir öğretmenin sınıf yönetiminde sergilediği etkin davranışlar, öğrencilerin performanslarındaki artışın gösterilmesinde oldukça etkilidir. Sınıf yönetimi genellikle; öğretmenin davranışları ile sistematik ve güvenli bir öğrenme atmosferi yaratması, sınıftaki düzeni temin eden bütün faktörleri yapılandırmasıyla sınıfı etkileşim içerisinde olan bir ekip ruhu ile yönetebilmesi şeklinde açıklanmaktadır (Karip, 2002). Yumuşak ve Balcı'nın (2018) yaptığı çalışmaya göre istenmeyen öğrenci davranışlarının önlenmesi ya da en aza indirilmesi etkili öğretim ve öğrenme sürecinin gerçekleşmesi için gerekli olan en önemli koşullardan biridir.

Sınıf yönetimi, öğretmen yetiştirme konusunda amaçlanan en mühim becerilerdendir. Sınıf yönetiminin değeri; “öğretmen yeterlilikleri, disiplin sorunlarıyla baş etme, öğrencilerin akademik başarısında artış, öğrencilerin davranışlarını etkileyen sosyal değişkenler vb.” başlık boyutları ile kendini gösterir. Bunun için öğretmen yetiştirme konusunda sınıf yönetimi becerisinin önemi oldukça büyüktür (Turan & Şişman, 2004). Öğretmenin kabul ettiği öğretim tavrı; “öğrenci merkezli, öğretmen merkezli ve bu ikisinin de kullanıldığı” bir öğretmen tavrı eğitimin akışını önemli düzeyde etkiler. “Tutum” kavramının eğitim ve öğretimde önem taşımasının en önemli sebepleri arasında tutumların eğitim yolu ile değiştirilebilmesi ve öğrencilerin davranışları ile tutumları arasında kurulan ilişkidir. Öğretmenlerin tutumları demokratik ve otoriter olabilir. Öğretmenlerin pozitif bir niteliğe sahip öğrenme bağlamı

yaratabilmesine yönelik olarak etkili sınıf yönetimi davranışları ortaya koyması önemlidir. Sınıftaki en mühim gösterge öğretmendir ve bir öğretmenin ortaya koyduğu tüm davranışlar öğrencilerin de tutumlarıyla davranışlarını aynı doğrultuda etkileyecektir. Öğretmenin yapması gereken ilk şey; sınıftaki öğrencilerin ikna edilmesidir. Öğretmenlerin hedefleri bulunmalıdır. “Bu konuyu anlatmamdaki amaç nedir?” biçiminde ortaya koyduğu ereğini öğrencilere söyleyip onları ikna edebilmesi lazımdır. Bunun için öğrenci ve öğretmen merkezli bir sınıf yönetimi merkeze alınmalıdır. Otoriter veya kontrolcü tutuma sahip olan öğretmenlerin en önemli özelliği, öğrencileri yakinen takibe almaları ve yoğun bir şekilde kontrol etmelidir (Zuna ve McDougall, 2004). Otoriter öğretmenin sınıf yönetiminde, kaideler çok serttir (Öztürk, 2005; Wolfgang, 1996). Söz konusu tutuma sahip öğretmenler, öğrencileri korkutmaktadır ve çekinmelerine sebebiyet vermektedir. Öğrencilerin sınıfın içinde esnetilemez kuralları, eğitimle öğretim etkinlikleriyle ilgili kararlara dahil olmasına, fikrini beyan etmesine müsaade edilmez (Aydın, 2014). Otoriter öğretmen modeli, kuralların gerekçelerini hiçbir zaman izah etmez, kurallara itiraz edilemeyecek bir biçimde uyulması gerektiğini söylemekte ve istemektedir. Öğrencileri tehditle ve ceza metotları ile kontrol etmeye gayret eder, özgün bir şekilde davranmalarına müsaade etmez ve söz konusu öğretmenlerin sınıflarında özgür bir biçimde davranılması oldukça düşük bir ihtimaldir (Aksoy, 2005; Evertson ve Emmer, 2013).

Değer Kavramının Öğretmen Faktörü Bakımından Ele Alınması

“Değer” kelimesi; kabul edilen, üstün görülen, elde edilmek istenen, önemli olan; iyi, doğru, güzel vb. anlamlara gelmektedir. Bireyler, hayatlarını kabul ettikleri değer sistemi çerçevesinde düzenlemektedir (Şişman, 2011).

Değerlerin kazandırılması noktasında en iyi yolun “rol model olma” olduğu devamlı olarak ifade edilir. Öğretmenler, öğrencilerin değerler eğitimiyle ilgili pozitif tutum geliştirmesi bakımından yönlendiricidir (Suh ve Traiger 1999: 1).

Gelişmiş ülkelerin evvela çocuklarla alakalı en mühim problem “değerler” sorunudur. “Erdem, onur, saygı ve adalet vb.” terimleri içerisinde alan değerler; önemlidir. Çocuklar, öğretmenlerini rol model almaktadır. Öğretmenlerin konumları bakımından temsil ettikleri değerler oldukça önemlidir. Öğretmenlerin rolleri, yalnızca sınıf ile yapmış olduğu öğretim işi ile sınırlı değildir (Çalışkur, Demirhan ve Bozkurt, 2012). Bir devletin geleceğinin inşa eden öğretmenler, kaliteli insanların yetişmesinde, toplumdaki huzurla toplumsal barışın temin edilmesinde, kişilerin sosyalleşmesiyle sosyal yaşama hazırlanmasında, toplumsal kültürle değerlerin genç nesillere verilmesinde önemlidir (Özden, 1999). Eğitim kurumu, değerlerin üstüne kurulmuş bir yaşama ve öğrenme sahasıdır. Değerler insanların davranışlarıyla seçimlerinde belirleyici olduğu için, bireyle ilgili bilimsel alanlarda değerlerin incelenmesi önemlidir. Kişiler kendileriyle ve çevrelerindeki değerler ile örülü bir hayata sahiptir. Öğretmenlerin kabul ettikleri değerler, gelecekte yetişkin olacak çocukları biçimlendirmede oldukça önemlidir. Öğretmenlerin mesleki alanları çerçevesinde değer seçimlerinde, bütün alan öğretmenlerinin “saygı, dürüstlük, sevgi ve bilimsellik ve sorumluluk vb.” değerleri ilk sıralara aldıkları anlaşılmaktadır. Öğretmenler öğrencilere sadece programdaki bilgileri aktarmaz, ayrıca iyi, doğru ve ahlaksal olan bazı olguları da öğretir. Bunları yaparken de öğretmenler, öğrencilerin önüne kişiliğiyle ve karakteri ile çıkmaktadır. Bundan dolayı öğretmen aklıyla ve gönlü ile mesleğini yerine getirmelidir (Akbaş 2004: 91). Yeşiltaş ile Mentiş Taş (2016) da çalışmalarında değerleri kazandırma konusunda ailenin ardından eğitim kurumunun geldiğine inandıklarını ve değer kazandırma hususunda öğretmenlerin rehber ve yetiştirici olması gerektiğini belirtmişlerdir. Kuşdil ve Kağıtçıbaşı'nın (2000) öğretmenlerin değer eğitimi prosesindeki tavırlarını saptamak için gerçekleştirdikleri çalışmada değerleri öğreten kişi olarak öğretmenlerin, öğrencinin ferdi, toplumsal ve aile içindeki değerleri keşfetmesinde yönlendiricidir ve rehberdir. Bunun yanı sıra değer aktaran konumundaki öğretmenler, öğrencilerin ferdi özellikleri, değer yönelimleri ve seçimlerini bütünsel olarak değerlendirmelidir, çocukların değerleri doğru analiz etmesi ve hayatlarına aktarabilmesi hususunda geri bildirimlerde bulunması gerektiğini belirtmişlerdir.

Sınıf Yönetimi Modelleri

Öğretmenin kabul ettiği disiplin yöntemi yaklaşımlarından hareket ile değişik sınıf yönetimi modellerinden bahsetmek yerindedir. Öğretmen var olan modellerden sadece bir tanesini seçebildiği gibi durum ve zamana göre birden fazla yaklaşımdan da faydalanılabilir (Demirtaş, 2006, s. 17). Sınıf yönetimi yaklaşımlarıyla sınıf yönetimi modellerini net sınırlar ile ayırmak güçtür. Bunun nedeni sınıf yönetimi modelleri de kendi içerisinde klasik ve modern yaklaşımlardan oluşmasıdır. Bu çalışmada, literatürlere bağlı kalınıp, sınıf yönetimi modelleri “tepkisel, önlemsel, gelişimsel ve bütünsel” başlıklarıyla ele alınmıştır.

A.Tepkisel Model: Bu modeli çok sık tercih eden öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerin düşük olduğu söylenebilmektedir (Başar, 2005, s. 9). Bu noktada sınıfta meydana gelen arzu edilmeyen davranışların değiştirilmesi hedeflenir. Öğretmenin hadiselerin sebeplerinden ziyade neticeleri üstünde durmasıyla reaksiyonlarını ağırlıklı olarak kişiye yöneltmesi, arzu edilmeyen davranışlar karşısında daha fazla cezalandırma metoduna başvurması, kaideleri amaç durumuna getirmesiyle tartışmasız şekilde uygulaması tepkisel modele göre ortaya konan sınıf

yönetimi davranışlarındandır (Şentürk, 2006). Öğretmenler söz konusu modeli kullanıp negatif durumları veya davranışları değiştirmek istemektedir. Geleneksel model şeklinde de bilinir. Arzu edilmeyen bir şeye hızlı bir şekilde reaksiyon verilmesi söz konusudur. Genel temayül, gruptan ziyade kişidedir. Davranışçı öğrenim teorisini akıllara getirir.

B. Önlemsel Model: Hata yapmama anlayışına dayalı önlemsel modelde, genel temayül kişiden ziyade gruptadır. Tepkisel modele dayalı, gereksinimleri mümkün olduğunca azaltıp pozitif bir sınıfsal iklimin oluşmasında aktif bir role sahiptir. Söz konusu modelde öğretmen hadiselerin neticelerinden ziyade sebepleri üstünde durmaktadır ve reaksiyonlarını daha çok bireylere değil de olaylara yöneltmektedir. Arzu edilmeyen davranışlar karşısında daha ziyade sevgiyle ve saygıyla ilgili yaptırımları kullanmaktadır. Önlemsel model daha önce planlanıp kullanıldığında, sınıfta arzu edilmeyen durumların oluşması engellenebilir (Şentürk, 2006). Arzu edilmeyen durumların daha önce öngörülmesi ve buna dayalı olarak tedbirlerin alınması hedeflenmektedir.

C. Gelişimsel Model: Öğrencilerin gelişim seviyelerinin farklı olabileceği düşünülerek, onların fiziki, duygusal, bilişsel ve deneysel gelişimi merkeze alınacaktır. Öğrencilerin gelişim seviyelerini dikkate almaksızın sınıfı yönetmek isteyen öğretmenler genel olarak sorun yaşar. Mesela; öğretmen öğrencileri gelişimsel özellikleri çerçevesinde değerlendirerek, onlara herhangi bir negatif durumda sesini yükseltmeyerek tersine öğrencileri yalnızca basit bir biçimde uyarak sorumluluk veriyor ise bu, öğretmenin gelişimsel modeli uyguladığını ortaya koymaktadır.

Dersi öğrencilerin hazır bulunma seviyesine göre planlamak ve uygulamak, sınıf içindeki kuralları belirler ve öğrencilere sorumluluklar verilir iken onların gelişimsel özelliklerini öne alma, onlardan gelişimsel seviyelerine uygun davranışları bekleme, farklı aktivitelerde öğrencilerin gelişimsel özelliklerini de dikkate almak bu modele uygun davranışlardır (Şentürk, 2006).

D. Bütünsel Model: Bütünsel modelde öğretmen tüm modelleri duruma göre uygular. Bunun yanı sıra, sınıfın çevresi ile beraber dikkate alınması da önemlidir. Bu noktada istenen, öğretmenin tepkisel modele dayanan davranış örüntülerini en alt seviyelerde, önlemsel ve gelişimsel modele dayalı davranışlarıysa en üst seviyelerde sergilemesidir (Martin, 2000'den akt: Şentürk, 2006). Söz konusu model "tepkisel, önlemsel ve gelişimsel" modellerin sentezidir.

Öğretmen Tutum ve Davranışlarının Öğrenci Ruh Sağlığı Üzerindeki Etkileri

"Ruh sağlığı nedir?" sorusunu Dünya Sağlık Örgütü'nün (W.H.O) tanımı ile yanıtlarsak: "Ruh sağlığı insanın öteki insanların ruh sağlığı ile uyushabilen ölçüde, vücut, zeka ve duygu bakımından en uygun bir şekilde gelişebilmesinde bir toplumun gerekli ortamı hazırlamasıdır." (Ünsal, 1970). Diğer bir ifadeyle ruh sağlığı, bireyin yaşamda karşılaştığı değişikliklerle sorunlara, doyurucu bir biçimde adapte olabilme kabiliyetidir. Ruh sağlığıyla ilgili olarak, toplum içinde ailenin ardından eğitim kurumu gelir (Sandström, 1971).

Eğitim kurumunda ruhsal sağlığın verimli bir biçimde uygulanabilmesine yönelik olarak iyi yetişmiş öğretmenlere ihtiyaç vardır. Bundan dolayı iyi bir öğretmenin sadece bilgi seviyesiyle öğretme yeteneği değil, öğrencilerin durumunu anlama kabiliyeti de dikkate alınmalıdır (Sandström, 1971). Öğretmenler toplumsal ilişkileri, kişilik ve karakterleri ile çocuklarda pozitif tesirler uyandıramazlar ise çocuk yanlış yollara sapabilir. Bunun için öğrencinin ruh durumu da bozulabilmektedir.

Bazı öğrenciler, öğretmene sorun olmayan durumları sorun şeklinde düşünebilir. Çocuğa has sorunlar samimiyetle bir kabul edilmelidir. Öğretmenin temel görevi, çocuklardaki kendine güvenle bağımsızlık hislerini gün yüzüne çıkarmaktır. (Bingham, 1976)

Öğretmen ve çocuk psikiyatristleri vahim olan semptomları şu şekilde sıralamışlardır: Asosyal, kendini toplumdan çeken davranış, mutsuzluk ve depresyon, gizlice hareket etmek ve hırsızlıktır. Psikiyatristlerin daha çok vahim gördükleri, endişe, şüphe, mahcupluk, altını ıslatma, alınganlık ve hassasiyet öğretmenlerin listesinde aşağıda yer almaktadır. Öğretmenler ise, güvensizlik, yalancılık, okuldan kaçma, inatçılık, meydan okuma ve kopyacılığa daha vahim semptomlar olarak bakmışlardır. Her iki grup tarafından listenin sonlarına konulan semptomlar ise, dikkatsizlik, pasaklılık, tembellik, itaatsizlik ve tertipsizliktir (Sandström, 1971).

Okulda öğretmen, bazı hallerde kendi huzuru için anlamsız kurallar ve sınırlılıklar koyabilir. Çocuklara karşı reddedici ya da aşırı koruyucu davranışlar geliştirebilir. Çocuklara değer vermeyebilir, onları horlayabilir, haksız yere eleştirebilir, başkalarıyla karşılaştırabilir ve alay edebilir, notu baskı aracı olarak kullanabilir, bütün ağırlığı öğretime verebilir, mesleğini sevmeyebilir ve nihayet davranış ve tutumlarıyla çocuklara uygun bir model olmayabilir. Bütün bunlar çocukta bazı problem davranışlara neden olabilir ya da mevcut olumsuz davranışları arttırabilir (Enç, 1976). Öğrencilerin şahsiyet özellikleriyle olumlu davranışlara sahip olması ve akademik başarıları bakımından, okulda öğretmen davranışlarının mühim tesirleri vardır. İyi bir öğretmen, yeri geldiği zaman, öğrenci gözünde ebeveyn ve bütün insanlardan üstündür. Bundan dolayı, öğretmenin, öğrencinin üstünde davranışsal ve

eğitsel etkisi önemlidir. Öğretmenin samimi, sempatik, hoşgörülü tutumları ve davranışları öğrencilerin istenen davranışları bakımından önemlidir, bunun için öğretmen-öğrenci ilişkisi yakın bir ilişkidir (Celep 1997, Demirtaş 1999, Sadık 2002).

Öğretmenlerin çocuklara dönük yaklaşımı onların kendilerine dönük pozitif benlik geliştirmesinde çok önemlidir. Öğretmenlerin öğrencileri özgüvenli, sorunlarla mücadele edecek şekilde yetiştirmesi bakımından duyarlı olması lazımdır, öğrencilere otoriter değil, demokratik yaklaşmalıdır.

ARAŞTIRMANIN AMACI

Derleme çalışmasının ana amacı, öğretmenlerin sınıf yönetimiyle ilgili tutumlarının etkili bir öğretmende olması gereken özelliklerinin ele alınmasıyla birlikte; değer olgusuna ışık tutulup öğrencilerin akademik ve ruhsal etkenler üstündeki etkilerini göstermeyi amaçlamaktadır. Öğretmenler planlamış oldukları eğitim programını öğrencilere uygular iken, kabul ettikleri tutumlarla onların akademik donanımına katkı verirken, bir yandan da psikolojik bakımdan yıkıma yol açmamaları adına; bu ana amaç çerçevesinde araştırma süresince bu araştırmanın amacına ulaşmak adına aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

Alt Problemler

1. Öğretmenlerin algıları çerçevesinde etkili bir öğretmende olması gereken özellikler nelerdir?
2. Etkili bir sınıf yönetimi nasıl bir öğretmen tutumuyla gerçekleştirilmektedir?
3. Değerler eğitimi benimseyen bir öğretmenin, eğitim-öğretimde öğrencilerinin üstündeki tesiri nasıldır?
4. Sınıf yönetimi modelleri öğretmen-öğrenci ilişkisi açısından ruhsal boyutta ne tip bir donanıma veya yıkıma sahip olmaktadır?

YÖNTEM

Araştırma Deseni

Çalışma, sınıf yönetimi olgusuna ilişkin öğretmen tutumlarının değerler olgusu üzerinden ele alınarak; sınıf yönetim modelleri kapsamında, öğrenci ruh sağlığının etkileri üzerinde yapılan çalışmaların genel başlık profillerinin içeriğinden hareketle, birbirinden bağımsız olarak yapılan çalışmaların incelenip aktarılmasını belirlemeyi amaçlayan bir derleme çalışması kapsamında gerçekleştirilmiştir.

SONUÇ

Eğitim Terimleri Sözlüğü'nde tutum, "bireyi belli insanlar, nesnelere ve durumlar karşısında belli davranışlar göstermeye iten öğrenilmiş eğilim" (Demirel, 2003) olarak tanımlanmaktadır.

Öğretmenlerin tutumuyla çocukların ruh dengesi arasında direkt ilişkiler bulunmaktadır. Öğretmenler çocukların kişiliğini şekillendirir. Hep "başarısızlığını, yaramazlığını, kötülüğünü" çocuğa söyleyen öğretmenlerin çocuğun şahsiyeti üstünde negatif etkilerde bulunacağı bilinen bir gerçektir (Berktin, 1968, s. 44).

Eğitim kurumunda çocuğun ruhsal sağlığını direkt olarak etkileyen okul atmosferinin tanzim edilmesinde, okul yöneticisinden, hizmetlisine dek bütün ilgililere kritik görevler düşer. Aydın (2014), Hanna (2002), Ingwalson ve Thompson (2007) sınıftaki iletişimde öğretmenin ortaya koyduğu alaycı ve aşağılayıcı tutumların, öğrencilerin ruhsal gelişimini negatif etkilediğini ve davranış bozukluklarına yol açtığını ifade etmektedir.

Tunstall ve Gipps (1996), öğretmenlerin belirli sosyal beceri ve davranışları sergilediğini düşündükleri veya bir etkinliği tamamlamak için çok çaba sarf eden çocukları ödüllendirme eğiliminde olduklarını bulmuşlardır. Bu durumda çocuğun derse olan motivasyonunu artırır.

Bir başka hususta ceza metodudur. Turanlı, (2010) çalışmasında, yaşanan problem davranışlar ile tatbik edilen cezaların sıklığıyla sertliği arasında ilişkilerin bulunduğunu göstermiştir, öğretmenlerin daha çok gözlemledikleri istenilmeyen davranışlara daha fazla ve sert ceza uyguladıklarını saptamışlardır. Ceza yöntemiyle bilmeyen öğrencileri cezalandırır ise bir öğretmen, o çocuk bir daha ya yanlış yanıt verirsem ya alay ederlerse diye derse aktif olarak katılmaz ve hiçbir ortamda kendi fikirlerini paylaşamaz. Bu da çocuğu ruhsal ve toplumsal çevrede olumsuz etkiler.

Cameron ve Sheppard'ın çalışması, depresyon, stres, kaygı, akademik başarısızlık, okul içinde ve dışında şiddet eğilimli davranışlar, okuldan kaçma ve katı okul disiplini arasındaki ilişkiyi vurgulamıştır (akt. Ekinci & Burgaz, 2009). Bu bağlamda çalışmada öğretmenleri disipline etmek için kullanılan teknikler, katı öğretmen merkezli disiplinin olumsuz etkilerini görmezden geldiklerini düşündürmektedir.

ÖNERİLER

Öğretmenler, sınıfta sergilemiş oldukları tutumların ve davranışların öğrencilerin gelişimi üstünde çok önemli tesirleri olduğunu bilmelidir. Öğretmenler, öğrencileri akademik, toplumsal ve duygusal gelişimine destek vermelidir.

Öğretmen yetiştiren eğitim kurumları, öğretmen adaylarının mesleki ve teknik yeterliklerinin yanında insani yeterliklerini geliştirmelidir. Öğretmen yetiştiren eğitim kurumlarında, öğretmenlik meslek etiği dersinin içeriğine “çağdaş öğretmenin insani yeterlikleri” konusu ilave edilmelidir.

Okullarda “performans değerlendirme” uygulamalarının dışında, “öğretmeni, öğrenci gözüyle değerlendirme” uygulamaları da yaptırılmalıdır.

Öğretmen adaylarıysa iyi öğretmede bulunması gereken mesleki, teknik ve insani yeterliklere sahip olmayı önemsemelidir.

Öğretmenlerin tutumlarının öğrencilerin gelişimindeki tesirlerini merkeze alan farklı desenlerde çalışmalar yapılabilir. Öğretmenlerin sahip olması gereken akademik ve insani yeterlikler konusunda boyamsal araştırmalar yapılabilir.

Çocuklarla etkili iletişim, ödüllendirmek veya cezalandırmak yerine disipline etmenin en güçlü yollarından biridir. Ancak çocuğa bir ödül verilecekse, ödülü neden verildiğinin tam olarak açıklanması gerekmektedir. Aksi halde çocuklar davranışı düşünmezler ve sadece öğretmenin istenen davranışı sergiledikleri için ödüllendirildiklerini düşünürler. Davranışın sürdürülebilir olduğundan emin olmak için çocukların neden ödüllendirildiğini bilmesi oldukça önemlidir.

KAYNAKÇA

- Ağaoğlu, Esmahan. “Sınıf Yönetimi İle İlgili Genel Olgular,” Sınıf Yönetimi. Editör: Zeki KAYA. Ankara: Pegem Yayıncılık, 2005.
- Akbaş, O. (2004). "Türk Milli Eğitim Sisteminin Duyuşsal Amaçlarının İlköğretim II. Kademedeki Gerçekleşme Derecesinin Değerlendirilmesi". Yayınlanmamış Doktora Tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aksoy, N. (2005). Sınıf içi kurallar. İçinde, Emin Karip, (Ed.). *Sınıf yönetimi*. (ss.15-37). Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Altındağ, Murat. “Anadolu Liseleri ve Anadolu Teknik Liseleri İngilizce Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışlarının Öğretmen ve Öğrenci Davranışlarına Göre Değerlendirilmesi.” Yüksek Lisans Tezi. Uludağ Üniversitesi SBE, 2006.
- Arsıntaş, İ. 2011. “Öğretim Elemanlarının Öğretim StratejileriYöntem ve Teknikleri, İletişim ve Ölçme Değerlendirme Yeterliklerine Yönelik Öğrenci Görüşleri”. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 487-506.
- Ataman, A. (2000). *Sınıf İçinde Karşılaşılan Davranış Problemleri ve Bunlara Karşı Geliştirilen Önlemler*. (Ed. L. Küçükahmet) . Ankara: Nobel Yayınları.
- Ayar, A. 2008. İlköğretim Okullarında Görev Yapan Sınıf Öğretmenlerinin “Sınıf Yönetimi Performansının” Araştırılması, *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16 (2), 335-344.
- Aydın, M. Z. ve Akyol Gürler, Ş. (2012). *Okulda Değerler Eğitimi*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Aydınay, A. 2014. “Öğretmen Adaylarının Değer Tercihlerinin Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarına Etkisi”. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 4(1), 189-218.
- Ayık, A. ve Atas, Ö. 2014. “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları İle Öğretme Motivasyonları Arasındaki İlişki. *Eğitim Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 25-43.
- Balay, R., (2003). *2000’li yıllarda sınıf yönetimi*. Ankara: Sandal Yayınları.
- Başaran, İbrahim Ethem. (2008). Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi. Ankara, Ekinoks Yayınevi.
- Başar, H., (2005). *Sınıf yönetimi*. 12. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baykara-Pehlivan, K. 2008. “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Sosyo-Kültürel Özellikleri ve Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Üzerine Bir Çalışma”, *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(2), 151-168.

- Berktin, Cezmi, Tahir. Problemlı Çocuklar ve Problem Sebepleri. Ankara: T. İş Bankası Kültür Yayınları, 1962. ss. 95-96
- Celep C. 1997, “Öğretmenlik Yeterlilik Duygusu”, *Yaşadıkça Eğitim Dergisi*, 18-26.
- Celep, C., (2002). *Sınıf yönetimi ve disiplini*. 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Çalık, Temel. “Sınıf Yönetimi ve Özellikleri,” Sınıf Yönetimi. Editör: L. KÜÇÜKAHMET, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım, 2004.
- Çalışkur, A., Demirhan, A. ve Bozkurt, S. (2012). Değerlerin Belirli Meslek Alanları ve Demografik Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisad ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 17 (1), 219-236.html, Erişim: 15.01.2016.
- Çubukçu, Z. 2008, “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Görüşleri”, *bilig Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, 44, 123-142.
- Demirel, Ö. (2003). *Eğitim sözlüğü (2. Baskı)*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Demirtaş, H. ve Güneş, H., (2002). *Eğitim yönetimi ve denetimi sözlüğü*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, Hasan, Ali Taş, Erkan Tabancalı, Şükran Tok, Turan A. Erkıılıç, Ekber Tomul, Ruhi Sarpkaya, Ali Rıza Erdem, Kazım Çelik, Tuncay Akçadağ ve Abidin Dağlı. Etkili Sınıf Yönetimi. Editör: Hüseyin KIRAN, Ankara: Anı Yayıncılık, 2005.
- Demirtaş, H., (2006). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde H. Kıran (Ed.). *Etkili sınıf yönetimi* (ss. 1-34). 2. Baskı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirtaş, H., Cömert M. ve Özer, N. 2011. “Öğretmen Adaylarının Öz-yeterlik İnançları ve Öğretmenlik Mesleğine İlişkin Tutumları”, *Eğitim ve Bilim*, 36(159), 96-111.
- Enç, Mithat. *Ruh Sağlığı Bilgisi*. istanbul: · Milli Eğitim Basımevi, 1964. ss. 6- 224.
- Erçoşkun, M. 2013, “Etkili Sınıf Yönetimi Oluşturmada Sınıf Öğretmenlerinin Yeni Rollerinin Nitel Açısından İncelenmesi”, *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 4 (1), 60-79.
- Erdoğdu, M. 2006. “Ana-Baba Tutumları İle Öğretmen Davranışlarının Çocuklarda Öğrenilmiş Çaresizlik Düzeyi İle İlişkileri”, *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 13 (3), 98-105.
- Evertson, C. M., & Emmer, E. T. (2013). *İlkokul öğretmenleri için sınıf yönetimi*. (A. Aypay, Çev. Ed.). Ankara: Nobel Yayıncılık
- Hanna, F. J. (2002). *Therapy with difficult clients: Using the precursors model to awaken change*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Kaya, Z., (Ed.) (2002, 2003). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Pegema Yayıncılık.
- Kuşdil, M. E. ve Kağıtçıbaşı, Ç. (2000). "Türk Öğretmenlerinin Değer Yönelimleri Ve Schwartz Değer Kuramı". *Türk Psikolojisi Dergisi*.
- Marzano, R.J., Marzano, J.S. ve Pickering, D.J., (2009). *Classroom management that works: Research-based strategies for every teacher*. Alexandria, VA: Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Özden, Y. (1999). *Eğitimde Dönüşüm Eğitimde Yeni Değerler*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Özder, H., Konedralı, G. ve Perkan-Zeki, C. 2010. “Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumlarının Çeşitli Değişkenler Açısından İncelenmesi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 16(2), 253-275.
- Özenç, G. 2018, “Öğretmen Adaylarına Yönelik Sınıf Yönetimi Algısı Ölçeği'nin Geliştirilmesi: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9 (3), 104-118.
- Özyürek, M. (2005). *Olumlu Sınıf Yönetimi*. Ankara: Kök Yayıncılık.
- Özyürek, M. (1998). *Sınıfta Davranış Değiştirme*. Ankara: Karatepe Yayınları.
- Sarı, H. ve Dilmaç, B., (2004). Sınıf yönetiminin temelleri. İçinde M. Gürsel, H. Sarı, ve B. Dilmaç (Ed.). *Sınıf yönetimi* (ss. 71-98). Konya: Eğitim Kitabevi.

- Sarıtaş, M., (2000). Sınıf yönetimi ve disiplinle ilgili kurallar geliştirme ve uygulama. İçinde L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetiminde yeni yaklaşımlar* (ss. 47-90). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Sezer, Ş. 2018, “Öğretmenlerin Sınıf Yönetimi Tutumlarının Öğrencilerin Gelişimi Üzerindeki Etkileri: Fenomenolojik Bir Çözümleme”, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33 (2), 534-549.
- Suh, Bernadyn Kim & Traiger, J. (1999). Teaching Values Through Elementary Social Studies and Literature Curricula. **Education**. Summer. Vol. 119 Issue 4. (723–727).
- Şahin, A. 2011. “Öğretmen Algularına Göre Etkili Öğretmen Davranışları”, *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12 (1), 239-259.
- Şahin, İ. 2011. “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları İlköğretim Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Davranışları”, *İlköğretim Online Dergisi*, 10 (3), 905-908.
- Şentürk, H. “Öğretmen Adaylarının Uygulama Liselerindeki Rehber Öğretmenlerin Kullandıkları Sınıf Yönetimi Modellerine İlişkin Alguları,” *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi*. 48: 585-603, Güz 2006.
- Şişman, M. (2011). *Örgütler ve Kültürler*. Ankara: Pegem Akademi.
- Tunçeli, H. İ. 2013. “Öğretmen Adaylarının İletişim Becerileri İle Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutumları Arasındaki İlişkinin İncelenmesi”, *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(3), 51-58.
- Tunstall, P. & Gipps, C. (1996). Teacher feedback to young children in formative assessment: a typology. *British Educational Research Journal*, 22(4), 389-404.
- Turan, S., & Şişman, M. (2011, 8. Baskı). (Edt). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Öğreti Yayınları.
- Türnüklü, A. 2000. “Sınıf İçi Davranış Yönetimi”. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 21, 141-152.
- Ünal, D. 2017, “Öğretmen Adaylarının Mesleğe Yönelik Tutumlarını Etkileyen Örtük Bir Öge Olarak Öğretim Üyesi Davranışları”, *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 7 (3), 430-440.
- Üstüner, M. 2006. “Öğretmenlik Mesleğine Yönelik Tutum Ölçeğinin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması”, *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 45, 109-127.
- Yaka, A., (2006). Sınıf yönetimi modelleri (yaklaşımları). İçinde M. Yılman (Ed.). *Sınıf yönetimi* (ss. 37-44). Ankara: Nobel.
- Yalçınkaya, Münevver ve Yılmaz Tombul. “İlköğretim Okulu Sınıf Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Becerilerine İlişkin Algı ve Gözlemler,” *Ege Eğitim Dergisi*, 1, 2: 98-108, 2002.
- Yeşiltaş, P. D. ve Mentiş Taş, A. (2016), "Okul Müdürlerinin Değer Ve Değer Kazanımına İlişkin Görüşleri". *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, C. IX, S. 2: s. 1125-1146.
- Yeşilyurt, E. 2008. “Sınıf Yönetimi Öğretmen Niteliklerinin Yerine”. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 7 (23), 274-295.
- Yılmaz, K. 2011, “İlköğretim Okulu Öğretmenlerinin Sınıf Yönetimi Tarzları ile Demokratik Değerlere İlişkin Görüşleri Arasındaki İlişki”, *Değerler Eğitimi Dergisi*, 9 (21), 147-170.
- Yumuşak, G. ve Balcı, Ö. (2018). Öğretmenlerin istenmeyen öğrenci davranışları ile başa çıkma yöntemleri ve bu yöntemlerin etkililiğine ilişkin görüşleri. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi*, 21(40) 223-254.
- Zuna, N., & McDougall, D. (2004). Using positive behavioral support to manage avoidance of academic tasks. *Teaching Exceptional Children*, 37(1), 18-24.
- Wright, S.P., Horn, S.P., and Sanders, W.L., (1997). Teacher and classroom context effects on students achievement: Implications for teacher evaluation. *Journal of Personnel Evaluation in Education*, 11, 57-67.



Değerler Eğitime Genel Bir Bakış*

An Overview of Values Education

ÖZET

Değer kavramı aklın ve kalbin uyum içinde çalışması olarak tanımlanır. Bu yönden değerler toplum için çok önemlidir. Toplumu bir arada tutan sevgi, saygı, dostluk, cesaret, yardımlaşma, temizlik, doğruluk gibi değerler toplum için vazgeçilmezlerdir. Değerlere uygun hareket eden bireylerde toplum gözünde değerlidirler. Değerler toplum yaşantımızı belirleme yönünden de çok önemlidirler öyle ki seçeceğimiz meslek, kişilik yapımızı, hatta nasıl bir anne baba olacağımıza kadar değerlerimiz belirlemektedir.

Günümüzde ahlak ve değerler eğitimi gittikçe önem kazanan ve tartışılan bir konudur. Hızla küreselleşen dünyada teknolojinin de ilerlemesiyle dini, sosyal, ekonomik ve kültürel değerler uluslararası alanda yayılmaya başlamıştır. Kitle iletişim araçları vasıtasıyla toplumlar iç içe geçmeye başlamış ve kültürel değerler yerini evrensel değerlere bırakmaya başlamıştır. Bu açıdan hem kültürel değerlerimizi korumanın hem de evrensel değerlere sahip olabilmemizin önemi artmıştır. Son yıllarda hızla artan ahlaksızlık olayları da dünyanın genel bir problemi olmaya başlamıştır. Bu durum ulusal ve evrensel değerleri içeren kapsayıcı bir ahlak eğitiminin gerekliliğinin önemini arttırmıştır. Eğitimin önemli işlevlerinden biri de kişiyi ahlaki yönden geliştirmek ve insani değerlere sahip olmasını sağlamaktır.

Anahtar Kelimeler Değer, Değerler Eğitimi, Öğretmen

ABSTRACT

Values that are defined as the concept of mind and heart work in harmony are very important for the society. Values such as love, respect, friendship, courage, cooperation, cleanliness and righteousness that keep society together are indispensable for society. They are valuable to the society in individuals who act according to their values. Values are also very important in determining our social life so that our values determine our profession, personality production, even how much we will be parents.

Education of morality and values today is an increasingly important and debated issue. With the advancement of technology in a rapidly globalizing world, religious, social, economic and cultural values have begun to spread in the international arena. Societies have begun to intervene through the mass media and cultural values have begun to relinquish their place to universal values. In this respect, the importance of protecting our cultural values and having universal values has increased. The events of immorality, which have increased rapidly in recent years, have also become a global problem. This has increased the necessity of an inclusive moral education that includes local and universal values. One of the important functions of education is to develop the person morally and to have human values.





Keywords: Value, Value Education, Teacher

GİRİŞ

İnsanlık, özellikle son yüzyılda bilimsel ve teknolojik alanlarda akıllara durgunluk veren gelişmeler kaydetmiştir, hemen her alanda günümüz şartlarında ulaşabileceği en üst noktaya ulaşmış görünmektedir. Fakat maddi alandaki bu bilimsel ve teknolojik alanlardaki gelişmeler, insanlığın manevi yönü ve değerleri üzerinde aynı yönde bir gelişme meydana getirmemiş olup tüm dünyayı, bugüne kadar görülmemiş problemlerle karşı karşıya bırakmıştır. Günümüzde insanlar, birçok sıkıntı içerisinde yaşamakta olup çeşitli zulüm, haksızlıklara maruz kalmakta bunun neticesinde insanlık, değerlerden uzaklaşmaktadır.

Bir başka ifade ile küreselleşen dünyamızda topluluklar iç içe girmiş adeta dünya büyük bir köy haline gelmiştir. Bu durum ise kültürel, dini, değerlerimiz ve ahlakımızda bir bozulmaya yozlaşmaya sebep olmuştur.

Küreselleşmeyle beraber gelen rekabet ve sömürü düzeni, adalet, merhamet, dayanışma, sorumluluk, sabır, dürüstlük gibi evrensel değerlerin kaybolmasına sebep olmuştur, bunun yanında toplumda artan şiddet ve büyüyen sosyal problemler değerlerin kaybolmasına sebep olmuştur. Gelişen toplumda aile birliğinin dağılması namus kavramının değerini yitirmesi, maddiyatın her şeyin önüne geçmesi ve hatta maddiyata giden her yol mubahtır mantığının gelişmesi toplumumuzda değerlerin yitirilmesine sebep olmuştur (Adams, 2002; Akt. Genç, 2013: 22).

Mehmet Timur¹ 
Ramazan Aydoğan² 
Düzgün Ali Aydın³ 
Fatih Şimşek⁴ 

How to Cite This Article

Timur, M., Aydoğan, R., Aydın, D. A. & Şimşek, F. (2023). "Değerler Eğitime Genel Bir Bakış", Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(65):3003-3011. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.70368>

Arrival: 30 April 2023
Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

³ Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

İnsanın hayatını, eylemlerini, amaç ve ideallerini belirlemesi ve onlara uygunluk sağlaması ancak değerlerle mümkün olabilir. Bu anlamda, insanı insan yapan değerlerdir (Ayдын, 2010: 12; Yaman, 2012: 21).

Değerler toplumsal yaşamda büyük bir yere sahiptirler. İnsanlar bir arada yaşadıkları için bazı kurallara uymak zorundadırlar bu kurallar bütününe değerler diyoruz. Toplum içinde yaşıyorsak eğer toplumun genel kabul gördüğü kurallara istesek de istemesek de uymak durumundayız (Genç, 2013: 28).

Günümüzde, dünyanın hemen hemen her yerinde insani değerlerin azaldığı görülmektedir. Bu insani değerlerin azalması birçok olumsuzluğu beraberinde getirmektedir. İnsanoğlu değerlerden uzaklaştıkça insanlıktan da uzaklaşmaktadır. Bu olumsuz gidişatın çözümü değerler eğitimini yaygınlaştırmak ve nesilden nesle aktarılmasını sağlamaktır (Yaman, 2012: 22).

Değer, aklın ve kalbin birlikte uyum içinde çalışmasına denir. Değer kültürel, ruhsal, ahlaki, toplumsal ve bireysel alana ilişkin duyarlılıkları benimsemeyi içerir. Sevgi, saygı, hoşgörü, güzel ahlak, adalet, yardımlaşma, gibi insani değerler toplumun vazgeçilmez birer parçasıdır. Davranış bilimciler ve sosyal psikologlar değerlerin iki yönüne dikkat çekmişlerdir. Birincisi bireysel tutum ikincisi ise bilişsel süreçlerdir, diğer taraftan ise kültürün yapısı ile etkileşim içinde olduğunu savunmaktadırlar. Davranışların değerlerle doğrudan ya da dolaylı bir ilişki içinde olduğu söylenebilir (Dilmaç, 2002: 25).

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada değerler kavramının kaynaklarda nasıl ele alındığı, İslam'ın en önemli kaynağı olan Kuran'da nasıl izah edildiği ve hangi anlamları taşıdığı, değerlerin öğretiminde kullanılan yöntem ve teknikler nelerdir gibi sorular açıklanmaya çalışılmıştır. Bu çalışmada nitel literatür araştırması özelliğinde, konuyla ilgili kitaplar, makaleler, dergiler ve elektronik kaynaklardan yararlanılmıştır. Bu bağlamda, literatür incelemesi sonucu elde edilen kaynaklardan, değerler kavramı, kavramsal çerçevesinde değerlerin ne anlam ifade ettiği ve değerlerin uygulama yolları ve buna uygun yöntemlerle, eğitim-öğretim aracıyla bireylere nasıl kazandırılacağı hususları, içerik analizi yöntemiyle ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Nitel araştırma gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı algıların ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma olarak tanımlanabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:39). Nitel araştırmanın amacı bireylerin kendi toplumsal dünyalarının nasıl oluşturmakta olduğunu anlamak ve içinde yaşadıkları toplumsal dünyaların nasıl oluşturmakta olduğunu anlamak, içinde yaşadıkları toplumsal dünyayı nasıl algıladıklarını yorumlamaya çalışmaktadır. Nitel araştırmalara uygun olarak desenlenen araştırmalarda amaca hizmet eden nitel veri toplama yöntemlerinden sıklıkla kullanılanları gözlem, görüşme ve doküman analizidir (Kuzu,2013:102).

Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır. Seçilen araştırma problemi hangi dokümanların veri kaynak olarak kullanılabileceğini belirlemede önemlidir. Eğitim ile ilgili bir araştırma gerçekleştireceğinizi varsaydığımızda kullanılabileceğiniz dokümanlar; ders kitapları, yıllık ve günlük planlar, öğrenci proje ve ödevleri, okul içi ve dışı yazışmalar, öğrenci kayıt dosyaları vb.dir. Doküman analizi gözlem, görüşme gibi nitel veri toplama yöntemleri ile birlikte kullanıldığında veri çeşitlenmesi sağlayarak araştırmanın geçerliliğine katkı sağlamaktadır. Doküman analizinde görsellik sağlayan filmler, videolar ve fotoğraflarda sıklıkla kullanılmaktadır (Kuzu,2013:109).

Evren ve Örneklem

Bu çalışmanın örneklem büyüklüğüne tarafıma ve görüşüne başvurduğum danışmanım tarafından karar vermekle birlikte, burada kullandığım doküman sayısı da tarafıma ayarlanmıştır. Çok çeşitli dokümanlar bu çalışmaya katılmış ve gerekli kısıtlamalar yapılmıştır. Kullanılan dokümanların kaynaklarından kısaca bahsetmek gerekirse, 2004-2021 yılları arasında Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezince yayınlanan yüksek lisans tezleri, doktora tezleri ve yayınlanmamış tezler incelenmiş, 35 adet tezdten yararlanılmış, ülkemizde düzenlenen konuya dair sempozyumlar araştırılmış ve bunlardan birine bu çalışmada yer verilmiş, konuya dair son yıllarda yayınlanan bilimsel dergilerde yer alan makaleler incelenmiş ve bu çalışmada 11 makaleden yararlanılmış, yurt dışında yayınlanan ve ülkemizde birçok çalışmaya kaynak oluşturan uluslararası 9 makaleden yararlanılmış, konuya dair 14 farklı kitaptan yararlanılmış,

Veri Toplama Yöntem ve Teknikleri

Bu projede, nitel araştırma yöntemi ve tarama modeli kullanılmıştır. Bilgi toplama yöntemi olarak doküman analizi yapılmıştır. Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanılarak sayısal veriler kullanılan bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2013:39). Bu çalışma, konu ile ilgili

dokümanların, tezlerin ve makalelerin betimlenmesi yoluyla yapılmıştır. İlgili konu olduğu gibi araştırılmış, elde edilen bilgiler net bir şekilde düzenlenip yorumlanmıştır. Geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için veriler en güncel haliyle toplanmaya çalışılmış ve uzman incelemesine sunulmuştur.

Verilerin Toplanması

Veri toplanırken gözden geçirilen dokümanlar ayrıntılı incelenmiş ve yorumlanmıştır. Bu araştırmanın temel soruları ile ilgili bilgiler metne dönüştürülmüş ve kategoriler halinde her bir aşama kendi içinde düzenleme süreçlerinden geçirilmiştir. Dokümanın toplanmasında sadece dokümanın yazarı veya orijinal bilgi kaynağından faydalanılmamış, aynı zamanda bu dokümanın birinci elden bir tecrübe sonucu mu elde edilmiş yoksa farklı kaynaklardan mı alınmış gibi sorulara cevap aranmıştır.

Verilerin Çözümlemesi ve Yorumlanması

Toplanacak veriler dikkatlice okunmuş ve gözden geçirilmiştir. Dokümanların araştırmanın kavramsal çerçevesine uyup uymadığı hassas bir şekilde tespit edilmiştir. Dokümanların içinde araştırma problemi ve amacına uygun olmayanlar ayıklanmıştır. Seçilecek dokümanların gerçekliği, güvenilirliği, doğruluğu belirlenmiştir. Elde edilecek dokümanların bütünsel açıdan değerlendirilmesi için sadece konuyu tamamen veya geniş bir şekilde kapsayan dokümanlar değil gerektiğinde konunun sadece bazı yönlerini kapsayan dokümanlarda değerlendirilmiştir.

BULGULAR ve YORUMLAR

Değerler ve Erdemler

Değerden söz edildiğinde erdemden söz etmek kaçınılmazdır. Erdem, bir değer gerçekleştirilmesinde öznenin belirli tarzda eylemlerde bulunma kapasitesi, yetisi ve yeterliliğidir (Özlem, 2002; Akt. Coşkun,2009: 312). Erdem değer nirengi noktası olarak düşünülebilir. Değerin oluşması için eylemselliği gerçekleştiren bir durumdur. Bu anlamda erdemli olmak bir sonraki seviyeye gelmiş olmak demektir. Yani erdemli insan tam bir ahlâki olgunluğa ulaşmış demektir. Ahlâklı insan dediğimiz zaman genellikle ahlâk kaidelerine uygun bir hayat yaşayan insan aklımıza gelir, ama fazilet sahibi insan ondan da ilerdedir (Güngör, 1995; Akt. Coşkun,2009: 313). Bu bağlamda ahlâkın sınırlarını da çizmek gerekir. Ahlâk, bireyin eğilimlerine göre davranımda bulunma, eylemlerin eğilimler sonucunda oluşmasıdır. Bunun yanında ahlâk ile oluşan ahlâk teorisi ise doğru, yanlış, iyi, kötü yargıları içerir. Ayrıca ahlâk teorisi iyi ve kötü davranışların çalışması olarak tanımlanabilir. Bu yargılar bireyin eğilimlerini ifade eder. Bunların yanı sıra bir de etik söz konusudur (Coşkun, 2009: 313).

Değerlerin Sınıflandırılması

İnsanlık âleminin ortak kazanımları ve değerleri vardır. Ahlak da bu ortak değerlerdendir. Ahlaki değerler, toplumda fertleri birbirine bağlayan ve onlar arasında yakınlık oluşmasını sağlayan değerlerdir. Ailede, okulda, arkadaşlık ilişkilerinde, kısacası toplumsal hayatın her alanında sevgi, saygı, hoşgörü, barış ve huzur ortamının gerçekleşmesinde değerlerin önemli bir rolü ve etkisi vardır. Değerlere olan ihtiyaç değişik açılardan ele alınıp ortaya konabilir. Bunlar arasında en fazla üzerinde durulanı, bireyin huzur ve mutluluğu ile toplum hayatının imkânı, inşası, huzur ve devamı ile ilgili olanıdır. İnsani değerler toplumu birleştiren olgulardandır. Bu bağlamda ahlâkın korunması, yaşatılması toplumsal birlik ve beraberliğin sağlanması açısından son derece önemlidir. Bir ülkenin geleceği, iyi yetişmiş, sağlam karakterli bireylerin yetiştirilmesine bağlıdır. İyi bir ahlaki karakter kendiliğinden oluşmaz. İyi ve sağlam karakter ahlaki değerleri anlama, onları özümseme ve onlar doğrultusunda davranmayı kapsar. Her anne-baba çocuğunu iyi yetiştirme gayretindedir. Çocuğun erdemli bir insan olarak ahlaki ve dinî değerlerle donanmış olması arzu edilir. Her toplumda ulaşılmak istenen değerler vardır. Doğruluk, büyüklere saygı, küçüklere ve güçsüzlere yardım vb. değerler her çağda aranan niteliklerdendir (Yörükoğlu, 2008: 221).

Adalet

Adalet tarafsızlıkla ilgilidir. Bireylerin, grupların ya da kurumların herkes için doğru olarak yaptıkları şeylerdir. Adalet, başkalarının haklarına saygıyı kabul etmeyi içeren anlayışlı ve adil olma anlamına da gelmektedir. Türkçemizde adalet denince sadece devlet idaresinde veya yönetimde haklara riayet anlaşılır. Hâlbuki bu, hakların sadece idari alandaki tezahürüdür. İslam âlimleri hakları çok çeşitli manaya kullanmışlar ve hayatın her safhasında tezahürünü gerçek adalet olarak nitelendirmişlerdir. İnsanın kendi şahsiyetinde dengeli olması ve kendi ruh ve beden dünyasında her şeye hakkını vermesi, fert planında adaletin tezahürüdür (Polat, 1997;Akt. Özdemir, 2006: 95).

İnsanın insanlarla, diğer bütün canlılarla, hatta çevresindeki bütün varlıklarla ilişkilerinde her şeye hakkını vermesi adaletin insanla dış dünya arasında tezahürüdür. Bütün bunların başı ise insanın yaratıcısına karşı yaratıcının hakkını vermesi, O'na nasıl kul olmak gerekiyorsa öyle kul olup sapmalardan uzak kalması ise insanın yaratıcısı ile ilişkisindeki adalettir (Polat, 1997; Akt. Özdemir, 2006: 97).

Doğruluk ve Dürüstlük

Doğruluk kelime olarak; doğru olma hali, doğruya has davranış, dürüstlük, hilesizlik, yanlışsızlık, hatasızlık gibi anlamlara gelmektedir. Dürüstlük kelime olarak; dürüst olma hali, doğruluk, sahilik anlamlarına gelir. Anlam olarak birbirinin benzeri olan bu iki kelimeyi dini terminolojide karşılığı olan “sıdk” kavramı altında ele almak daha doğru olur. Bir ahlak terimi olarak ele alındığında sıdk kavramı; İnsanın söz ve davranışlarıyla niyet ve inancında doğru, dürüst ve iyilikten yana olması anlamına gelir. Dürüstlük ve doğruluk kendimizle ve başkalarıyla doğru sözlü olmayı ifade eder. Dürüst ve doğru olan birey aldatmayan, yalan söylemeyen ya da çalmayan kişidir. Dürüst ve doğruluktan yana olan birey başkasına ve kendisine saygı duyar (Doğan, 1996: 293).

Hoşgörü

Hoşgörü dinî terminolojide müsâmaha olarak kullanılmaktadır. Müsâmaha farklı düşünce ve davranışları olgunlukla karşılama, önemsiz hataları hoş göyerek bağışlama anlamına gelen bir ahlak terimidir. Müsâmaha bir kimsenin kendi hoşuna gitmeyen bir harekete engel çıkarmamaya her zaman kendisini hazır hissetmesi anlamına da gelir (Hökelekli, 2006: 1471.)

Peygamber (s.a.v.) hoşgörü konusunda bizzat örnek olarak, ümmetine de tavsiyelerde bulunmuştur. “Müsâmaha gösteren kulun ancak şerefi artırılır” buyuran Resûlullah (s.a.v.) hoşgörülü davranmanın insanı yücelteceğini vurgulamıştır. Ayrıca: “Bir mü’min bir mü’mine buğzetmesin; çünkü onun bir huyunu beğenmezse başka bir huyunu beğenir” sözleri karakter farklılıklarına müsâmaha ile yaklaşılmasına çağırılmaktadır. İnsan başka bir insanı zorla sevmek zorunda değildir. Ancak karşısındakinin farklı huylarına ve kötü davranışlarına anlayış göstererek kin ve nefreti ortadan kaldırmalı, özellikle de din kardeşi hakkında kötü duygular beslememelidir. Peygamber (s.a.v.) Müslümanların birbirleriyle düşman olmalarından endişe ederek: “Benden sonra dönüp birbirinizin boyunlarını vuran kâfirler olmayın” emriyle birbirlerine müsâmahalı davranmalarını istemiştir (Muslim, 1968; Akt. Ersan, 2010: 144).

Saygı

Saygı insanlar arasında iyi bir bağ oluşmasını sağlar. Bu bağ sayesinde insanlar birbirleriyle iyi geçinirler. Saygıyı insanlar çocuk yaşta öğrenir. Büyüdükçe de geliştirir bu yüzden çocukların eğitimi ailede başlar. Ailede bir çocuğa insanlara karşı saygı duyması öğretiliyse bu çocuk hayatı boyunca insanlara saygılı davranır. Fakat ailede çocuğa iyi bir eğitim verilmediyse bu çocuk hiçbir zaman insanlara saygılı davranmaz. Bu yüzden hem ailesinde hem de toplumda karışıklıklara sebep olur. İnsana saygı ve sevgi göstermek, ona değer vermenin gereğidir. Aile sevgi ve saygının kaynağıdır. Sevgi, beraberinde saygıyı da getirir. Sevgi ve saygı aile ve toplumda birlik ve beraberliği güçlendirir. Dinimizde insanların birbirlerini sevmeleri ve saymalarına önem verilmiştir. İslam dini, büyüklere saygı gösterilmesini emretmiştir. Kur’an-ı Kerim’de “Çünkü Rabb’in, başkasına değil yalnızca Ona kulluk etmenizi, anne-babaya iyi davranmanızı emretti. Onlardan biri veya her ikisi senin yanında yaşlanırsa kendilerine “Öf!” bile deme; onları azarlama; ikisine de güzel söz söyle. Onlara alçak gönüllüce ve esirgeyerek kol kanat geresin ve Ey Rabb”im!” diyesin, onları beni küçükken sevgi ve şefkatle besleyip büyüttükleri gibi, sen de onlara merhamet eyle!” (İsra Suresi, 23. Ayet). Yine Kur’an-ı Kerim’de “ Biz, insana, anne- babasına iyilik etmeyi tavsiye ettik...” (Ankebut Suresi, 8. Ayet).

Merhamet

Merhamet, başkasının güçsüzlük, sıkıntı ve derdine ilgi duyma, onun durumuna acıma ve şefkat gösterme, onunla birlikte ızdırap çekmektir. Dert ve sıkıntı içinde olan kişinin derdiyle dertlenme, üzüntüsüyle üzülmeye ve ona yardımcı olmaya çalışmaktır. Merhamet, yaratıklardan hiç birine zulüm ve haksızlığı reva görmeyip içlerinde zararlı olmayan güçsüzlerin zayıf hallerine acıyıp imdat ve yardımlarına yönelmektir. Merhamet, herkesin iyiliğini isteyip onlara yardım etme arzusu duymaktır. Merhamet tüm insanlar ve canlılar için dünyayı güvenli bir yer kılma duyarlılığına sahip olmaktır (Hökelekli, 2006: 268).

Özgüven

Güçlü ve zayıf yönlerini tanıma, ailesini tanıma ve onlarla işbirliği yapma, kurallara neden gerek duyulduğunu bilme, hatalardan ders çıkarma, gerektiğinde büyüklerinden yardım alma, ailede alınan kararlara katılma, etik davranışların güven artırıcı olduğunu bilme, etkili “hayır” deme, zaman içinde, duygu ve düşüncelerinde meydana gelen değişikliklerle ilgili çıkarımda bulunma, kendisini ve ailesini ilgilendiren kararlarda görüşünü bildirme, haksızlığa uğradığında, bunu sorgulama, doğadaki karşılıklı bağımlılığı kavramadır. Kendini tanımanın özgüven açısından önem ise bireyin yaşamında güvenli ve güvensiz davrandığı durumları fark edebilmesidir. Bunu fark edebilen kişiler güvensiz davrandıkları durumların üstesinden gelmeyi daha kolay başarabilirler. Kişinin güçlü ve zayıf yönlerini bilmesi, tanıması onu amacına daha kolay ve çabuk ulaştırabilir (Kasatura, 1998; Akt. Mutluer, 2006: 9).

Yardımlaşma

Karşılıklı yardım zor zamanlarda kolay zamanlara nazaran daha iyi işler. Sosyal sınıflar arasında da bu bakımdan fark vardır. Aşağı gelir düzeyindeki sosyal sınıflar arasında karşılıklı yardım çok daha yoğun biçimdedir. Bunun sebebi zor durumlarda karşılıklı yardıma olan ihtiyacın daha kolay idrak veya kabul edilebilmesidir. Sıkıntı yaşamayan insan, fakirin ne durumda olduğunu bilemez. Bu nedenle yardım etmede biraz tembel davranır (Tahir, 2000; Akt. Erhun, 2010: 105).

Sabır

İnsanın sosyal hayatta karşılaştığı güçlüklerle, sıkıntılara göğüs germesinin adı sabırdır. İnsanda iman gerçekleşikten sonra, iman gerektirdiği şekilde yaşayabilmek için sabır şarttır. Bu açıdan sabır hayatta ciddiyet isteyen her şeyin başıdır". Sabır Allah'ın yardımına güvenerek sıkıntılara, zorluklara karşı ümitsizliğe kapılmadan Allah'a sığınmaktır (Kılıç, 2012; Akt. Özdemir, 2006: 52).

Sevgi

Sevgi, insanlığın en eski tarihlerinden beri hakkında söz söylenmiş, belirtileri gözlenmiş ve üzerinde en fazla çalışma yapılmış duyguların başında gelmektedir. Sevgi kavramı birçok araştırmacı ve bilim adamı tarafından çok farklı anlamlarda kullanılmıştır. Araştırmacıların sevgi ile ilgili yapmaya çalıştıkları tanım, hep bir yönden eksik kalmaya mahkûm olmuş, bunun için de sevginin ortak bir tanımı yapılamamıştır. "Sevgi kelimesinden daha belirsiz ve daha karışık bir kelime belki de yoktur. Nefret ve tiksindenin dışında kalan hemen her türlü duyguyu belirtmek için kullanılmaktadır. Dondurmayı sevmekten tutun da, bir senfoniye sevmeye varıncaya kadar, hafif bir hoşlanmadan en şiddetli yakınlık duygusuna varıncaya kadar her şeyi kapsamı içine almaktadır. İnsanlar birine âşık oldukları zaman, sevdiklerini hissederek birine sahip çıkmalarını da sevgi olarak nitelerler" (Yörükân,1999; Akt. Ekici, 2006:2).

Sorumluluk

Sorumluluk; sorumlu olma durumu, sebeplerini bilerek, isteyerek ve arzuyla yaptığımız bir iş konusunda cevap verme yükümlülüğüdür. Bir diğer tanım, yapılan iş ve davranışlardan hesap verme durumunda bulunma şeklindedir. Sorumluluk akıl sahibi ve irade özgürlüğü olan insan için geçerlidir. Yüklendiği işten ötürü gerektiğinde hesaba çekilme durumu, mesuliyet olarak tanımlanan sorumluluk; ehliyet şartlarını taşıyan kişilerin dinî, ahlakî, sosyal ve hukukî görevlerinden dolayı sorumlu tutulmaları anlamında kullanılmaktadır (Çağrı, 2006: 1298).

Değerler Eğitiminin Gelişimi

Değerler eğitimi, eğitimin vazgeçilmez amaçlarından biridir, insanın önemini öne çıkararak, bireysel kimliğine yeni özellikler kazandırarak kurumsal kimliğe anlam katan bu eğitim uzun soluklu planlamaların yapılması ile uygulamaya sokulmalıdır. Bilinen değerlerin gerçek yaşamla ilgisini, ilişkisini çok iyi belirleyerek tercih ederek, anlam kazandırarak kavratmak öğrenciler için önemli bir rehberliktir. Bu rehberlikte aktif görev alan eğitimcilerin, önyargılardan arınarak, tercihleri tek ve değişmez doğrular olarak değil, paylaşarak öğrencilerin mutluluğuna yönelik sorumluluklar hissederek örnek tavırlar oluşturmalı.

Değerlerin en önemli fonksiyonunun toplumsal tabanda olduğu söylenebilir. Değerler, sosyal hayatı düzenleyen, bireyler arası bağlılığı arttıran, bireyin toplum içindeki davranışlarını düzenleyen ölçütler olması açısından önemlidir. Sosyal kontrolü sağlayan ve yol gösterici standartlar olarak değerler, kişileri doğru olan şeyi yapmaya yönlendirir. Bununla birlikte toplum tarafından onaylanmayan davranışların engellenmesinde de değerlerin önemi büyüktür. Bir toplumun yaşamından her şey değerlere göre algılanarak karşılaştırılabilir. Toplumsal bütünlüğün en önemli ögesi konumunda olan değerler daha iyi, daha doğru, daha güzel, daha önemli gibi yargılara varmamızı sağlarlar. Ancak bu değerler normlar vasıtasıyla somutlaşırlar ve etkinliğe dönüşebilirler. Toplumsal normlar değerlere göre daha somut ve yaptırım gücü daha fazla olan unsurlardır (Dilmaç ve Ertekin, 2009;Akt. Arslan, 2011: 54).

Erdemli çocuklar yetiştirmek sadece ailenin, eğitimcilerin değil toplumun da amacıdır. Toplumlar eğitim alanında sahip oldukları nitelikli, dengeli, ruh ve beden sağlığı yerinde bireyleri nispetinde toplumsal kalkınmalarını gerçekleştirirler. Eğitimden beklenen, bireylere bilgi ve beceri kazandırmaktan öte, toplumun yaşamasını ve kalkınmasını devam ettirebilecek, hızla değişen dünyaya uyum sağlayabilecek, çevresinde istenen değişiklikleri yapabilecek bireyler yetiştirmesidir. Bu açıdan okulların görevi sadece bilgi ve beceri kazandırmak değil, bireylere karakter eğitimi açısından da temel insani değerleri özümsetmektir. Hayatın amacını, davranış ilke ve önceliklerimizi, önce zihni dünyamızda inşa ederiz. Zihni dünyamızda inşa ettiğimiz, bize yön veren değerlerimizdir. İnsan, değerlerden bağımsız yaşayamaz. Değerler bireylerin hayatı üzerinde o kadar büyük bir etkiye sahiptir ki, bireyler herhangi bir itiraz ya da sorgu ile karşılaşmadıkça değerlerinden şüphe etmezler. Aslında bireyler değerlerinin çoğu zaman farkında bile değildirler. Ancak değerler bireylerin davranışlarının, tercihlerinin, değerlendirmelerinin, ilişkilerinin ve daha birçok toplumsal hareketlerinin belirleyicisidirler (Yılmaz, 2008; Akt. Samur, 2011: 34).

Temel değerlerin kazandırılması amacı; Türk Milli Eğitim Temel Kanunu ve ders programlarının amaçları incelendiğinde de açıkça görülür. Temel Kanunun başlangıcında milli eğitimin amaçları sayılırken ahlaki, manevi değerleri benimseyen, beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere sahip kişiler yetiştirmekten bahsedilmektedir (Eksi, 2003; Akt. Keskinoglu, 2008: 35). Türk Mili Eğitimi aşağıdaki değerleri öğrencilere kazandırmayı hedeflemektedir:

Yurt sevgisi,
Yurda hizmet etmenin gerekliliğine inanma,
Bayrağa saygı,
Türk milletini yücelten Türk büyüklerine saygı duyma,
Türk milletini yücelten Türk büyüklerine değer verme,
Tarihi eserleri korumanın gerekliliğine inanma,
Tarihi eserleri sevme,
Türk milletinin ahlaki değerlerini benimseme,
Türk milletinin insani değerlerini sevme(misafirperverlik, imece vb.),
Toplum menfaatlerini üstün tutma,
Ailenin önemini benimseme,
Aile bireyleri arasında sevgi,
Aile bireyleri arasında hoşgörü olması gerektiğine inanma,
Ailede demokratik iş bölümüne inanma,
Ailenin zor şartlarına katlanması gerektiğine inanma,
Kendi isteklerini ailenin şartlarına uydurması gerektiğine inanma,
Geleneklere saygı,
Öğrenme merakına önem verme,
Bilginleri takdir etme,
Sanatçıları takdir etme,
Bilginlerin eserlerine değer verme,
Bilimin önemine inanma,
Bilimsel düşüncüyü üstün tutma,
Teknolojiye hayatında yer verme,
İnsanlığa hizmet etmiş bilginlere değer verme,
Araştırmacı olmayı tercih etme,
Resim yapmayı tercih etme,
Müzik yapmayı tercih etme,
Doğanın güzelliklerine hayatında yer verme,
Sağlık ve temizlik alışkanlığına hayatında yer verme,
Çevresindeki canlı varlıklara değer verme,
Çevresindeki cansız varlıklara değer verme,
Okuma alışkanlığına önem verme,
Evde, okulda, çevrede sorumluluklarını bilme,
Grup çoğunluğunun kararına değer verme,

Toplum hayatı adına iş ve meslek sahibi olmanın gerekliliğine önem verme,
Kanunlar karşısında eşit olduğuna inanma,
Tutumlu olmayı savurganlığa tercih etme,
Yurtta Sulh Cihanda Sulh'' ilkesine önem verme (Sezer, 2005:35).

Türk Milli Eğitiminin genel amaçlarına bakıldığında değerlerin öğrenciyi hedeflediği anlaşılmaktadır. İlköğretim basamağına yönelik bu amaçlar kişisel, insan ilişkileri, ekonomik hayat ve toplum hayatı bakımından genel bir bakış açısı sunmuştur. Türk Milli Eğitiminin genel amaçları öğretim programlarında özelleştirilir (Aral, 2008: 23).

SONUÇ VE ÖNERİLER

Sonuçlar

Değerler ve değerlerin yetişmekte olan nesillere aktarılması günümüz eğitim dünyasını ilgilendiren önemli konulardan biridir. Tüm dünyada önüne geçilemeyecek bir hızda değişim söz konusudur. Bu değişimle birlikte toplumların değer yargıları ve dünyaya bakış açıları da farklılaşmakta, sahip olunan değerlerin yeni nesillere kazandırılması problemi büyümektedir.

Yaşadığımız dünya gün geçtikçe büyük bir kaosa sürüklenmektedir. Savaşlar, şiddet, haksızlıklar, adaletsizlikler vs. her gün duymaya alıştığımız olaylar haline gelmiştir. Bu durumun elbette ki birçok sebebi vardır. Ancak bu sebeplerden biri ve belki de en kritiği, bizi insan yapan değerlerimizin bozulması ve kaybolmaya başlamasıdır. Bu gidişatı fark eden birçok eğitimci değerler eğitimiyle ilgili araştırmalar yaptığından bahsedilebilir.

Değişen dünyayla birlikte aile ortamı da değişime uğramış, değerlerin ailede içselleştirilmesi güç bir durum haline gelmiştir. Geniş ailelerden çekirdek aile yapısına geçilmesinin hemen ardından annenin çalışmaya başlamasıyla birlikte, tüm gün anne ve babasını göremeyen bir çocuk profili oluşmuştur. İşte bu noktada çocuğun karakteri aile ortamından çok eğitim kurumlarında şekillenmeye başlamıştır. Bu değişimin farkında olan eğitim kurumları eğitim programlarında kazandırılması gereken değerlere ve bu değerlerin nasıl kazandırılması gerektiğine eskisinden daha çok yer vermeye başlamışlardır.

Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi öğretim programlarında değerlerin nasıl öğretileceği, hangi etkinliklerin yapılacağı, değer öğretiminde dikkat edilecek hususlar açıkça belirtilmediğinden bahsedilebilir. Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi dersi müfredatında ve ders kitaplarında değerler her ünitenin içerisinde yer alması gerektiği, bu hususta haftalık, aylık eğitimsel etkinlikler ve değerlendirmeler yapılması gerektiği söylenebilir.

Öneriler

Çocukların ve gençlerin değerleri içleştirmesi için okul elemanlarına büyük görev düşmektedir. Bu sebeple okul personeli, öğretmenler başta olmak üzere şu hususlara riayet etmelidirler: Öğrencilere model ve örnek olmalı, tutarlılık, süreklilik içerisinde olmalı, değerlerle ilgili okul içi ve okul dışı programlar düzenleme ve çocukların psiko-sosyal gelişimine göre değerlerin öğretimini ele almalarıdır.

Değerleri sistemli ve programlı bir şekilde çocuklara aşılacak için, aile başta olmak üzere okulda ve toplumda çeşitli eğitimsel etkinlikler düzenlenmelidir. Ailede değerleri yerleştirmek için, aile bireyleri başta anne baba olmak üzere tutarlı, dengeli, iş birliği içerisinde model ve örnek olarak sevgi ve korkuyu dengeleyerek, aile içi disipline önem vermeli. Çocukların eğitim ve yetiştirilmesinde önemli rol oynayan okullar, çocukların psikolojik ve biyolojik gelişimleri ve yaşlarını dikkate alınarak farklı yöntemler ve teknikler kullanılmalıdır.

Değerler hayatın bütün boyutlarını içerdiği için uygulamasına önem verilmelidir. Erdemli bir toplum oluşturmak ve yeni kuşaklara manevi yatırım yapmak için değerlerin farkında olan bireyler yetiştirmelidir. Aile bireylerinde değerleri kazandırmak için verimli ve planlı eğitim programının yanında, aile büyükleri, anne baba başta olmak üzere önce kendileri değer uygulamasında örnek ve rol model olmalıdırlar. Onlar tutum, söz ve davranışlarında tutarlı ve aile bireyleri ile işbirliği içerisinde olmalıdır.

İnsanların çevresi ve yaşadığı toplum, değerler konusunda etkili ve tesirli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Örneğin, sivil toplum kuruluşları, devletin yasal kurum ve birimleri, değerleri uygulama ve yayma hususunda sorumlulukları vardır. Sivil toplum kuruluşları değerlerle ilgili model olmalı ve değerlerle ilgili kitap, broşür, projeler, kampanya hazırlama gibi çeşitli yöntemleri kullanmaları gerekmektedir. Başta ülkeyi yöneten üst düzey yöneticiler olmak üzere kurum amirleri değerlerimize göre davranmalı, herkesin hakkını ve hukukunu gözetmelidir. Ardından geliştirdikleri farklı proje ve yöntemlerle değerleri yaymaları gerekmektedir.

Bunların yanında, medya ve sanal âlem de insanları derin bir şekilde etkilediği için bunlardan da mutlaka istifade edilmelidir. Bu bağlamda değerlerin konu edildiği çeşitli programlar, etkinlikler, sohbetler düzenlenmelidir. Sanal

ortamı olumlu tarafa çevirmek için yetişkinler, eğitim yetkilileri ve bütün sorumlular değerlerle ilgili olarak Facebook'ta YouTube'de videolar, güzel sözler, vecizeler, ayeti mealleri ve Hz. Peygamberin hadisleri ve değerlere ilişkin davranış örnekleri ve benzeri paylaşımlar ve etkinlikler oluşturulmalıdır.

Değerler eğitimi konusunda yapılan akademik çalışmalar, hem öğrenci hem öğretmen bazında kapsamı genişletilerek artırılmalıdır. Değerler eğitimi çalışmaları atasözleri, deyimleri ve diğer kültür miraslarımızı da kapsamalıdır. Öğretmen yetiştiren fakültelere değerler eğitiminin yöntem ve teknikleri, değerler eğitiminde kullanılacak malzemeler gibi konuları içeren dersler konulmalıdır. Değerler eğitimi konusu özellikle staj çalışmalarının vazgeçilmez bir alanı olmalıdır.

Bu çalışmada her bölüm açık ve net bir şekilde açıklanmış, yorumlanmıştır. Değerler eğitimi ve başlangıcından bu güne gelişimi konusunun değerlendirilmesinde kullanılan yerli ve yabancı kaynaklardan yararlanarak sistematik bilgilere yer verilmiştir. Yüksek Öğretim Kurumu Tez Merkezince yayınlanan bazı yüksek lisans tezleri, doktora tezleri, araştırma sonucunda kaynakçada belirtilen tez arşiv sitelerinden ulaşılan yayınlanmamış tezlerle, ülkemizde düzenlenen bazı uluslararası eğitim araştırma kongrelerinde konuyla ilgili görüşlerle, bilimsel dergilerde son yıllarda yayınlanan bazı makalelerle, yurt dışında yayınlanan ve ülkemizde birçok makaleye kaynak oluşturan uluslararası araştırmalarla, Kuran'da değerlerle ilgili ayetlerle sınırlı tutulması, çalışmamın en önemli kısıtlaması olan; kullanmış olduğum dokümanların, konunun bazı yönleri hakkında büyük ayrıntı ve diğer yönleri hakkında da çok az bilgi içermesi veya içermemesi gibi hususlarda sınırlılık oluşturmuştur. Bu konunun daha kapsamlı bir şekilde incelenmesi, daha doğru bir şekilde ifade etmem gerekirse içinde bulunduğum pandemi koşullarının oluşturduğu sınırlılıklardan dolayı bu konuyu nicel bir araştırma şeklinde inceleyemediğimden bu konun nicel bir araştırma şeklinde incelenmesi, inceleme sonucunda elde edilecek bulgu ve sonuçların genelleme bilmesi için örneklemin birçok ili kapsayacak şekilde olması gereklidir.

KAYNAKÇA

Ankebut Suresi, 8. Ayet. 4 Nisan 2021 tarihinde <https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/> adresinden erişildi.

Aral, Duygu. (2008). Milli Eğitim Bakanlığı'nın Hazırladığı 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Yer Alan Değerler Üzerine Bir Araştırma. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Bolu. (<https://tezarsivi.com/milli-egitim-bakanliginin-hazirladigi-6-sinif-turkce-ders-kitabinda-yer-alan-degerler-uzerine-bir-arastirma>). Erişim Tarihi: 05.04.2021.

Arslan, Parlak, Esmâ. (2011). Ortaöğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Ders Müfredatında Ahlak ve Değerler Eğitimi. Doktora Tezi. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul. (<https://www.ulusaltezmerkezi.net/ortaogretim-din-kulturu-ve-ahlak-bilgisi-ders-mufredatinda-ahlak-ve-degerler-egitimi/>). Erişim Tarihi: 04.04.2021.

Aydın, Mehmet. Zeki. (2010). Okulda Çalışan Herkesin Görevi Olarak Değerler Eğitimi. Ankara: TOBB Eğitimi ve Teknoloji Üniversitesi.

Coşkun, Yemliha. (2009). *Üniversite Öğrencilerinin Değer Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*. Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6 (1), 311-328.

Çağrı, Mustafa. (2006). "Mesuliyet", *Türkiye Diyanet Vakfı İslam'da İnanç İbadet Ve Günlük Yaşam Ansiklopedisi*. C.3, İstanbul: İFAV Yayınları.

Dilmaç, Bülent. (2002). İnsanca Değerler Eğitimi. Ankara: Nobel Yayınları.

Doğan, Mehmet. (1996). Büyük Türkçe Sözlük. İstanbul: Yazar Yayınları.

Ekici, Mustafa. (2006). Hristiyanlıkta ve İslam'da Sevgi. Yüksek Lisans Tezi. Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Ankara. (<https://tezarsivi.com/hiristiyanlikta-ve-islamda-sevgi>). Erişim Tarihi: 10.04.2021.

Erhun, Halil. (2010). 7-12 Yas Çocuklarda Paylaşma ve Yardımlaşma Değerlerinin Hadisler Işığında Öğretimi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya. (<https://www.erbakan.edu.tr/en/personel/2265/muhiddin-okumuslar/yonetilen-tezler>). Erişim Tarihi: 08.04.2021.

Ersan, Ayşe. (2010). Sahih-İ Müslim'deki Hadislerin İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Programında Kazandırılması Öngörülen Değerler Açısından İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul. (<https://avesis.marmara.edu.tr/yonetilen-tez/70f05e3c-a987-4112-97d5-ddd80ce26558/sahih-i-muslimdeki-hadislerin-ilkogretim-din-kulturu-ve-ahlak-bilgisi-programinda-kazandirilmesi-ongorulen-degerler-acisindan-ince-lenmesi>). Erişim Tarihi: 08.04.2021.

- Genç, Muhammet. Fatih. (2013). Öğretmenler Gözüyle İlköğretim Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersinde Değerler Eğitimi. Samsun: Samsun Etüt Yayınları.
- Hökelekli, Hayati. (2010). Modern Eğitimde Yeni Bir Paradigma: Değerler Eğitimi. Eğitime Bakış Dergisi, 6(18),4-10.
- İsra Suresi, 23.-36. Ayet. 4 Nisan 2021 tarihinde <https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/> adresinden erişildi.
- Keskinoğlu, Muhammet. Şerif. (2008). İlköğretim Beşinci Sınıf Öğrencilerine Uygulanan Mesnevi Temelli Değerler Eğitimi Programının Ahlaki Olgunluğa ve Saldırganlık Eğilimine Etkisi. Yüksek Lisans Tezi. Yeditepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. İstanbul. (<https://www.ulusaltezmerkezi.net/ilkogretim-besinci-sinif-ogrencilerine-uygulanan-mesnevi-temelli-degerler-egitimi-programinin-ahlaki-olgunluga-ve-saldirganlik-egilimine-etkisi/>). Erişim Tarihi: 04.04.2021.
- Kılıç, Recep. (2012). Ahlak Felsefesi. Müfit Selim Saruhan (Ed.). İslam Ahlak Felsefesi. Ankara: Ankara Üniversitesi Basımevi.
- Kuzu, Abdullah.(2013). Veri Toplama Yöntemi ve Araçları. A.Kurt (ed). Bilimsel Araştırma Yöntemleri(93-115).İçinde. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Web-Ofset Tesisleri .
- Mutluer, Sema. (2006). Özgüven Oluşmasında Manevi Değerlerin Rolü. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Ankara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara. (<https://tezarsivi.com/ozguven-olusmasinda-manevi-degerlerin-rolu>). Erişim Tarihi: 02.04.2021.
- Özdemir, Ahmet. (2006). Kuran'da İnsanlar Arası İlişkiler ve Sosyal Değerler. Yüksek Lisans Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya. (<http://acikerisimarsiv.selcuk.edu.tr:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/8065/189356.pdf?sequence=1&isAllowed=y>). Erişim Tarihi: 04.04.2021.
- Özlem, Doğan. (2002). Kavramlar ve Tarihleri. İstanbul: İnkılap Kitapevi.
- Samur, Öztürk, Ayşe. (2011). Değerler Eğitimi Programının 6 Yaş Çocuklarının Sosyal ve Duygusal Gelişimine Etkisi. Doktora Tezi. Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü. Konya. (<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezDetay.jsp?id=GQ7b2ZI-z0GMuQStzRM8fQ&no=XC3I5-GwnSY2gudqazsEg>) . Erişim Tarihi: 06.04.2021.
- Sezer, Özgen. (2005). İlköğretim Birinci Kademe Türkçe Ders Kitaplarında Değerlerin İncelenmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. (<https://tezarsivi.com/ilkogretim-1-kademe-turkce-ders-kitaplarinda-degerlerin-incelenmesi>). Erişim Tarihi: 07.04.2021.
- Şura Süresi 15. Ayet. 4 Nisan 2021 tarihinde <https://kuran.diyaret.gov.tr/tefsir/> adresinden erişildi.
- Yaman, Ertuğrul. (2012). Değerler Eğitimi, Eğitimde Yeni Ufuklar. Ankara: Akçağ Yayınları.
- Yıldırım, Ali., & Şimşek, Hasan. (2013). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yörükoğlu, Atalay. (2008). Çocuk Ruh Sağlığı. Ankara: Özgür Yayıncılık.



Artırılmış Gerçeklik Sorunları*

Augmented Reality Problems

ÖZET

Artırılmış gerçeklik, bilgisayar destekli üretilen bilgilerin, görsel, işitsel, dokunsal, kokusal duyularla somatosensör sistem dâhil olarak gerçek dünyanın, yükseltilmiş algılarla etkileşimli deneyimlenmesidir. Artırılmış gerçeklik teknolojisi mobil cihazların gelişimiyle laboratuvar ve üretim alanlarından çıkarak gündelik hayata dahil olmuştur. Gündelik hayatla bütünleşmesiyle birlikte artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla ilgili olarak başlıca iki noktada sıkıntı gözlemlenmektedir. Bu sıkıntılardan birincisi; bireysel mahremiyetin ihlaline neden olabilecek gizlilik endişeleri, ikincisi; kullanıcıların fiziki gerçek ve artırılmış gerçeklik sınırını aşmasıyla gerçek kavramlarını yitirmeleri yönündedir. 2013 yılında artırılmış gerçeklik uygulamaları için piyasaya çıkan OHMD türündeki ilk cihaz Google Glass'tır. Piyasaya sunulduğunda beraberinde gizlilik ve güvenlik tartışmalarını da beraberinde getirmiştir. Google Glass'la ilgili en büyük endişeler izinsiz kayıt ve konum tesbiti ve hareket takibi yapmasıdır. Pokémon GO'nun 2016 yılında arzından hemen sonra kullanıcılarını gereksiz bir güvenlik hissi vererek hayatlarını tehlikeye atmalarına neden olduğu eleştirilerine maruz kalmıştır. PokéStop noktaları yakınındaki hasarlı, yaralanmalı ve ölümlü kazalarda orantısız bir artış gözlenmiştir. Bireysel veri takibi ile ilgili günümüzde firmalar kullanıcıların, sivil toplum kuruluşlarının ve hükümetlerin de baskısıyla daha dikkatli hareket etme eğilimindedirler. Gizlilik, aşırı kullanım ve bağımlılık gibi fiziki sorunların yanında artırılmış gerçekliği yakın bir gelecekte anonimleşmenin nedeni olabileceği endişesi de duyulmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Artırılmış Gerçeklik, Artırılmış Gerçeklik Hastalıkları, Artırılmış Gerçeklik Zararları

ABSTRACT

Augmented reality is the interactive experience of the real world, including the senses of sight, hearing, touch, smell and the somatosensory system, with augmented perceptions with computer-aided information. Augmented reality technology has been included in daily life by leaving the laboratory and production areas with the development of mobile devices. There are two main problems with augmented reality applications as they integrate with daily life. The first of these problems is the privacy concerns that may cause the violation of individual privacy, and the second is that users lose their concepts of reality when they exceed the limit of physical reality and augmented reality. The first device of the OHMD type, released for augmented reality applications in 2013, is Google Glass. When it was launched, it brought with it privacy and security discussions. The biggest concerns with Google Glass are unauthorized recording and location and motion tracking. Right after its launch in 2016, Pokémon GO received criticism for making its users feel unnecessarily safe, putting their lives at risk. A disproportionate increase in damage, injury and death accidents has been observed near Poké Stop points. Today, companies tend to act more carefully with the pressure of users, non-governmental organizations, and governments regarding individual data tracking. In addition to physical problems such as privacy, overuse and addiction, there is also a concern that augmented reality may be the cause of anonymity soon.

Keywords: Augmented Reality, Augmented Reality Diseases, Augmented Reality Damages

GİRİŞ

Artırılmış gerçeklik; görme, işitme, dokunma, koklama duyuları ve somatosensör sistemle gerçek dünya algısının bilgisayar destekli üretilen yükseltilmiş bilgiyle etkileşimli deneyimlenmesidir. Artırılmış gerçeklik ortam; grafiksel, hareketli görüntülü ve sesli bilgisayar desteğiyle üretilmiş girdilerin haptik olarak da algılanabildiği yükseltilmiş fiziksel gerçek mekandır. Artırılmış gerçeklik cihazları; kullanıcılarının gerçek ortamı görmelerini engellemeden üretilmiş bilgiyi edinmelerini sağlamaktadırlar. Bu aşamada görüntüyü aktaran mobil el cihazları, gözlükler, başüstü sistemler ve yüzeye yansıtıcı sistemler çokça kullanılmaktadır. Artırılmış gerçeklik kullanım alanları; eğitimden eğlenceye, tıptan askeriye, güvenlikten spora kadar her yerde kişisel ve ticari karşılık bulmaktadır.

AUGMENTED REALITY kavramının ilk kez Boeing araştırmacısı Thomas P. Caudell tarafından 1990'da tanımlandığı kabul edilmektedir (Lee, 2012, s.13). İngilizce "AUGMENTED REALITY / AR" kavramı, Türkçe'ye "ARTIRILMIŞ GERÇEKLİK" olarak geçmiştir. İngilizcede gerçek kavramını betimleyen "augmented" sıfatı Merriam-Webster sözlüğünde; "daha büyük, daha geniş ve daha eksiksiz" olarak tanımlanmaktadır. (Merriam-Webster, 2018) İngilizcedeki yaklaşımın fiziki gerçekten daha iyi bir gerçekliğe vurgu yaptığı anlaşılabilmektedir.

* 15-17 Kasım 2022, İzmir, Türkiye, Ulusal İzmir Kültür ve Sanat Kongresi'nde tam metin bildiri olarak sunulmuştur.

¹ Doç., Selçuk Üniversitesi Güzel Sanatlar Fakültesi Grafik Bölümü, Konya, Türkiye

Alper Raif İpek¹

How to Cite This Article

İpek, A. R. (2023). "Artırılmış Gerçeklik Sorunları", Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(65):3012-3016. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.70417>

Arrival: 02 May 2023

Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

Türk Dil Kurumu sözlüğünde ise “Artırılmış Gerçeklik” maddesi olmamakla birlikte “arttırmak” fiili, “artırma işi yapılmak ve yükseltmek” olarak tanımlanmaktadır. (TDK, 2018)

YÖNTEM

Bu araştırma nitel araştırma yöntemi ile hazırlanmıştır. Konuya dair ulusal ve uluslararası yayınlar incelenerek literatür taraması yapılmıştır. Araştırma kapsamında yer alan yazılımlar ve donanımlar incelenmiştir. Araştırmada görsel içerik analizi yapılmış ve amaca yönelik örneklem kullanılmıştır. Makalenin amacı; günümüzde yükseliş trendinde olan sanal gerçeklik kavramı ve sistemlerini incelenerek her yönden içerebildikleri sorunların belirlenmesidir. Bu bağlamda, sanal gerçeklik kavramı ve sistemleri incelenerek örnekler analiz edilmiş bu doğrultuda araştırmanın sonuç ve öneriler bölümü oluşturulmuştur.

TEKNOLOJİ

1990’ların başında kullanıcıları için sarmalayıcı bir karma gerçeklik deneyimini başarıyla gerçekleştirebilen işlevsel ilk artırılmış gerçeklik sistemi 1992’de ABD Hava Kuvvetleri Armstrong Laboratuvarı’nda geliştirilen “VIRTUAL FIXTURE”dır (Görsel 1), (Rosenberg, 1993, s.76-82). Artırılmış gerçeklik için işlemciler, ekranlar, sensörler ve giriş cihazları kullanılmaktadır. Akıllı telefon ve tabletler gibi modern mobil el bilgisayarları, kamera, MEMS sensörü, GPS, ivmeölçer ve sabit konum pusulalarıyla artırılmış gerçeklik için uygun platformlar olmuştur. Günümüzde yaygın ve etkin olarak kullanılan sistemler genellikle ekranlar veya yansıtıcı gösterim cihazlarıdır.



Görsel 1: Rosenberg tarafından 1992’de Fitts Kanunu pegboard testinde operatörlerin motorbeceri yeteneklerini artırmak için kullanılan “Virtual Fixture”.

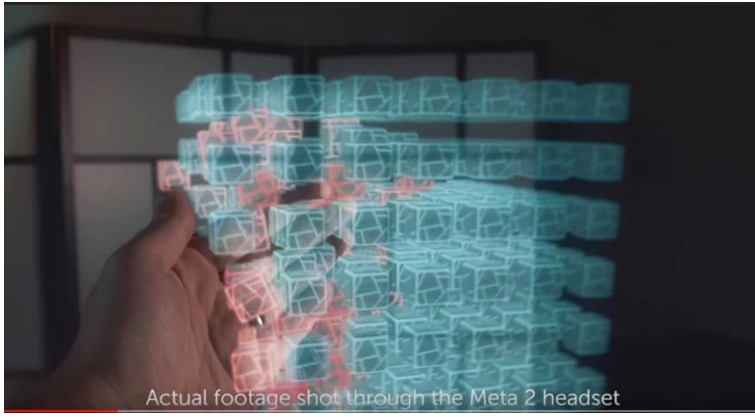
Kaynak: <https://en.wikipedia.org/wiki/file:virtual-fixtures-usaf-ar.jpg> (erişim: 14/ 08/ 2018)

HMD (İng.: A head-mounted display) önünde küçük bir optik ekrana sahip olan, başın üzerine veya kaskın bir parçası olarak giyilen bir görüntü aygıtıdır. Tek göz için olanlar monoküler HMD, iki göz için olanlar binoküler HMD olarak çeşitlenmektedir. HMD’ler oyun, havacılık, mühendislik ve tıp dâhil olmak üzere birçok kullanım alanına sahiptir (Shibata, 2002, s.57-64). OHMD ise arka planda gerçek dünyanın görülebildiği optik HMDlerdir. 2017 yılında günümüzde Facebook’un üst şirketi olmayan Meta şirketi META 2 (Görsel 2), adlı artırılmış gerçeklik sistemi OHMD başlığını ayrı bir el aleti veya jest okuma sistemine ihtiyaç duymaksızın göz önüne gelen görüntülere müdahale ve yaratım olanağı sunacak şekilde geliştirse de bu deneme uzun ömürlü olamamıştır (Görsel 3).



Görsel 2: Meta 2 artırılmış gerçeklik geliştirme seti

Kaynak: https://www.youtube.com/watch?time_continue=18&v=x6XcZOP-PKU (erişim: 14/ 08/ 2018)



Actual footage shot through the Meta 2 headset

Görsel 3: Meta 2 kullanıcısının görüşü

Kaynak: https://www.youtube.com/watch?time_continue=18&v=x6XcZOP-PKU (erişim: 14/ 08/ 2018)

HUD (İng.: Head Up Display), genel olarak cama veya siperliğe yansıtılarak, hava aracı veya taşıtta gözlerin indirilmeden okuma sağlayan gösterim aletidir (Oxforddictionaries, 2018). HUD'ların evrimi, İkinci Dünya Savaşı öncesi savaş uçaklarında kullanılan uzaklık açısız reflektif optik görüş sistemlerinden olmuştur (Jarrett, 2005, s. 189). Bugün HUD'lar başlangıcından farklı olarak askeri amaçlarının yanı sıra sivil kullanımda da yer bulmaktadır.

El cihazları kullanıcının avuç içine sığan küçük bir ekran kullanmaktadır. Bugüne kadar ki tüm artırılmış gerçeklik el cihazları ekrangösterimini tercih etmiştir. İlk başlardaki artırılmış gerçeklik için referans işaretler daha sonra GPS ve MEMS sensörlerini sayısal pusulalar ve altı eksenli ivme ölçer jiroskoplar için kullanmışlardır. Bugüne PTAM gibi SLAM işaretleyici izleyicileri kullanılmaya başlanmaktadır. El cihazları artırılmış gerçekliğin ilk ticari başarısı olmayı vaat etmektedir. El cihazlarının temel avantajı, kameralı cep telefonları gibi elde taşınabilir olmalarıdır.

Uzamsal artırılmış gerçeklik, ekranların kullanıcıdan ayrılarak hiçbir cihaz kullanımına gerek kalınmadan gerçek nesnelerin artırılmasıdır. Uzamsal artırılmış gerçeklik (İng.: spatial augmented reality/ SAR) tıpkı video haritalama (İng.: video mapping) ve projeksiyon haritalama (İng.: projection mapping) gibi genellikle düzensiz şekilli nesnelere bir ekran yüzeyine dönüştürmek için kullanılan bir projeksiyon teknolojisidir. Bu nesnelere; binalar, sınırlı iç mekânlar veya sahneler gibi karmaşık mimari ve endüstriyel yüzeyler ve hacimler olabilir. Yazılım istenen görüntüyü nesnenin yüzeyinde göstermek için bir projektörden yararlanmaktadır (Projection-mapping, 2018). Uzamsal sistemler ayrıca sanatsal ve pazarlama etkinliklerinde de kullanılmaktadır.

Hayatta kalabilmenin en önemli duyularından olan görmenin algısının büyütülmesi artırılmış gerçekliğin en önemli uygulama yollarından biri olacaktır. Artırılmış gerçeklik görüntüleme sistemleri için kullanılan gözlükler akıllı gözlük (İng: smartglasses) olarak adlandırılmaktadır. Gözlüklerde bilgi akışı gözlük camlarına yansıtılarak veya dış yüzeye yansıtılarak görülmektedir. Gözlüklere iliştirilmiş bir kameranın da olması onları sadece veri akışı dışında aynı zamanda video kaydından yol tarifine, sağlık gözleminde yüz tanıma kadar geniş bir kullanım alanı sağlamaktadır. Akıllı gözlüklerin yeteneklerinin artması artırılmış gerçeklik için onları iyi bir mecra yapmaktadır.

SORUN

Askeri olarak geliştirilen, kendine bu alanda ve endüstride yer bulan AR, mobil cihazların gelişimiyle laboratuvar ve üretim alanlarından çıkarak gündelik hayatın bir parçası olmaya başlamaktadır. Gündelik hayatla bütünleşmesinde AR'nin iki ana noktada sıkıntı yaşadığı gözlemlenmektedir. Bunlar; bireysel mahremiyetin ihlaline neden olabilecek gizlilik endişeleri ve fiziki gerçeklik ile kullanıcıların artırılmış gerçeklik arasındaki sınırı aşmaları sonucunda oluşabilecek gerçek kavramını yitirmeleridir.

2013 yılında piyasaya çıkan OHMD ilk cihaz Google Glass (Görsel 4), piyasaya sunulduğunda beraberinde gizlilik ve güvenlik tartışmalarını da beraberinde getirmiştir.

Gözlük hem giyilebilir teknolojilerde hem de artırılmış gerçeklikte (AR) bir sonraki büyük sıçrama olarak değerlendirilmiştir ama teknolojiye bu tür sıçramaların hepsinde olduğu gibi ya inatçı bir ihtirasla ya da hafif bir alayla karşılanmıştır. Ancak medya bağlamında, Google'ın ilk takılabilir göz hizası görüntüleme ürünü ne geleneksel HUD tanımına ne de kapsayıcı AR'a uyar. Artırılmış görüş paylaşımının gelişiminde sadece bir ilk adım olduğu açıktır (King, 2017, s.208).



Görsel 4: Profesyonel kullanımdaki “Glass Enterprise Edition”

Kaynak: <https://www.x.company/glass/> (erişim: 14/ 08/ 2018).

2013'te Hong da şöyle demektedir; Google Glass ile alakalı iki nokta var: Bunlardan birincisi, giyilebilir bilgisayarları nasıl kullanabileceğimiz konusunda deneyimsiz olduğumuzdur ve bu nedenle beklentilerimizin çoğunun büyük olasılıkla işaret dışı kalması muhtemeldir. İkincisi, teknolojiye ve onun sahip olduğu değerlere uyum sağlamayı öğrendiğimizden, ancak zaman içinde gerçek değeri görmeye başladığımızda, zaman içinde beklentilerin değişebileceğidir (Hong, 2013, s.10-11).

Glass'la ilgili en büyük endişelerden biri izinsiz kayıt yapması ve akıllı cihazların çalışabilmeleri için konum ve hareket takibi yapmalarıdır. Bugün, Glass kullanım alanı olarak bireysel kullanımdan daha çok fabrikalardan tıba kadar daha profesyonel kullanım alanlarına geçiş yapmıştır. Diğer taraftan bireysel veri takibi ile ilgili günümüzde firmalar STK, hükümet ve kullanıcıların da baskısıyla daha dikkatli hareket etme eğilimindedirler. 24/ 03/ 2016 tarihinde çıkarılan 6698 nolu “KİŞİSEL VERİLERİN KORUNMASI KANUNU” ile Türkiye’de kişisel verilerin işlenmesinde başta özel hayatın gizliliği olmak üzere kişilerin temel hak ve özgürlüklerini korumak ve kişisel verileri işleyen gerçek ve tüzel kişilerin yükümlülükleri ile uyacakları usul ve esasları düzenlenmektedir. Bu kanunu 23 maddesine göre kurulan bağımsız KVKK (Kişisel Verileri Koruma Kurumu) kanunda belirtilen görevleri yerine getirmektedir (Mevzuat, 2016)

Arz edildiği 2016’dan Mayıs 2018’e kadar 800 milyon kez indirilen Pokémon GO imtiyaz sahibi Nintendo ve geliştiricisi Niantic’e inanılmaz bir başarı kazandırmıştır (Sorene, 2014). Oyunun maddi getirisinin yanında kullanıcılarının kendilerini gereksiz güvende hissettirerek hayatlarını tehlikeye atmalarına neden olduğu eleştirilerini de beraberinde getirmiştir. Gerçekliğin kaybı ve istenmeyen sonuçları bugün AR’nin en çok eleştiriye maruz kaldığı noktalardandır. “Pokémon GO Ölümü: Ekonomi ve İnsan Kaybı Olarak Araç Kullanırken Telefon Uygulaması Kullanmak” adlı araştırma sonucu ispatlamaktadır ki oyunun arzından öncesi ve sonrasındaki “PokéStops” yakınındaki hasarlı, yaralanmalı ve ölümlü kazalarda orantısız bir artışa rastlanmaktadır. Toplam 29,370 kaza, 145,632 yaralı ve 256 ölüm bu döneme atfedilmektedir. (Faccio& McConnell, 2018, s.1-56). Pokémon GO kullanıcılarını anasayfadan tehlikelerine karşı uyarmaktadır.

SONUÇ

Artırılmış gerçeklik ilgili ilk sorun terimin Türkçeleştirilmesinde yaşanan anlam kaybıdır. 1997 tarihli Cotton ve Oliver’in Siberuzay Sözlüğü’nün çevirisinde ise terim, “Büyütülmüş Gerçeklik” olarak Türkçe’ye kazandırılmaya çalışıldığı görülmektedir ki kavramın ilk çıkış tarihine yakın olan bu çevirim günlük hayatta karşılık bulamamıştır. Türkçedeki yaklaşımın özgün gerçeğin eklenilmiş ve büyütülmüş hacimsel kazanım elde edilmiş bir gerçekliğe vurgu yaptığı anlaşılabilir. Türkçede dikeyde bir büyüme işaret edilmektedir ve bu adlandırma karışıklığa neden olmaktadır. Oysa kavram yatay düzlemde gerçek algısının yoğunlaşma işaret etmektedir. İngilizce, Türkçe veya başka bir dilde olsun özünde artırılmış gerçeklik kavramı gerçek algısının yoğunlaştırılması durumudur.

Gizlilik, aşırı kullanım ve bağımlılık gibi fiziki sorunlar sınırlamalarla aşılmaya çalışılmaktadır. Diğer taraftan daha manevi sorunların dışında maddi sorunlar da bulunmaktadır. Ne yazık ki hayaller ve teknolojinin bunları gerçekleştirebilme kabiliyeti aynı ölçütte değildir. Örneğin büyük umutlarla lanse edilen Meta2 başlığı vaat ettiği artırılmış gerçekliği karşılayamamıştır. Burada en büyük etken de teknolojinin yetersizliği olmuştur. Kaçınılmaz şekilde Meta şirketi gerekli finansman desteğini bulamarak iflas etmiştir. 15 Mart 2023 tarihinden itibaren Google’ın Glass’ı 10 yıllık geliştiriminin ardından üretimi durdurulmuştur. Bu gibi deneyimler yatırımcıların ve kullanıcıların artırılmış gerçekliğe karşı soğuk kalmalarına neden olmaktadır.

Artırılmış gerçekliğin felsefi sorunları da gündeme gelmektedir. Usta bilimkurgu yazarı ve yönetmeni Andrew Niccol aslında Anon filminde bu duruma dikkat çekmeye çalışmaktadır. Herkesin AR protez gözlerle gördüğü, bir anabilgisayara bağlı olduğu, herkesin birbiri hakkında bilgileri edinebildiği, özel hayatın kalmadığı ve polis bireyin

gördüklerinin kayıtlarına ulaşabildiği bir distopik dünyada herkesin hayatının anonimleşeceğini ve bireyin oluşamayacağını anlatmaktadır. Filmin sonunda The Girl karakteri “Saklayacak bir şeyim olduğundan değil, görmemi istediğim hiçbir şeyim yok.” diyerek gelecekte olabilecek böyle bir sistemin eleştirisini yapmaktadır.

KAYNAKÇA

Faccio, M., McConnell, J. J. (2018). *Death by Pokémon GO: The Economic and Human Cost of Using Apps While Driving*. ABD: Purdue University.

Hong, J. (2013). *Considering Privacy Issues in the Context of Google Glass*. Communications of The Acm. vol. 56 | no. 11. s.10–11. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2524713.2524717>. (Erişim: 14.08.2018).

Jarrett, D. N. (2005). *Cockpit Engineering*. ABD: Ashgate. ISBN 0-7546-1751-3.

King, B. (2017). *Augmented-Artırılmış Gerçeklik* (Çev: K. Balaban). İstanbul: Mediacat Yayıncılık. ISBN: 9786054584925

Lee, K. (2012). *Augmented Reality in Education and Training*. Techtrends: Linking Research & Practice to Improve Learning. Volume 56, Number 2. S.13-21. <https://dl.acm.org/doi/pdf/10.1145/2524713.2524717> (Erişim: 14.08.2018).

MERRIAM-WEBSTER. (2018). *Augmented*. www.merriam-webster.com/dictionary/augmented (Erişim: 14.08.2018).

MEVZUAT. *Kişisel Verilerin Korunması Kanunu*. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.6698.pdf> (Erişim: 14.08.2018).

OXFORDDICTIONARIES. *Head-up Displays*. oxforddictionaries.com/definition/us/head-up_display (Erişim: 14.08.2018).

PROJECTION-MAPPING. (2018). *Projection Mapping*. projection-mapping.org/articles/ (Erişim: 14.08.2018).

Rosenberg, L.B. (1993). *Virtual Fixtures: Perceptual Overlays for Telerobotic Manipulation*. IEEE Annual Int. Symposium on Virtual Reality. S: 76–82.

Shibata, T. (2002). *Head Mounted Display*. Displays, 23 s.57–64. doi:10.1016/S0141-9382(02)00010-0. ISSN 0141-9382.

Sorene, P. (2014). Jaron Lanier's EyePhone: Head And Glove Virtual Reality In The 1980s. <https://flashbak.com/jaron-laniers-eyephone-head-and-glove-virtual-reality-in-the-1980s-26180/> (erişim: 29/ 08/ 2018)

TDK. (2018). *Arttırmak*. www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_bts&arama=kelime&guid=TDK.GTS.5beaad3bdb1b53.31205920 (Erişim: 14.08.2018).



Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile Yürürlüğe Giren Sözlü Sınav ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri*

Opinions of School Administrators Regarding the Oral Examination Enforced with the Regulation on Appointment and Relocation of Administrators to Educational Institutions of the Ministry of National Education

ÖZET

Okulun yöneticileri, okullarda görev yapan okul müdürü, müdür başyardımcıları, müdür yardımcıları ve Müdür Yetkili öğretmenlerdir. Okul yöneticiliğinin öğretmenlik mesleğinden farklı bir eğitiminin olması gerektiği konusu eğitim yönetimi bilimcileri tarafından kabul edilmiştir. Bunun nedeni hem öğretmenlik, hem de yöneticilik ayrı meslek ve uzmanlık alanlarıdır. Birindeki bilgi birikimi veya formasyon, diğeri için yeterli olmamaktadır. Okul yöneticilerinin öğretmenlik becerilerinden farklı olarak, hizmet öncesinde yetiştirilmeleri ve hizmet içinde sürekli geliştirilmeleri gerekir. Okul yöneticilerinin hizmet öncesi ve hizmet içinde yetiştirilmeleri gerektiği konusunu okula sistem ve insan ilişkileri yaklaşımı ile ele alarak daha somut bir hale getirebiliriz. Türkiye’de okul yöneticiliğinin, 1990’lı yıllardan itibaren okul yöneticilerinin atanmasıyla ilgili yönetmeliğin yayınlanmasıyla birlikte bir uzmanlık alanı olarak kabul edildiği söylenebilir. Bugünkü uygulamaya göre okul yöneticileri, ya müdür yardımcılığı gibi yönetim görevlerinin belli bir yerinde çalışmış olanlar arasından ya da öğretmenler arasından daha önce herhangi bir yöneticilik eğitim ve bilgi seviyesine bakılmaksızın seçilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Yönetici, Mülakat, Seçme

ABSTRACT

School administrators, school principals, assistant principals, vice principals and principals are authorized teachers. It has been accepted by educational administration scientists that school administration should have a separate education from the teaching profession. Because both teaching and management are separate professions and fields of expertise. The knowledge and formation in one is not enough for the other. Different from the teaching skills of school administrators, they need to be trained before service and constantly improved in service. It can be said that school administration in Turkey has been accepted as a field of expertise with the publication of the regulation on the appointment of school administrators since the 1990s. However, it cannot be said that stable criteria have been developed in the selection and appointment of administrators in the education system, and that a standard has been achieved in candidate selection and training programs.

According to today's practice, school administrators are selected either from among those who have worked in a certain place of administrative duties such as assistant principals, or from among teachers, regardless of their previous education and knowledge level.

Keywords: Manager, Interview, Selection

GİRİŞ

Eğitim; sosyal, ekonomik ve kültürel değişimi etkileyen, toplumun geleceğine yön veren bir süreç olarak kabul edilmektedir (Özgül, 1973; Akt: Gürbüz ve Diğerleri, 2013). Eğitim ve öğretim sürecinde en ağır yük okul yöneticileri ve öğretmenler tarafından üstlenmektedir. Eğitim kadrosu olarak adlandırılan bu birimler, müfredat programlarının düzenlenişi, okulun ve eğitimin teşkilatlanması kadar önemli bir konuma sahiptirler. Mükemmel bir teşkilata ve müfredat programının varlığına rağmen iyi yetişmiş ve başarılı bir eğitim kadrosunun olmaması halinde, eğitim faaliyetlerinden beklenen faydayı elde etmek mümkün değildir. Bu nedenlerden ötürü sadece bütün yönleriyle birbiriyle uyumlu bir okul yöneticisi ve öğretmenler topluluğu eğitim görevini başarılı bir şekilde yerine getirebilir (Arvası, 1995; Akt: Gürbüz ve Diğerleri, 2013).

Okul yöneticiliğinin gelişmesi sadece eğitim yönetiminin gelişmesiyle değil, öğretimin profesyonel bir uygulama alanı olarak ortaya çıkmasıyla önem kazanmıştır. Başlangıçta okul müdürü, öğretmen-müdür anlayışına dayanıyordu. Bu bilimsel olmayan yönetim anlayışı, 17. ve 18. Yüzyılda da tek sınıflı okulların yönetiminde kullanıldı. Fakat 19. Yüzyıl başlarında çok sınıflı okulların ortaya çıkması neticesinde, okul yöneticilerinin gerçekleştirdikleri rollerinde çok önemli değişimler görülmeye başlandı. Endüstri devrimi ve girişimciliğin gelişmeye başlamasıyla beraber, 19. Yüzyılın sonu ve 20. Yüzyılın başlarında şehir okulları hızla gelişti. Bu büyüme kaçınılmaz olarak okulların kurumsal

Emre Bozbaş¹ 
Selami Ataş² 
Ergün Çetinkaya³ 
Mustafa Timur⁴ 

How to Cite This Article

Bozbaş, E., Ataş, S., Çetinkaya, E. & Timur, M. (2023). “Milli Eğitim Bakanlığı Eğitim Kurumlarına Yönetici Atama ve Yer Değiştirme Yönetmeliği ile Yürürlüğe Giren Sözlü Sınav ile İlgili Okul Yöneticilerinin Görüşleri”, *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(65):3017-3022. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.70445>

Arrival: 03 May 2023

Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

² Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

³ Müdür, MEB, Diyarbakır, Türkiye

⁴ Öğretmen, MEB, Diyarbakır, Türkiye

sorunlarını artırdı; bunun sonucunda denetim ve eş güdüm sorunları arttı. Okul yöneticileri ortaya çıkan bu sorunlarla uğraşırken, özel sektörün eğitim alanına girmesi sürpriz bir durum olmadı. Özel girişimciliğin eğitim alanına girmesi, eğitim kurumlarının yönetim anlayışını büyük ölçüde etkiledi (Çelik, 2012:213).

Etkili okul ile ilgili yapılmış bazı araştırma sonuçlarında bu okulların yöneticilerinin sahip oldukları bazı özellikler şöyle sıralanmıştır (Neufeld ve Diğerlerinden, Akt.: Şişman, 2002: 136-137)

Bir öğretim lideridir.

Öğretmenlerin kararlara katılmalarını sağlar.

Açık kurallar koyar ve uygular.

Başarı üzerine yoğunlaşır ve temel amaçları değerlendirir.

Zamanını gözleyerek ve öğreterek harcar.

Temsil yeteneğine sahiptir.

Öğretim kadrosuna inanır ve güvenir.

Öğretmenlerden üst düzeyde beklentileri olur ve bunu kendilerine iletir.

Duruma göre liderlik stilini belirler.

Üst yönetimin desteğine sahiptir.

Program geliştirme üzerinde yoğunlaşır.

Öğrencileri okul çalışmalarına katar ve sorumluluk verir.

Toplumun ve okul yönetim kurulunun desteğine sahiptir.

Öğretmenlerin zamanlarını mümkün olduğunca öğretime ayırmalarını sağlar.

Okulun en önemli görevlerinden birinin öğrenmeyi sağlamak olduğunu herkese açıklar.

Yukarıdaki özelliklerden yola çıkarak okul müdürünün öğretim lideri, arabulucu, öğretmen ve problem çözücü, okul ortamında etkili bir iletişim kurulması, disiplin oluşturulmasında başarıyı artırmada, gelişimi sağlamada, toplumun beklentilerine karşılık verme gibi roller üstlendiğini söyleyebiliriz.

İlköğretimde Görevli Okul Müdürlerinin Görev Listesi (2508 Sayılı T.D.)' ne göre okul müdürlerinin bazı özelliklere ve yeterliliklere sahip olması; bu sebeple yapılacak sınavlarda konuların ayırt edici olarak seçilmesi oldukça önemlidir. Ülkemizde Ağustos 2013'e kadar yöneticiler Milli Eğitim Bakanlığı'nın yapmış olduğu merkezi yazılı sınavda başarılı olmasına göre seçilmekteydi. Bunun dışında Ek-1 Yönetici Değerlendirme Formunda yer alan kısımlardan almış oldukları puanlarda sınav puanına eklenerek atamaları gerçekleşmekteydi.4 Ağustos 2013 tarihli 28728 sayılı resmi gazetede yayınlanan yeni yönetmelikle yönetici atamasında köklü değişiklikler meydana getirmiştir. Bu yönetmelikte idareci atamasındaki değişikliklere kısaca bakacak olursak burada en önemli değişikliğin yazılı sınavın yanında sözlü sınavın getirilmesi olduğu dikkat çekmektedir. Bütün sınavların değerlendirilmesi ise yayınlanan yönetmelikte aşağıdaki şekilde yer almaktadır:

“Eğitim kurumu müdürlüğüne yapılacak atamalar için, yazılı sınav puanının %70'i, sözlü sınav puanının %30'u ve Ek-1 Yönetici Değerlendirme Formuna göre hesaplanan puanın tamamı esas alınarak atama puanı belirlenir.”(URL -1). Geçmiş yıllara göre görüldüğü gibi yeni yönetmelikte sözlü sınav getirilmiş olup yönetici atamada belirleyici rol oynadığını söyleyebiliriz.

Sözlü sınav konularına baktığımızda ise yayınlanan yönetmelikte konulara aşağıdaki şekilde yer verilmiştir:

Sözlü sınav konuları ve puan değerleri

1) Sözlü sınav, Sözlü Sınav ve Değerlendirme Komisyonu tarafından yapılır.

2) Sözlü sınavda aday;

a) Mevzuat bilgisi ve uzmanlık düzeyi: %20,

b) Analitik düşünme ve analiz yapabilme kabiliyeti: %10,

c) Temsil kabiliyeti ve liyakat düzeyi: %15,

ç) Muhakeme gücü ve kavrayış düzeyi: %10,

- d) İletişim becerileri, özgüveni ve ikna kabiliyeti: %10,
e) Davranış ve tepkilerinin yapacağı işe uygunluğu: %10,
f) Yeniliklere ve teknolojik gelişmelere hakimiyeti: %10,
g) Genel kültür düzeyi: %15,

konularından değerlendirmeye tabi tutulur (URL-1). Konulara bakıldığı zaman sözlü sınavın hem zaman hem de konu bakımından eş değer olmadığını söyleyebiliriz. Ancak okul müdürlüğü yeterlilik ve görevlerine uygun olduğunu kısmen de olsa söyleyebiliriz.

Sözlü sınavın uygulanış şekli, puanlama ve itiraz süresi ise yönetmelikte aşağıdaki şekilde yer almaktadır:

Adaylar, ikinci fıkranın (a) ve (g) bentlerinde belirlenen konulardaki soru zarflarını kura çekerek seçer.

Her aday, sözlü sınav konularının karşılıklarında belirtilen puan ağırlıkları esas alınarak 100 tam puan üzerinden değerlendirilir. Her üyenin vermiş olduğu puanlar toplamının aritmetik ortalaması alındıktan sonra sözlü sınav puanı belirlenir.

Sözlü sınav sonuçlarına itiraz Sözlü Sınav ve Değerlendirme Komisyonuna, ilgili adaylara tebliğ tarihinden itibaren üç iş günü içerisinde yapılır. İtiraz süresinin bitim tarihinden itibaren en geç beş iş günü içerisinde, sonuç ilgili adaya yazılı olarak bildirilir (URL – 1).

Sözlü sınavın puanlama şekline bakacak olursak yukarıda da görüldüğü gibi her komisyon üyesinin yönetici adayının vermiş olduğu cevaplara göre konu dağılımına dikkat ederek puan vereceği ve her bir komisyon üyesinin vermiş olduğu puanlar toplanıp aritmetik ortalaması alınarak sözlü puan notu belirlenir. Bu da komisyon üyelerine büyük bir sorumluluk yüklediğinden verecekleri her puanı yönetici adayının vermiş olduğu cevaplara göre titizlikle vermesi gerektirmektedir.

Yeni yönetmelik sadece sınav ile ilgili yenilikler getirmemiş aynı zamanda yönetici atama şeklinde de köklü değişiklikler meydana getirmiştir. Yönetici atanmanın nasıl gerçekleşeceği yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde aşağıdaki şekilde verilmiştir:

“Sözlü Sınav ve Değerlendirme Komisyonu tarafından adayların atanacakları eğitim kurumları; yapacakları tercihler ve atanma puanı üstünlüğü dikkate alınarak belirlenir. Eğitim kurumu yöneticileri, il millî eğitim müdürünün teklifi üzerine vali tarafınca atanır. Bu fıkraya göre yapılacak atamalar Mayıs-Haziran aylarında ilgili valiliklerce sonuçlandırılır.” (URL-1)

Geçmiş yıllarda yazılı sınavda başarılı olduktan sonra yönetici adayı atama için tercih yapıp puanına göre yerleştirildi. Bu yönetmelikte ise aday yazılı sınavın yanında sözlü sınava tabi tutulup buradan başarılı olduktan sonra aldıkları puanlar hesaplanıp Ek-1 Yönetici Değerlendirme Formundan alacağı puanlar ilave edilerek puan üstünlüğüne göre ataması gerçekleştirilir.

YÖNTEM

Araştırma Yöntemi

Bu çalışmada, nitel araştırma yönteminden yararlanılmıştır. Nitel araştırmalar, kişilerin deneyimlerini, duygu ve düşüncelerini daha iyi anlayabilmek için tercih edilen araştırmalardır (Ediz, 2009:29). Nitel araştırma dünyanın birçok gerçekten oluştuğunu, aynı durumla alakalı olarak farklı öznel düşüncelerin olabileceğini ve böylece gerçeklerin sosyal ortamlarda yapıldığını temel alan bir araştırma yöntemidir (Büyüköztürk ve Diğerleri, 2012:12).

Evren ve Örneklem

Araştırmanın evreni 2021-2022 eğitim- öğretim yılında, Diyarbakır ili büyükşehir belediyesi sınırları içindeki resmi ilkokullarında görevli sözlü sınava girmiş okul müdürleridir. Örneklem, Diyarbakır ili büyükşehir belediyesi sınırları içinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yapılan mülakatta başarılı olan 75 tane resmi ilkokullarda görev alan okul müdürü bulunmaktadır. Araştırma örneklemini ise random yöntemi ile seçilen 15 okul müdürü oluşturacaktır. Bu durumda örneklemin evreni temsil etme oranı yaklaşık olarak %20’dir.

Veri Toplama Yöntemi ve Teknikleri

Araştırma probleminin çözülebilmesi için gereksinim duyulan ilkokul müdürlerinin yeni yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğine ait görüşleri hakkında verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılacaktır. Thomas(1998) (Akt:Büyüköztürk ve Diğerleri, 2012:150), görüşme, en az iki kişi arasında sözlü olarak

gerçekleştirilen bir iletişim sürecidir. Görüşme, araştırmada cevabı aranılan sorular çerçevesinde ilgili kişilerden veri toplama şekli olup, belirli bir araştırma konusu hakkında derinlemesine bilgi sağlar.

Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi

Araştırmada kullanılacak veri toplama aracı uzman kişilerin görüşü alınarak araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Hazırlanan görüşme formu Dicle Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Bölümü öğretim elemanlarının ve görüşme yapılarak verilerin elde edileceği ilköğretim okul müdürlerinden 5 kişinin görüşüne sunulacaktır, gerekli düzeltmelerden sonra görüşme formuna son şekli verilecektir.

Veri Toplama Aracının Uygulanması ve Verilerin Toplanması

Veri toplama amacıyla geliştirilen görüşme formunun uygulanabilmesi için Dicle Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü aracılığıyla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'ne izin yazısı gönderilecektir. Müdürlükten uygulama izni alındıktan sonra örneklem alınan okullara gidilerek araştırma 01.05.2022-25.05.2022 tarihleri arasında uygulaması yapılmıştır.

Verilerin Analiz Edilmesi

Görüşme sonucunda elde edilen veriler betimsel analiz tekniği kullanılarak çözümlenmiştir. Bu teknikte, veriler araştırma sorularının ortaya koyduğu temalara göre düzenlenebileceği gibi, görüşmede yer alan sorular dikkate alınarak da düzenlenebilir. Betimsel analizde görüşmeye katılanların görüşlerini doğru bir biçimde ortaya koymak amacıyla doğrudan alıntılara sık sık yer verilir.

BULGULAR VE YORUM

Bu bölümde mülakata katılan okul yöneticilerinin görüşlerinden elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

İlkokullarda görev alacak yöneticiyi belirleyen sözlü sınavı uygulayan komisyon üyeleri alanının uzmanı mıdır?

Yapılan görüşmelerde 15 adayın tamamı bu soruya cevap vermiştir. Cevap veren yöneticilerden 8'i olumlu cevap verirken 7'si olumsuz cevap vermiştir.

Yazılı sınavın yanında yapılan bir sözlü sınavda konunun uzmanı kişilerin sınavı uygulaması ve sonuçlandırması oldukça önem arz etmektedir. Milli eğitim bakanlığı da bu bilinçte hareket ederek Ağustos 2013'te yayınladığı ilköğretim kurumlarına yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde sınav komisyonunda yer alacak kişileri aşağıdaki şekilde belirtmiştir:

“Sözlü Sınav ve Değerlendirme Komisyonu; il millî eğitim müdürü veya görevlendireceği bir millî eğitim müdür yardımcısı başkanlığında, iki millî eğitim müdür yardımcısı veya şube müdürü, bir ilçe millî eğitim müdürü ile İnsan Kaynakları Genel Müdürlüğü tarafından okul müdürü veya daha üst görevlerde bulunan Bakanlık personeli veya üniversite öğretim elemanları arasından görevlendirilecek bir kişinin katılımıyla beş asıl üyeden kurulur. İllerde gerekli olan durumlarda birden fazla komisyon kurulabilir.”

Yukarıdaki açıklamalara göre yapılan sözlü sınavda yer alan komisyon üyeleri toplum tarafından tanınan, yönetici adaylarına güven veren, yöneticilik ve eğitim alanında uzman kişilerden seçilmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Bu soruya olumsuz cevap verenlerden 7 yönetici aday : “ Ülkemizde ilk defa yapılan ve toplumumuzda pek güven hissi uyandırmayan mülakatın ilköğretim kurumları yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde belirtilen kişiler tarafından yapılmasını doğru bulmayıp daha üst düzey yöneticilerin sınav komisyonunda görev almasının daha doğru olacağını düşünüyorum.” ifadesini kullandılar.

İlkokullarda görev alacak yöneticiyi belirleyen sözlü sınavı uygulayan komisyon üyeleri sizi tarafsız bir şekilde değerlendirdiler mi?

Yapılan görüşmelerde 15 adayın tamamı bu soruya cevap vermiştir. Cevap veren yöneticilerden 6'sı olumlu cevap verirken 9'u olumsuz cevap vermiştir.

Bu soruya olumlu cevap veren 6 okul yöneticisi : “ İlköğretim kurumları yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde belirtildiği gibi mülakatı yapan kişilerin vermiş olduğumuz cevaplara göre almamız gereken puanı verdi.” ifadesini kullandılar.

Bu soruya olumsuz cevap verenlerden 5 okul yöneticisi : “ Ülkemizde ilk defa yapılan ve toplumumuzda pek güven hissi uyandırmayan mülakatın ilköğretim kurumları yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde belirtilen kişiler tarafından sorulan sorulara doğru ve eksizsiz cevap vermeme rağmen sınav sonucunda açıklanan puan beklediğimden düşüktü.” ifadesini kullandılar.

Bu soruya olumsuz cevap veren 4 okul yöneticisi : “Yapılan sözlü sınavda her ne kadar bir ildeki en üst makamda bulunan kişiler komisyonunda görev olsa da bu kişilerin tanıdıklarına almaları gerekenden fazla puan verdiğini düşünüyorum” ifadesini kullandı.

Sınav sonucunda yapılan değerlendirmeye baktığımızda aslında sözlü sınavların geçmişten gelen benzer tepkilerini görmekteyiz. Sözlü sınavın bu tarz tepkiler alması diğer ölçme araçlarına göre puanlamasının oldukça zor olmasıdır. Sözlü sınavlarda soru ve cevabın konuşma dilinde olması, bir ölçme yöntemi olarak bu sınavlarda elde edilen ölçülerin güvenilirlik ve geçerliğinin düşük olmasına yol açmaktadır.

İlkokullarda görev alacak yöneticiyi belirleyen, sözlü sınavı uygulayan komisyon üyeleri sözlü sınava katılan yönetici adaylarına yönetmelikte belirtilen konuların dışında sorular sordular mı?

Yapılan görüşmelerde 15 adayın tamamı bu soruya cevap vermiştir. Cevap veren yöneticilerden 5 aday ‘evet’ cevabını verirken 10 aday ‘hayır’ cevabını vermiştir.

Bu soruya ‘evet’ cevabı veren 5 okul yöneticisi : “ Yeni çıkarılan yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde belirtilen konuların dışında eleme amacı güden sorular soruldu.” şeklinde açıklamalarda bulundular.

Bu soruya ‘hayır’ cevabı veren 10 okul yöneticisi : “ Yeni çıkarılan yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde belirtilen konuların çok geniş bir alanı kapladığını bundan dolayı sorulan soruların hemen hemen tamamı bu alanlardan en az birinin kapsamı içerisinde bulunduğunu” ifadelerini kullandılar.

Sözlü sınavın yapıldığı mekan mülakat kurallarına ve usulüne uygun hazırlanmış mı?

Yapılan görüşmelerde 15 adayın tamamı bu soruya cevap vermiştir. Cevap veren yöneticilerden 13’ü olumsuz cevap verirken 2’si olumlu cevabını vermiştir.

Bu soruya olumsuz cevap verenlerden 5 okul yöneticisi : “ Mülakatın yapıldığı odanın küçük olduğunu, iki günde iki farklı mekanın seçildiğini, komisyon üyelerinin birbirlerini etkileyecek kadar yakın oturduğunu, komisyon üyelerinin telefonlarını açık tuttuğunu ve herhangi bir kameranın içeride bulunmadığını.” ifade ettiler.

Yapılan görüşmelerde olumsuz cevap veren 8 okul yöneticisi: “ kurumları yönetecek kişilerin belirlendiği böyle önemli ve ilk kez yapılan bir sözlü sınavın ortalama 10 metrekarelik bir odada yapılmasını doğru bulmadıklarını ve sözlü sınavın yapıldığı bu odaya adayların girişleri ve çıkışları yönlendirecek, dışarıdan herhangi bir müdahaleyi engelleyebilecek bir görevlinin bulunmadığını” ifade ettiler.

Bu soruya olumlu cevap veren 2 okul yöneticisi : “ Sözlü sınavın yapıldığı oda her ne kadar küçük olsa da komisyon üyelerinin çalışmalarını rahat bir şekilde yapmasına ve adayların sorulan soruları yanıtlamasına engel olacak bir durum teşkil etmemektedir.” ifadesini kullandılar.

İlköğretim kurumları yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinin belki de en önemli eksikliği sözlü sınavın nasıl bir mekanda ve uygulanışı ile ilgili detaylı bir bilginin olmamasıdır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Bu bölümde, araştırmada elde edilen sonuçlar ve bu sonuçlara dayalı olarak ileri sürülen çözüm önerileri yer almaktadır.

Sonuç

Araştırma ile ilgili sonuçlar özetle aşağıda sıralanmıştır:

Sözlü sınavın ülke genelinde hızlı bir şekilde uygulanabilmesi için ilköğretim kurumları yönetici atama ve yer değiştirme yönetmeliğinde belirtildiği gibi sözlü sınavın yapıldığı ilin Milli Eğitim Müdürlüğü’nde görev yapan en üst makamlarda bulunan kişilerin sınavı uyguladığını ve bu kişilerin yeterli uzmanlığa sahip oldukları tespit edilmiştir.

Sözlü sınavı uygulayan komisyon üyelerinin görev yerlerinde ve memleketlerinde bulunmaları yönetici adaylarından tanıdıklarının bulunması ve bunlara verilen değerlendirme notlarına etkisinin olabileceği saptanmıştır.

Yapılan sınava giren yönetici adayları puanlamanın tarafsız bir şekilde yapıldığına inanmamaktadır.

Sözlü sınavda adaylara önceden belirtildiği gibi bir kavanozdan aldıkları zarfın içindeki sorular sorulmuş ve bu soruların büyük bir çoğunluğu eleme amaçlı olduğu sorulmuştur.

Adayların çok fazla olması sebebiyle birçok adaya zarftan benzer sorular çıkmış ve adayların birbiriyle olan etkileşiminden dolayı bu soruların cevapları adaylara ulaşmıştır.

Sözlü sınavda adaya zarfın içinde bulunmayan ve mevzuat ile ilgili sorular sorulduğu saptanmıştır.

Sözlü sınavda zarfta çıkan soruların değerlendirme notuna etkisinin %40 olması ve komisyon üyelerinin değerlendirmesi sonucu verdikleri notun değerlendirme notuna etkisinin %60 olması sözlü sınavın güvenilirliğini ve geçerliliğini düşürdüğü saptanmıştır.

Sözlü sınav için belirlenen mekanda sorunlar yaşanmış olup iki farklı mekan kullanıldığı ve mekanların çok küçük olduğu saptanmıştır.

Sözlü sınavda komisyon üyeleri adaylara verecekleri puanlarda birbirlerini etkilemişlerdir.

Sözlü sınavda yapılacak herhangi bir itirazı ya da şikayeti hatasız ve kolay bir şekilde değerlendirmek için sınavda bulunması gereken ses kayıt cihazı, kamera gibi elektronik eşya bulunmamaktadır. Bu durum itirazların değerlendirilmesini güçleştirmiştir.

Sözlü sınavın yapıldığı mekanda adayların sıralamasını ve içeriye alınmasını kontrol edecek ve düzenleyecek görevli komisyon üyelerinin dışında kimse bulunmamaktadır.

Komisyon üyeleri adayları değerlendirirken telefonlarını açık tutmuş olup gerektiğinde de adaylar sözlü sınavda iken telefon görüşmesi yaptığı saptanmıştır.

Öneriler

Komisyon üyeleri sözlü sınavı uygulayabilecek yeterliliğe sahip olmasına karşın sözlü sınavın güvenilirliği ve geçerliliğini artırmak için bu kişilerin görev yeri ve memleketleri dışında bulunan bir yerde bu görev verilmelidir. Sözlü sınavda sorulan sorular; yönetici adayını eleme amacıyla sorulmamalı, bilgiyi ölçmeyi amaçlamalıdır. Sözlü sınavda bütün adaylara farklı ve zorluk derecesi eş değer sorular sorulmalıdır. Sözlü sınav uygun bir mekanda yapılmalı ve mekan yeterli büyüklüğe sahip olmalıdır.

Sözlü sınavda komisyon üyeleri birbiriyle etkileşim ya da fikir alışverişinde bulunamayacak şekilde oturtulmalıdır. Sözlü sınavda komisyon üyeleri yanlarında herhangi bir iletişim aracı bulundurmamalıdır. Sözlü sınavda yapılacak herhangi bir itirazı değerlendirmenin hızlı ve kesin bir şekilde yapılması için sözlü sınavın yapıldığı mekanda video kayıt cihazı veya ses kayıt cihazı bulundurulmalıdır. Sözlü sınavda adayların sınavın yapıldığı mekana giriş çıkışlarını yönlendirmesi ve sözlü sınav dışarıdan herhangi bir müdahalenin bulunmasını engellenmesi amacıyla komisyon üyelerinin dışında bir görevli daha bulundurulmalıdır.

KAYNAKÇA

Aydın, Mustafa. (2010). *Eğitim Yönetimi*. Ankara. Hatipoğlu Yayınları.

Büyüköztürk, Ş., Karadeniz, Ş., Demirel, F., Akgün, Ö.E., & Çakmak, E.K.. (2012). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

Cemaloğlu, Necati. (2005). *Türkiye'de Okul Yöneticisi Yetiştirme ve İstihdamı: Varolan Durum, Gelecekteki Olası Gelişmeler ve Sorunlar*. Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25, 249-274

Çelik, Vehbi. (2012). *Eğitimsel Liderlik*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

Gürbüz, R., Erdem, E. & Yıldırım, K. (2013). *Başarılı okul müdürlerinin özellikleri*. Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 20, 167-179.

Şişman, Mehmet. (2002). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

Taymaz, Haydar. (2011). *Okul Yönetimi*. Ankara, Pegem Akademi Yayınları.

URL –1 (http://mevzuat.meb.gov.tr/html/27318_0.html) {(Erişim Tarihi:15/05/2022)}

URL -2 (http://www.tdk.gov.tr/index.php?option=com_gts&arama=gts&guid=TDK.GTS.52ae0ce46bbc31.34123639) {(Erişim Tarihi:15/05/2022)}



Fransa, İngiltere, ABD ve Türkiye'nin Temel Eğitim Sistemleri

Basic Education Systems of France, England, USA and Turkey

ÖZET

Türkiye, eğitimde; ekonomik ve teknolojik olarak gelişmiş ülkelerin arasına girmek için çaba sarfetmektedir. Avrupa Birliğine girme yolunda olan ülkemiz, eğitim alanında da yapacağı reformlarla birliği uyum süreci içinde üstüne düşen sorumlulukları yapmak için uğraş vermektedir. Ülkemizin, eğitim alanındaki sürecine katkı sunma adına yapılan bu çalışmada; Fransa, İngiltere ve ABD'nin temel eğitim sistemleri incelenmiş ve eğitim sistemimizle kıyaslamaları yapılmıştır. Alanyazı taraması modeliyle yapılan bu araştırma sonucunda; Fransa'da eğitim sistemi 4 temel ilke üzerinde kurulduğu, okulöncesi eğitimin en yaygın verilen ülkesi konumunda olduğu, eğitim sisteminin 5+4+3 şeklinde yapılandırıldığı, meslek liselerinin ise 2 yıl eğitim verdiği ve süreç sonunda mesleki alan diploması verdikleri, İngiltere'de eğitim sisteminin 4 kademelidir yapıda olduğu, zorunlu eğitimin 11 yıl olduğu, okullardaki eğitimin 3 dönem olarak planlandığı, eğitim sisteminin 6+3+3 şeklinde yapılandırıldığı, meslek liselerinde eğitimlerin, 3 ay ile 2 yıl arasında sürdüğü, mezunlarına mesleki sertifika verdikleri, ABD eğitim sisteminde; zorunlu eğitimin 12 yıl ve ücretsiz olduğu, eğitim kademelerinin, 6+6-8+4-6+3+3-4+4+4 şeklinde 4 farklı biçimde yapılandırıldığı, eğitim müfredatının eyalet ve şehirlerde farklılık gösterdiği, 6-8 yıl arasında değişen bir ilköğretim süreci ile 4-6 yıl arasında süren bir ortaöğretim sürecinin bulunduğu, mesleki eğitimlerde sürenin 2 yıl olduğu, mezunlarının iş bulmaları konusunda ülke olanaklarının artırıldığı görülmüştür. Türk eğitim sisteminde ise; eğitim kademelerinin okulöncesi, ilköğretim, ortaöğretim ve yükseköğretim olarak planlandığı, 12 yıllık zorunlu bir eğitimin olduğu, 4+4+4 eğitim modelinin bulunduğu, genel ortaokul ve liselerin yanında din öğretimi yapan ortaokul ve liselerin de olduğu, meslek liselerinde eğitimin 4 yıl sürdüğü, ortaokullardan liselere geçişte öğrencilerin sınava tabi tutulduğu, lise mezunlarına diploma verildiği, eğitim içindeki tüm okul ve kurumların Millî Eğitim Bakanlığına bağlı olduğu ve bu bakanlık tarafından denetlendiği görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Eğitim Sistemleri, Temel Eğitim, Zorunlu Eğitim

ABSTRACT

Türkiye in education; strives to be among the economically and technologically advanced countries. Our country, which is on the way to enter the European Union, is trying to fulfill its responsibilities in the process of harmonization with the reforms to be made in the field of education. In this research, which was carried out in order to contribute to the process of our country in the field of education; The basic education systems of France, England and the USA were examined and compared with our education system. As a result of this research conducted with the literature review model; In France, the education system is based on 4 basic principles, the country where pre-school education is most widely given, the education system is structured as 5+4+3, vocational high schools provide 2 years of education and give vocational field diplomas at the end of the process, the education system in England In the US education system, it has a 4-stage structure, compulsory education is 11 years, the education in schools is planned as 3 terms, the education system is structured as 6 + 3 + 3, the education in vocational high schools lasts between 3 months and 2 years, the graduates are given vocational certificates; It has been determined that compulsory education is 12 years and free, education levels are structured in 4 different ways as 6+6-8+4-6+3+3-4+4+4, education curriculum differs in provinces and cities. It has been observed that there is a secondary education process that lasts between 4-6 years with a primary education process, the duration of vocational education is 2 years, and the country's opportunities for graduates to find a job have been increased. In the Turkish education system; Educational levels are planned as pre-school, primary, secondary and higher education, there is a 12-year compulsory education, there is a 4+4+4 education model, there are secondary schools and high schools that provide religious education as well as general secondary schools and high schools, vocational high schools take 4 years. It has been seen that students are subjected to exams in the transition to high schools, diplomas are given to high school graduates, all schools and institutions in education are affiliated with and supervised by the Ministry of National Education.

Keywords: Education Systems, Basic Education, Compulsory Education

GİRİŞ

Eğitim, ulusların kaderini belirlemede etkin bir rol oynamaktadır. Küreselleşme ile birlikte değişen dünyada eğitim, ülkeler için çok daha büyük bir önem arz etmeye başlamıştır. Ülkelerin artan işgücü ihtiyacı, kalifiye eleman yetiştirmedeki sıkıntılar ancak eğitim sistemlerinin çağın gereklerine göre güncellenmesi ile olabilmektedir. Eğitim, ülkelerin ekonomik, sosyal ve ahlaki olarak da gelişimlerinin önünü açmakta, ülkelerin varlıklarını sürdürmelerinde önemli bir etmen olarak karşımıza çıkmaktadır. Ülkelerin tarih bilincine sahip, ilim ve bilim alanında kendini yetiştirmiş, mesleki vasıflara sahip insanlar yetiştirmeleri, çocukluktan başlayan temel eğitimin kalitesine bağlıdır. Ülkeler eğitim sistemlerini planlarken, o ülkede yaşayan insanların; ilgi, yetenek, ahlak, değer yargıları, okularının fiziksel alt yapıları ve işletmelerin işgücü ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmaları zorundadırlar. Eğitim sistemi gelişmiş bir ülkeden, eğitim sistemini almak, birebir aynısını uygulamaya kalkmak ülkelerin eğitimlerinde başarısız olmasına neden olacaktır. Çünkü her ülke vatandaşının sahip olduğu özellikler birbirinden farklılık göstermektedir.

¹ Müdür Yardımcısı, Abdulkadir İmral Kızılay Anaokulu, Diyarbakır, Türkiye

² Okul Müdürü Karacadağ Anaokulu, Diyarbakır, Türkiye

³ Öğretmen, Ayşe Seval BİNGÖL Abdulkadir İmral Kızılay Anaokulu, Diyarbakır, Türkiye

⁴ Öğretmen, Aysun AYHAN, Abdulkadir İmral Kızılay Anaokulu, Diyarbakır, Türkiye

⁵ Müdür Yardımcısı, Ahmet ELHAKAN, Şehit Ömer Halis Demir Anadolu Lisesi, Diyarbakır, Türkiye

Semra Aydın¹
Selma Sapancı²
Ayşe Seval Bingöl³
Aysun Ayhan⁴
Ahmet Elhakan⁵

How to Cite This Article

Aydın, S., Sapancı, S., Bingöl, A. S., Ayhan, A. & Elhakan, A. (2023). "Fransa, İngiltere, ABD ve Türkiye'nin Temel Eğitim Sistemleri", *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(65):3023-3039. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.70552>

Arrival: 08 May 2023

Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

Eğitim, beşeri sermayenin temelidir. Bireylerin ve toplumların kendilerini geliştirmelerini sağlayan en önemli süreçtir. Bu nedendir ki ülkeler, eğitim sistemlerinin gelişmişliği kadar gelişmişlerdir. Ülkelerin gelişmişlik düzeylerini artırabilmeleri için eğitime ayırdıkları bütçeleri artırmaları ve hiçbir şekilde bundan kesintiye gitmemeleri gerekir. “Ağaç yaşken eğilir” atasözünden hareketle, toplumların bütün alanlarda gelişmesi, güvenlik sorunlarının aşılması, kültürlerinin gelecek nesillere aktarılması, ahlaki değer ve yargılara sahip olunması ve teknoloji de yeterli gelişim sağlanması ancak temel eğitim okullarının kalitesini arttırmakla mümkündür. Daha küçük yaşta tarih bilinciyle yetiştirilmiş, geçmişini unutmayan ve geleceğini planlayan bireylerin yetişmesi ülkelerin varlıklarını sürdürme de olmazsa olmazdır.

Bu araştırmada, Fransa, İngiltere, ABD ve Türk eğitim sistemlerinin temel eğitim boyutu incelenmiş ve Türk eğitim sistemi ile ilgili belli başlı çıkarımlarda bulunmak hedeflenmiştir. Alanyazın taraması yoluyla elde edilen bilgiler analiz edilerek ülkelerin eğitim sistemleri arasındaki farklılıklar ve benzerlikler ortaya konmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonunda her bir ülkenin, eğitim sistemi, Türk eğitim sistemiyle kıyası yapılarak, Türk eğitim sisteminin daha iyi hale gelebilmesi adına önerilerde bulunulmuştur.

Fransa Eğitim Sistemi

Fransa’da, ülkeyi yöneten iktidarlar eğitim öğretim hizmetlerinin halka sunumunu kendilerine bir borç olarak görmektedirler. Fransız eğitim sisteminde din, dil, ırk ayrımı yapmadan özgürlükçü, laik ve eşitlik ilkesine göre tüm insanların eğitim öğretimden yararlanmasını devlet garantisine almışlardır. Bu eğitim sisteminde vatandaşlar tarih bilinci içinde ulusal özlü bir eğitime tabi tutulmaktadır. Amaç, vatanına, milletine bağlı; sahip olduğu özelliklerle en iyi şekilde donatılmış ve bir meslek sahibi olmayı şiar edinmiş insanlar yetiştirmektir.

Fransız eğitim sistemi, 1789 yılındaki Fransız Devrimi ile birlikte, 4 Ekim 1958 anayasasındaki kanun maddeleri ve 1881 ile 1889 yıllarında çıkarılmış olan yasalarla kurulmuştur. Bu eğitim sisteminde, eğitimin tüm vatandaşlara ücretsiz verilmesi benimsenmiştir. Bununla birlikte, 4 temel ilkeye daha sahiptir. Bunlar;

1. Ücretsiz Eğitim
2. Tarafsızlık
3. Laiklik
4. Eğitim Özgürlüğü

Fransız Eğitiminin Genel Amaçları

Fransız devriminden önce ülke asiller, din adamları ve halk olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Ancak devrim ile birlikte eğitim sınıf ve zümre ayrı olmaksızın herkese verilmesi gerek insani bir hak olarak kabul edilmiştir. Bunun kabulünden sonra eğitim; İnsanların yeteneklerine ve ilgilerine göre yetiştirilmesinin, kendi kendini yönetebilmesinin ve sahip oldukları hakları kullanabilmesinin önü açılmıştır. Fransa’da eğitimin genel amaçlarına bakıldığında; herkese ücretsiz verilen, laiklik ilkesi üzerine kurulu, sınıf ayrımı yapılmaksızın sunulan, özgürlükçü ve eşitlik ilkesine dayanan kurullarla yürütülen bir hizmettir. Fransız eğitim sistemi, 1989’daki yapılan düzenleme ile 4 kademe olarak planlanmıştır. Bunlar;

1. 2-6 yaş grubunu kapsayan ve 4 yıllık bir eğitim olan Anaokulu ve Anasınıfları
2. 6-11 yaş grubunu kapsayan ve 5 yıl süren ilköğretim okulları
3. 11-15 yaş grubunu kapsayan ve 4 yıl ortaöğretimin I. devresini oluşturan kolejler
4. İlk yılı zorunlu olan ve 3 yıl süren ortaöğretimin 2. devresini oluşturan genel ve teknik liseler
5. 2-4-6 yıl zaman aralıkları ile süren yüksekokullar ve üniversiteler.

Okul öncesi eğitim

Fransız eğitim sisteminin ilk kademesini okul öncesi kurumları oluşturmaktadır. Okul öncesi eğitim ilk olarak Pastör Okulları adıyla 1771 yılında Vosges’te kurulmuştur. Şuan ki mevcut durumuna 1989 yılında çıkarılan yasa ile kavuşmuştur. Fransa eğitim sisteminde okul öncesi zorunlu olmayıp, isteğe bağlıdır. Anaokulları da kendi içinde 3 kademe ayrıştırılmıştır. Bunlar:

- ✓ 2-3’ten 4 yaşa kadar olan öğrencileri kapsayan, Küçükler Bölümü (Petite section)
- ✓ 4’den 5 yaşa kadar olan öğrencileri kapsayan orta yaş bölümü (Moyenne section)
- ✓ 5’den 6 yaşa kadar olan öğrencileri kapsayan orta yaş bölümü (Moyenne section)

3 yaş grubunun okullaşma oranı %95'iken, 5 yaş grubunun okullaşma oranı %100 yakındır.

Okul öncesine devam eden öğrencilerden orta yaş grubunda olanlara okuma, yazma ve temel matematik konuları öğretilmektedir. Aslında bu okul öncesi kademesi ana okul ile ilkokul arasındaki geçişi kolaylaştırmak için bulunur. Bunun yanında bazı okul öncesi kademelerinde yabancı dil eğitimi de verilebilmektedir.

Fransız eğitim sisteminde okul öncesi çok büyük bir öneme sahiptir. Çünkü bu okullar, eğitimde fırsat eşitliğinin başladığı okullar olarak görülmektedir. Ayrıca, okulöncesine; öğrencilerin toplumsal ve zihinsel gelişimini sağlayan ilk kademe okulları olarak değerlendirilmektedirler. Bundan dolayı da bu eğitim kademesinde okullaşma oranı, Avrupa'daki diğer ülkelere göre çok daha yüksektir. Nüfusun 2000' nin üstünde olan tüm yerleşim yerlerinde anaokulları ve anasınıflarının açılması zorunludur. Nüfusun 2000'in altında olduğu yerleşim yerlerinde ise, anasınıfları ilkokulların bünyelerinde eğitim öğretim hizmeti vermektedirler. Ayrıca kırsal ya da dağlık kesimlerde yaşayan vatandaşların çocukları için gezici eğitim sınıfları ile eğitim hizmeti sunulmaktadır. Okulöncesi eğitim kurumları ağırlıklı olarak dezavantajlı bölgelerde açılmaktadır. Okulöncesi eğitim kurumlarından haftalık ders saat sayısı 26'dır.

İlköğretim

Fransa eğitim sisteminde ilköğretim okulları zorunlu eğitimin ilk kademesidir. İlköğretim okullarında okumak ücretsizdir ve tüm kaynaklar devlet tarafından karşılanmaktadır. İlköğretim okulları, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen ilkelere ve kurallara göre yürütülmektedir. İlköğretimde temel amaç; öğrencilere ahlak, etik ve vatandaşlık eğitimlerini vermektir. Fransız eğitim sisteminde ilkokulların kurulması ve yönetilmesi belediyelerin görevleri arasındadır. Ancak, okullara verilen eğitim programlarının hazırlanması, bu okullarda ders verecek olan öğretmenlerin yetiştirilmesi ve okula ait tüm harcamalar devlet eliyle milli eğitim bakanlığı tarafından yapılmaktadır.

Fransa eğitim sisteminde; zorunlu eğitim, 6-16 yaşları arasındaki çocukları kapsar ve süresi 10 yıldır. Milli Eğitim Bakanlığının hazırlamış olduğu kanun maddesine göre; zorunlu eğitim iki devreden oluşmaktadır. İlki, 6-11 yaş arası ilköğretim, ikincisi ise 11-16 yaşları arası ortaöğretim I. devresini kapsamaktadır. Fransa'da 1983 yılında çıkarılan kanun ile eğitim merkeziyetçi sisteme olan bağlılığı kaldırılarak yerel yönetimlere devredilmiştir. Ayrıca öğrenci sayılarının az olduğu dağınık yerlerde birleştirilmiş sınıf uygulamaları ile öğrencilerin eğitim hayatlarına devamları sağlanmaktadır.

Fransa'da ilköğretim 3 temel eğitim esası üzerine inşa edilmektedir. Bunlar: Ahlak Eğitimi, Beden Eğitimi ve Zihinsel Eğitimidir. Bunların yanında ilköğretimde dört temel hedef belirlenmiştir. Bu hedefler sırasıyla; Öğrenciler arasında bilgi ve kültür aktarımını sağlamak, öğrencileri ilgi ve yeteneklerine göre mesleki alana yönlendirmek, her şartta adil ve adaletli davranmasını sağlamak ve ülkesine milletine faydalı ve bağlı yurttaşlar olarak yetiştirmektir. Tüm bu veriler ışığında Fransa'da ilköğretim 3 kademe eğitim öğretim hizmeti sunmaktadır. Bunlar:

- 1. Hazırlık dönemi:** 6- 7 yaş grubundaki çocukların eğitim aldıkları bu dönem 1 yıl sürmektedir.
- 2. Temel Öğrenme Dönemi:** 7-9 yaş grubundaki öğrencilerin gittiği bu devre, ikinci ve üçüncü sınıfları kapsamaktadır.
- 3. Geliştirme dönemi:** 9-11 yaş grubundaki çocukları okudukları bu dönem, dördüncü ve beşinci sınıfları kapsamaktadır.

Fransa eğitim sisteminde ilköğretimler haftada 27 saat ders yapılmaktadır. Nüfustaki azalıştan dolayı sınıflar genellikle 20 kişiliktir. Sınıflarda işlenen dersler, temel dersler ve beceri dersleri olarak ikiye ayrılmaktadır:

DERSLER	YILLIK DERS SAATİ SAYISI	HAFTALIK DERS SAATİ SAYISI
Fransızca	360 saat	10 saat
Matematik	180 saat	5
Beden Eğitimi ve Spor	108 saat	3
Dünyanın Keşfi	81 saat	2
Modern Dil	54 saat	2
Sanatsal Uygulamalar ve Sanat Tarihi	81 saat	2
Toplam	864 saat	24

Şekil 1: Fransa Eğitim Sistemi Temel Derslere Ait Çizelge

Fransa eğitim sisteminde ilköğretimin I. kademesinde okuyan öğrenciler, sınıf öğretmenleri tarafından okutulmakta ve değerlendirilmektedir. Öğretmenlerin, ilköğretimde görev yapabilmesi için 4 yıllık lisans mezunu olması ve öğretmenlik sertifikasına sahip olması gerekir (Gürkan ve Gökçe, 1999). Bu okullarda okul müdürü ile birlikte okul yönetim kurulu da bulunmaktadır. Okul yönetim kurulunda, veliler, öğretmen temsilcileri, yerel yönetim temsilcileri ile müfettişlerden oluşmaktadır. 5 yıllık ilköğretim eğitimlerini bitiren öğrencilerin 5 yıl daha süren ortaöğretim eğitimlerine katılmaları da zorunludur.

Genel olarak üç tür ilkokul vardır:

Normal İlkokullar

Belediyelerin kendilerine bağlı olan yerleşim yerlerinde açmış oldukları okullardır ve açılmaları zorunludur. Yerleşim yerinde bulunan öğrencisi sayısına bağlı olarak en az bir tane açılması gerekmektedir. Okulun tüm ihtiyaçları bağlı buldukları belediyeler tarafından karşılanmaktadır.

Özel Kız ve Erkek İlkokulları

Nüfusu 500'ün üzerinde bulunan yerleşim yerlerinde bölge ilköğretim kurulu kararı ile isteğe bağlı olarak belediyeler tarafından açılan ilkokullardır.

Küçük Köy İlkokulları

Nüfusun az ve dağınık olduğu ve en az 15 öğrencinin bulunduğu, en yakın yerleşim yerine ise 3 km uzakta bulunan yerlerde, belediye meclisi, bölge ilköğretim kurulu kararı ve müfettişlerin hazırladığı rapor doğrultusunda tek sınıflı ve tek öğretmenle eğitim öğretim veren ilkokullardır.

Ortaöğretim

Fransız eğitimde ortaöğretim kurumlarının iki temel özelliği vardır. Birincisi zorunlu zorunlu eğitimin bir parçası olması, ikincisi ise, öğrencileri hem üniversiteye hem de mesleğe hazırlamasıdır. Fransa eğitim sistemin her ne kadar ortaöğretim kurumlarında Fransız geleneğine özgü uygulamalar var ise de son yıllarında küreselleşen, değişen ve dönüşen toplum yapısına uygun olarak ihtiyaç duyulan gereksinimlere göre yeniden yapılandırılmıştır.

Fransa'daki ortaöğretim kurumları, İki kademededen teşekkül etmektedir.

1.Ortaöğretim 1. Devre (College)

Ortaöğretim kurumlarının bu devresi zorunlu eğitim kapsamındadır. Bu okullarda eğitim öğretim gören öğrenciler, ülkenin sahip olduğu gelenek, görenek ve kültürel değerler kazandırılırken, bunun yanında çocuğun ilgi ve yeteneği ile ülkenin ihtiyaç duyduğu işgücüne uygun bir eğitim öğretim de verilmektedir. Aynı zamanda ortaöğretimin bu kısmında öğrencinin eğitimin diğer üst kademelerine geçişi sağlayacak eğitim olanakları da sunulmaktadır.(King, 1979). Fransa'da zorunlu ortaöğretim kolejlerle başlamaktadır. Kolejler, özerk eğitim kurumlarıdır. Kendilerine ait tüzel kişilikleri ve mali bütçeleri vardır. Okul yönetim kurulları tarafından okulun şartlarına göre düzenlenmiş ulusal özelliğe sahip yönetmeliklerle yönetilirler. Kolej müdürü aynı zamanda kurum başkanıdır ve eğitsel ile yönetsel yetkilere sahiptir ve bu sahip olduğu yetkilerle koleji yönetirler. Kolejlerin iki temel amacı vardır: Bunlar, öğrencinin

okula uyumu kolaylaştırmak ve bir üst kademedeki okullara hazırlamaktır. Bu süreç içinde kolejler öğrencinin karşılaşmış olduğu tüm zorluklara karşılık onlara destek hizmeti de sunmaktadırlar. 11-15 yaş grubu öğrencileri kolejlerde okurlar ve eğitim süreleri dört yıldır. Kolej eğitimini bitiren ilköğretim okulu öğrencileri ortaöğretim 1.devre okullarına devam etmektedirler. 1.devre eğitimi 4 yılda tamamlanır ve altıncı, yedinci, sekisince ve dokuzuncu sınıfları kapsamaktadır. Devlete bağlı kolejlere vatandaşlar çocuklarını ücretsiz olarak gönderebilmektedir. Bu kolejlerde eğitim 3 ayrı döneme ayrılmıştır. Bunlar:

1. Uyum Devresi: Bu devrede ilköğretimde görülen konular pekiştirilir, ortaöğretime temel oluşturacak bilgiler verilir. Bu evre 6.sınıf öğrencilerini kapsamaktadır.
2. Merkezi Devre: Öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre eğitimin verildiği, alttan gelen bilgilerin pekiştirildiği ve 7 ile 8.sınıf öğrencilerinin eğitim öğretim gördüğü devredir.
3. Rehberlik Devresi: Öğrencilerin liselere hazırlandığı, merkezi evredeki bilgilerin tamamlandığı ve 9.sınıf öğrencilerinin okuduğu devredir.

Kolejlerin ders saatleri kendi şartlarına göre düzenleme yetkileri vardır. Genellikle 6 ile 10 saat arasında günlük ders planlanmaktadır. Ders süreleri 55 dakika ve teneffüsler 5 dakika olarak düzenlenir. Öğrencilerin dersler başlamadan en az 10 dakika önce okulda olmaları istenir. Ders dışındaki saatlerde öğrenciler, öğretmenlerin eşliğinde kütüphane, çalışma odaları veya bilgi merkezlerinde zaman geçirmektedirler. Tüm kolejlerde eğitim süresi sonunda öğrencilere ulusal diploma verilmektedir.

2- Ortaöğretim 2. Devre (Lycee)

Ortaöğretimin ikinci devresini liseler oluşturmaktadır. İlköğretili başarılı ile bitiren öğrenciler ortaöğretimin 2.devresine devam etmektedirler. Bu devredeki öğrenciler iki farklı alanda yükseköğretime öğrencileri hazırlamaktadırlar. İlk öğrencilere genel müfredatı uygulayan ve lise olarak adlandırılan okullarken; ikincisi ise, öğrencilere mesleki eğitim veren ve onları meslek sahibi yapmak için yetiştiren yanında da öğrencileri yükseköğretime hazırlayan mesleki ve teknik liselerdir. Genel ortaöğretim okullarında eğitim öğretim 3 yıl sürerken; ilk yılı “belirleme”, ikinci ve üçüncü yılı ise; “bitirme” kademesi olarak adlandırılmaktadır. 3.yılı başarı ile bitiren öğrenciler, Bakalorya olarak adlandırılan lise bitirme sınavına tabi tutulmaktadırlar. Bu sınavda başarılı olan öğrenciler mezun olup; yükseköğretime girme sınavına hak kazanırlar. Ortaöğretim 2.kademisinde okullaşma düzeyi yaklaşık olarak %92 civarındadır ve bunların %70’ne yakını bakalorya sınavına girmektedirler. Bakalorya sınavı, sınavı 3 genel kategoriden ve yedi teknolojik alandan oluşmaktadır.3 genel kategori, Ekonomi ve Sosyal alan, Edebi alan ve Bilimsel alandır. Öğrenciler bu üç genel alan ya da yedi teknolojik alanlardan birini seçerek sınavına girebilirler.

Ortaöğretimin 2.devresindeki ikinci alanı ise, meslek liseleri oluşturmaktadır. Meslek liselerinde eğitim öğretim 2 yıl sürmektedir. 2 yılın sonunda öğrencilere BEP (Brevet d’Etudes Professionnelles) Mesleki Eğitim Diploması ismiyle adlandırılan ve meslek eğitiminin birinci aşamasını oluşturan diploma verilmektedir. Öğrenciler aldıkları bu diploma ile mezun oldukları zaman iş bulma imkânına sahip olmaktadır. Bu diplomaya sahip öğrenciler, İki yıl daha okula devam etmeleri halinde teknik lise diplomasını (baccalauréat professionnel) almak için sınav hakkı elde ederler.

İngiliz Eğitim Sistemine Genel Bakış

İngiltere eğitim sisteminin 5-16 yaş arasındaki çocukların okula devamları zorunludur. Öğrencilerin yaklaşık % 96’sı devlet okullarında ücretsiz bir şekilde eğitim öğretime devam etmektedirler. Devlet okullarının yanında isteyen aileler çocuklarını özel okulu da gönderebilirler. Sınıf başına 20 öğrenci ortalaması ile eğitim öğretim sürdürülmektedir. İngiliz eğitim sistemi içinde üniversiteler çok kaliteli bir eğitim sistemine sahip olduklarından dünyada büyük bir nam salmışlardır. İngiltere’nin ve Avrupanın en eski ve en önemli üniversitelerinin başında Cambridge ve Oxford üniversiteleridir. Bu ülkede ilime ve bilime büyük bir önem verildiği için çok sayıda bilim adamı yetişmiştir.Bu bilim adamlarından en önemlileri, Newton, Harvey ve Boyle,Halley, Watson, Dalton, Faraday, Boule, Hawking’dir.

İngiltere’deki Eğitim Tarihi

İngiltere eğitim sistemi için 1988 yılı çok büyük bir öneme sahiptir. Bu yılda devlet tarafından hazırlanan “Ulusal Eğitim Planı” ile 5-16 yaş öğrencilerini kapsamaktadır ve okullar arası rekabetin temeli atılmıştır. “Ulusal Eğitim Planı” ile tüm devlet okullarının müfredatının % 70’ i belirlenmişken, geriye kalan %30’ luk kısmı ise okulların kendi şartlarına göre belirlenmektedir. 2010 yılında eğitim alanında yapılan reformlarla İngiliz eğitimi sisteminin mevcut temelleri de atılmış oldu. Reformlarla birlikte Fen Bilgisi, İngilizce ve Matematik “Temel ve Zorunlu” dersler olarak tespit edildi. Eğitim sistemi 4 aşamalı bir sistem haline getirildi. İngiltere’ de yaklaşık olarak 12.750 öğrenci ve 28.000’e yakında okul bulunmaktadır. 5-16 yaş aralığındaki tüm çocuklar için de eğitim zorunludur.

Eğitim Sistemi

İngiliz eğitim sisteminde zorunlu eğitim süresi 11 yıldır ve 5-16 yaş grubundaki tüm çocuklar içine almaktadır. İngiltere devlet okulları, Yerel Eğitim Müdürlükleri (LEA) tarafından denetlenmekte ve ücretsiz eğitim vermektedirler. Okulların tüm ihtiyaçları belediyeler ve devlet tarafından ortak karşılanmaktadır. Okulların yönetimi sadece devlet eliyle olmamakta, aynı zamanda kiliseler, yerel yönetimler, gönüllü kuruluşlar ve eğitim kurumlarının yönetim organları arasında paylaşılmaktadır. Ulusal eğitim planı çerçevesinde, Eğitim Bakanlığı, genel müfredatın bir kısmını belirlemektedir. Müfredatta ulusal eğitim hedef ve amaçları belirlenirken, geri kalan kısımlar ise yerel yönetimler ile okul yönetimleri tarafından planlanmaktadır. İngiliz eğitim sisteminde okullar 4 kademeli olarak planlanmıştır. Bunlar; Okulöncesi eğitim kurumları, ilköğretimler, ortaöğretim ve yükseköğretimdir. Bu eğitim kademeleri de kendi arasında ayrıca dönemlere ayrılmaktadır. Bu eğitim kademelerinin tüm iş ve işlemlerini denetleyen en önemli kurum OFSTED (Office for Standards in Education, Children's) adı verilen devlet kurumudur. Kurumun temel görevi okulu, idaresini öğretmenleri ve öğrencileri inceleyerek; kurum hakkında bir denetim raporu hazırlamaktır.

Bunların her biri de kendi içerisinde dönemlere ayrılıyor. İngiltere Eğitim Sistemi'ni incelemeyen önce değinmemiz gereken konu OFSTED ' dir. OFSTED (Office for Standards in Education, Children's Services and Skills), çocuklar ve gençler için eğitim veren her türlü kuruluşu ve kişiyi belli aralıklarla denetleyen devlet idaresidir. Aynı ülkemizdeki sistem gibi okulları teftiş ederler, sınıfları, öğrencileri ve yöneticileri incelerler ve kapsamlı bir rapor hazırlarlar. İngiliz eğitim sisteminde zorunlu eğitim ilköğretimle beraber, 4-5 yaşlarında başlar ve 16 yaşına kadar da devam eder. İngiltere eğitim sisteminde okullar, üç dönem sistemi üzerinden eğitim öğretim yapmaktadırlar. Öğrenciler 1 yılda 14 hafta tatil yapmaktadırlar. Her dönem arası tatil ise bir haftadır. İngiltere eğitim sisteminde dönemlere bakıldığında;

- **Güz Dönemi**
Eylül Başy-Aralık Ortası
Dönem ortası tatili: Ekim Ayının Son Haftası
Noel Tatili: Aralık ortasından ocak başına kadar
- **İlkbahar Dönemi**
Ocak İlk Pazartesi - Nisan Ortası
Dönem ortası tatili : Subat 3. Haftası
Paskalya tatili : Nisan ortası-Mayıs ilk pazartesi
- **Yaz Dönemi**
Mayıs ilk Pazartesi - Temmuz 3. Cuması
Dönem ortası tatili: Mayıs ayı son haftası
Yaz tatili: Temmuz 3. haftası - Eylül ilk pazartesi



Şekil 2: Okullardaki Dönemler

şeklinde planlandığı görülmektedir.

Milli Müfredat (National Curriculum)

İngiltere eğitim sisteminde devlet tarafından belirlenen Milli Müfredat (*National Curriculum*) tüm okullarda uygulanır. Müfredatta hangi dersin hangi kademe de okutulacağı net bir şekilde yazılmıştır. Müfredattaki dersler dışında ailelerin isteğine göre dini ve cinsel eğitimde okullarda okutulabilmektedir. Milli müfredat ile belirlenen dersler ve konu içerikleri ilköğretim ve ortaöğretimde aynen uygulanır. Devlet okullarının yanında özel okullar ve akademilerde mevcuttur. Bunlar, milli müfredatı isterlerse takip etmek zorunda değildir. Milli müfredat kendi içinde "Key Stage" adı verilen seviyelere ayrılmıştır. Her seviyenin sonunda öğrenciler birtakım test ve sınavlara tabi tutulurlar.

İngiltere eğitim sisteminde çocuklar anaokulu 3-4 yaşlarında başlarlar ve 7 yaşına geldiklerinde ilkokula devam ederler. Aileler istemlere halinde, ilkokul eğitimi için ücretsiz olarak eğitim veren devlet okullarına (State funded schools) ya da eğitimleri ücretli olan özel okullara (Independent schools) gönderebilmektedir. İlkokula başlama yaşının tespitinde 31 Ağustos tarihi baz alınmaktadır. Bunun yanında aileler isterlerse öğrencilerinin, bazı şartları taşıması kaydıyla eğitimlerini evlerinde almalarını da sağlayabilirler.

İngiltere’de Eğitim Dönemleri

Okul Öncesi Eğitim (Pre-Primary)

İngiliz eğitim sisteminde okulöncesi kreşler ve anaokullarından oluşmaktadır. Kreşlere 0-2 yaş grubu öğrencileri alınırken; anaokullarına 3-5 yaş grubu çocuklar alınmaktadır. Okul öncesi eğitim kurumlarına gitmek zorunlu değildir ve belli bir ücrete tabidir. Aynı zamanda devlet destekli olup.gönüllü kuruluşlar ya da özel girişim tarafından açılan okulöncesi eğitim kurumlarına da veliler çocuklarını gönderebilmektedir. Bunların dışında aileler tarafından açılan oyun grubu adı altında eğitim kurumları da mevcuttur (Dean, 2005). İlk kez 2000 yılının başlarında uygulanmaya başlayan okulöncesi öğretim programı, 3-5 yaş grubu öğrencilerine uygulanmaya başlanmıştır (Tassoni, 2006). Bunun yanında ilk yıllar temel eğitimi (EYFS) adı verilen ve doğrudan zorunlu eğitimin başlamasına kadar süren bir program da 2008 yılında uygulamaya konulmuştur.

İlköğretim (Primary School)

İngiltere eğitim sisteminde ilköğretim okullarının süresi 6 yıldır ve iki kademededen oluşmaktadır. Her iki kademe de en fazla görsellik ön plandadır. Ödevler genellikle az verilir ve basit konulardan seçilir. Dönem sonunda öğrenciler, SAT(standart attainment test) adı verilen sınavlara tabi tutulmaktadır. Her ne kadar dönem sonunda sınav yapılsa da sınıfta kalma gibi bir durum yoktur. Bir ders yılı 38 hafta ve yaklaşık olarak 190 iş günü kadar sürmektedir. Yaz tatili genellikle 6 haftalık bir süreyi kapsamaktadır. Yaz tatili dışında 2 hafta paskalya ve 2 hafta da Noel tatili bulunmaktadır. İngiltere’de ülkemizdeki gibi uzun bir yaz tatili yerine, tatiller dönemler arasında serpiştirilmiştir. İngiltere’deki ilköğretim okullarının dönemleri belirli bir standard bağlanmamıştır. Bazı okullar altı dönemlik iken, bazıları ise üç dönemlik olabilmektedir. Okulların dönemlere ayrılması ya da tatil sürelerinin belirlenmesinde yerel yönetimler ve okul idareleri birlikte karar almaktadırlar. Aynı durum okullardaki haftalık ders saati için geçerlidir. Tüm okullarda aynı ders saat uygulaması yoktur. Eğitim bakanlığı 1.kademe okullar için haftada 21 saat önerisinde bulunurken, ikinci kademe için haftalık 23,5 ders saati önerisinde bulunmaktadır. Haftalık ders saatlerinin, eğitim bakanlığının belirlemiş olduğu şekliyle uygulanabileceği gibi, okullar kendi ders saat sayılarını da belirlemede yetkilidirler.

İngiliz eğitim sisteminde ilköğretim öğrencilerinin okul değerlendirmeleri, 1ve 2. Kademe öğrencileri için ayrı ayrı yapılmaktadır. 1.kademe için 7 yaşın sonunda, 2.kademe için de 11 yaşın sonunda 1988’den beri bu değerlendirmeler ulusal düzeyde yapılmaktadır. Değerlendirme sınavları fen, matematik ve İngilizce alanlarında yapılır ve derslerin içerindeki kazanımlara ulaşma dereceleri ölçülmektedir. Değerlendirme sonunda her bir okul kademesi için puan tabloları açıklanır (Alexander, 2000). İlköğretimlerin ikinci eğitim kademesinden mezun olan öğrenciler istemeleri halinde 11+ adında bir sınava girebilirler. Özellikle iyi bir okulda eğitim öğretimlerini sürdürmek isteyen öğrenciler, bu sınava girmeleri gerekmektedir. Sınavda başarılı olan öğrenciler,ortaöğretimde akademik, teknik ya da modern okullara gönderilirler.

Ortaöğretim (secondary school)

İngiltere’de ilköğretileri bitiren öğrenciler, ortaöğretim kurumlarına geçiş yapmaktadırlar. Ortaöğretim kurumları iki kademe ayrıştırılmıştır. İlk kademesi 11-14 yaş grubunu kapsayan ve eğitimin 3.devre olarak ifade edilmektedir. İkinci kademesi ise 14-16 yaş grubunu kapsamakta ve 4.devre olarak adlandırılmaktadır (M.E.B. Dış İlişkiler, 1996: 203). 11 yıllık zorunlu ilköğretimin sonunda öğrenciler, GCSE (*General Certificate of Education*) adı verilen sınavlarına girerler ve başarılı olanlar, Altıncı Sınıf Koleji (Sixth Form College) ya da A-Level kolejlerinde (Advanced Level) genel lise öğretimine başlarlar. Ortaöğretimin bu aşaması 2 yıl sürmektedir ve üniversitede devam edilecek bölümün özelliğine göre öğrenciler 2 yada 4 ders okumak zorundadırlar. İki yıllık eğitimi bitiren öğrencilere başarı durumlarını gösteren A-Level sertifikaları verilmektedir Öğrenciler, bu sertifikadaki not durumlarına göre girebilecekleri üniversitelere başvuruda bulunurlar.

İngiltere eğitim sisteminde devlete bağlı ortaöğretim okullarında öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre planlanmış çok sayıda program vardır. Buna örnek olarak; Çok Amaçlı Okullar (comprehensive schools), Yol Gösterici Yönlendirici Okullar (beacon schools), Özel Programlı Okullar (specialist schools) verilebilir. (internations.org; gov.uk). Yine belli başlı okullar öğrenci yeteneklerine ya da dillere göre öğrenci seçimi yapmaktadır. Şehir Teknoloji Kolejleri, fen ve teknoloji yeteneklerine göre, Grammer Okulları dil yeteneklerine göre hazırlanmış oldukları sınav sonuçlarına göre öğrenci alımı yapmaktadırlar.(Polat, 2005: 64). İngiltere’de zorunlu eğitimi 16 yaşından sonra bitmektedir. Zorunlu eğitim bitiminden sonra öğrenciler üniversite eğitimi dışında da mesleki ve teknik eğitim alanlarında eğitim alarak bir meslek sahibi olabilmektedir. İngiliz eğitim sisteminde mesleki ve teknik alanında çok sayı ve çeşitlilikte mesleki diploma ve sertifika programları vardır. Bu programları öğrencilerin hizmetine sunan kolejleri ve eğitim enstitüleri vardır. Bu eğitim programlarının süreleri birbirinden farklılık göstermektedir ve 3 aydan 2 yıla kadar sürebilmektedir. İleri eğitim kapsamında öğrenciler, pazarlama, denizcilik, sanat ve tasarım, ziraat,

güzellik ve bakım, kuaförlük, fotoğrafçılık, ticaret, matbaacılık, tekstil, turizm gibi birçok programla ilgili diploma ve sertifika sahibi olabilmektedir. Bu programların hazırlanması sürecinde işyerlerinin işgücü ihtiyaçları da dikkate alınarak hazırlanmaktadır. Bu şekilde yeni istihdam alanları ve bunlara uygun işgücü yetiştirilmek suretiyle işsizlik de çözüm üretilmektedir. Bu eğitim kademesini bitiren öğrenciler isterlerse tekrardan yükseköğretim alabilmektedirler. (Eurydice, 2015). İngiliz eğitim sisteminde ilköğretimlerde uygulana Ulusal eğitim programı, ortaöğretim okullarında uygulanmaktadır Ayrıca zorunlu dersler de yoktur. Bu eğitim okullarında daha çok kariyer planlamaları yapılmaktadır.

Gap Year

İngiliz eğitim sisteminde ‘boş yıl /ara verme’ (Gap Year) adı verilen formal bir sene vardır. Öğrenciler bu yılı daha çok ortaöğretim ile yükseköğretim arasında kullanmaktadırlar. Bu yılın kullanılmasındaki amaçların arasında; öğrencilerin kendilerini ve hayatı tanımaları, yeteneklerini keşfetmeleri ve eğitimlerini buna göre şekillendirmeleri verilebilir. Ayrıca öğrencilerin istemesi halinde bu zaman dilimini farklı geçiş dönemleri için de kullanabilirler.(Öğrencilerin üniversite eğitim öncesi veya sonrası mesleki edinme programları). Ara verme yılını kullanan okulların bazıları, Oxford,University of Edinburgh,King’s College London vb. bulunmaktadır.Ara verme yılını kullanmak isteyen öğrenciler, okullara kendileri başvurmak zorundadırlar. Her kurumun belirlemiş olduğu bir son başvuru tarihi vardır. Kurumlar başvuruları bireysel olarak değerlendirip, bununla ilgili vermiş oldukları kararları şartlı ya da şartsız olarak kabul edebilmektedirler.

Şartsız kabul: Öğrencilerin akademik ve İngilizce yeterliliği incelendikten sonra, yeterli görüldükleri zaman şartsız kabule hak kazanırlar.

Şartlı Kabul: Öğrencilerin akademik ve İngilizce yeterliliği saptanamadığı durumlarda (halen eğitimini sürdürüyor olmak, İngilizce yeterlilik sınavı sonucunu henüz almamış olmak vb.) şartlı kabul verilir.

Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi

Genel Özellikleri ve Eğitim Finansmanı

ABD eğitim sisteminde, tüm ülkece uygulaması zorunlu bir eğitim müfredatı ve sistemi bulunmamaktadır.Ülke eyalalere ayrıldığı için her eyalat yerel yönetimleri ile birlikte kendi şartlarına uygun bir eğitim müfredatı belirleyip, uygulamaktadır. Her ne kadar ülkede bir Federal Eğitim Bakanlığı olsa da yetkileri oldukça kısıtlıdır. Eğitim ücretsiz ve zorunludur. Esnek bir eğitim sistemine sahiptirler. Eğitim kurumlarının ihtiyaç duyduğu finansal kaynaklar, yerel yönetimler, eyaletler ve devlet tarafından ortaklaşa karşılanmaktadır. Eyaletlerin büyük bir kısmında eğitim 180 iş gününden oluşmaktadır. Eğitim öğretim genellikle Ağustos veya Eylül ayının başında başlar ve Mayıs ya da Haziran ayında son bulmaktadır. Okulların açılış ve kapanış zamanları ile yönetilmesi, eyaletlere ve yerel yönetimlere bırakılmıştır. İlk ve ortaöğretim okullarında okutulacak derslere ait müfredatların temel yapısı Federal Eğitim Bakanlığı tarafından belirlense de her eyaletin hatta eyalet içindeki şehir kendi müfredatını ve bununla paralel hedef ile amaçlarını belirlerler. Ülkenin eğitim sisteminde adem-i merkezîyetçiden kaynaklı yukarıdan aşağıya doğru değil, okul yönetimlerinin, yerel örgütlerin, öğretmenlerin, velileri, öğrencilerin ve vatandaşların da söz hakkına sahip olduğu çok merkezli bir sistem vardır.

ABD eğitim sisteminde, eyaletler, buralardaki yerel yönetimler ve bölgelerdeki kuruluşlar söz sahibidirler. Okulların açılması, kapatılması, öğretim programlarının geliştirilmesi, güncelleştirilmesi gibi roller bunlar tarafından üstlenmektedir. Okulların eğitim harcamalarından bu kurum ve kuruluşlar etkinlenmektedir. Eğitime ayrılan bütçe ve harcamalar ülkenin gayrisafı milli hasılanın %5.5’ini oluşturmaktadır. Bu harcama düzeyi ile ABD, ülkelerin harcama kalemlerinin sırlamasında 60.sırda bulunmaktadır. (cia.gov, 2013). Federal Eğitim (<http://www2.ed.gov>, 2013). Eğitim için yapılan bu harcamaları için eyalet ve şehirlerde vatandaşlardan emlak vergisi alınmaktadır. Okulların ve öğretmenlerin denetlenmesi, eğitim müfredatlarının belirlenmesi, ders kitaplarının seçilmesi, eyalet eğitim kurulları ve eyalet eğitim müdürünün görevleri arasında bulunmaktadır. Yerel yönetimlerin, okulların finansal ihtiyacını karşılama nedeniyle okullar arasında bir takım gelir adaletsizlikleri oluşmaya başlamıştır. Özellikle gelir dağılımının eşit olmadığı şehir ve eyaletlerde, okullar da bundan nasibini almış ve okulların fiziksel koşulları arasında uçurum ortaya çıkmaya başlamıştır. Son dönemlerde eyalet mahkemeleri ile yerel deste sunan kurumlar, bu gelir adaletsizliğini çözüme adına birtakım adımlar atmaya başlamışlardır. Ayrıca federal hükümette, bu gelir adaletsizliğinin önüne geçmek için, okullara maddi destek, öğrencilere de kredi programlarından yardım alma fırsatı sunarak, az gelirli ailelere ve okullara destek olmayı amaçlamıştır.

Günümüz eğitim teknolojilerindeki gelişmeler ile işgücü piyasasındaki değişimlere bağlı olarak, ABD eğitim sistemi, mesleki eğitime de büyük bir önem vermeye başlamıştır. Ülkeler arasında son dönemde “beyin göçü” adı verilen yetenekli ve zeki kalifiye bireylerin, ABD ekonomisine kazandırılması, mevcut sorunların çözümü için bir anahtar olarak görülmeye başlanmıştır. (Gülsoy ve Koca, 2012). Bunun için de ABD Eğitim Departmanlığı, eğitime ayrılan

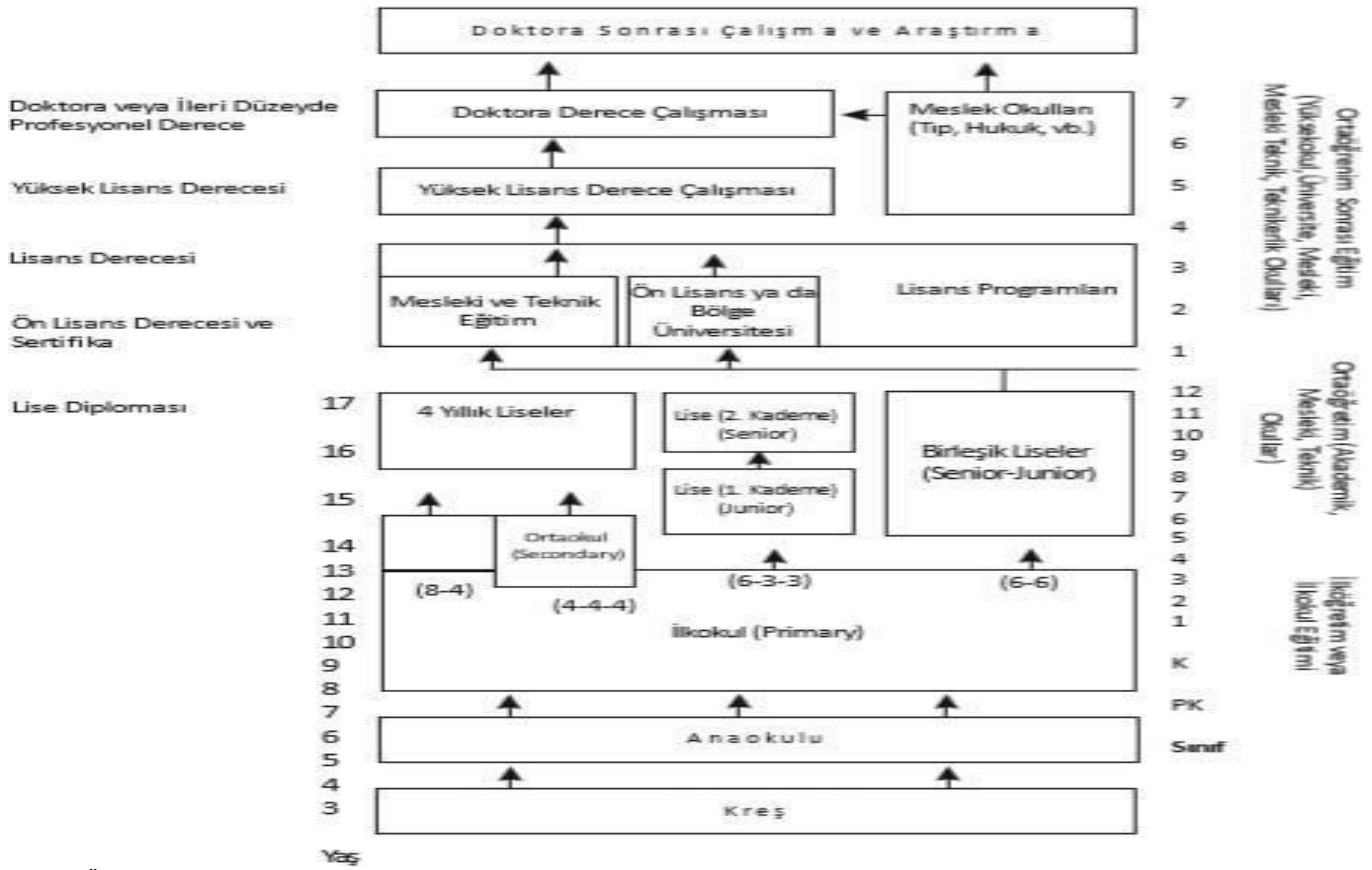
bütçenin artırılması için senatoya başvurmuş ve arttırılacak bütçenin, okullardaki eğitim kalitesinin yükseltilmesi, öğrenme ortamlarının geliştirilmesi, öğrencilere mesleki eğitim için uygun koşulların oluşturulması, ortaöğretim sonrası eğitimin kalitesinin artırılması, gelir düzeyi düşük bölgelerdeki öğrencilerin ve okulların desteklenmesi gibi harcamalara kullanılması gerektiğini belirtmiştir. (<http://www2.ed.gov>, 2013).

Ülkenin Eğitim Felsefesi ve Amaçları

ABD eğitim sisteminde, tek bir kitaba bağlı, katı bir müfredatı olan ve öğretmen merkezli ders işlemekten ziyade; öğrencilere rehberlik eden bir öğretmen, esnek bir müfredat yapısı, öğrencilerin merak ederek, araştırarak, bularak öğrenmesini sağlayan bir öğrenme sistemi tercih edilmiştir. Öğrencileri soru sormaya, bilgilere kendilerinin ulaşmasını sağlamaya ve çağın teknolojilerini kullanabilecek düzeyde eğitmek amaçlanmıştır. ABD’de kullanılan eğitim felsefesi sivil toplum aracılığıyla eğitimi yeniden oluşturma amaçlıdır. ABD’de eğitim sisteminde; Öğrenciyi geliştirici demokratik, yaparak yaşayarak öğrenme temelli, bilime ilime ve teknolojiye dayalı bir yapı kurulması hedeflenmiştir. Bu hedef ve amaçlara yönlendiren en önemli gelişme ise; “Sputnik Olayı”dır. SSCB’nin uzaya gönderdiği ve o çağın en büyük olayı olarak nitelendirilen Sputnik, ABD Amerika Birleşik Devleti tarafından bir kompleks haline dönüşmüş, ve bu olay eğitim sisteminin yeniden yapılandırılması için bir milat olmuştur. Sovyetler Birliğinin bunu nasıl başardığı üzerine çalışmalara hız verilmiş, bu ülkenin eğitim sistemi araştırılmış ve buna bağlı olarak ülkenin eğitim felsefi değiştirilmeye başlanmıştır. Birçok eyalet ve şehirde matematik ve fen bilimleri gibi alanlarda gece ve haftasonları kursları açılmış, ev ödevlerinin üzerinde daha fazla durulmuş. Öğretmen aylıklarında arttırıma gidilmiştir. Üniversiteler eğitim sistemleri tekrardan güncellenerek, müfredatları yenilenmiş, buralara aktarılan ödeneklerin miktarı arttırılarak biimsel araştırmaların sayısının arttırılması için teşvik yoluna gidilmiştir. Okul eğitimlerinde; zeka gelişimi, yaratıcılık, bilgiyi üretme ve kullanma, araştırma yapmaya teşvik gibi uygulamaların daha çok kullanılması hedeflenmiştir.

Tüm bu gelişmelerin yanında, ABD Eğitim Departmanmanı tarafından eğitimin amaçları şu şekilde sıralanmıştır:

- ✓ Tüm çocuklara eşit bir eğitim olanağı sunmak,
- ✓ Tüm okullar arasındaki kalite farkının kaldırılarak, eğitim alt yapısının güçlendirilmesi
- ✓ Eyaletlerin eğitim programlarına yönelik artan kamu, ebeveyn ve öğrenci ilgilerini teşvik ederek güçlendirmek
- ✓ Araştırma ve değerlendirme yönelik eğitsel faaliyetlerin işlevselliğini geliştirmek,
- ✓ Tüm eyaletlerdeki eğitim sistemleri arasındaki iletişim ve koordinasyonu sağlamak,
- ✓ Eyaletler arasındaki eğitim etkinliklerinin paylaşımını sağlamak
- ✓ Öğrencilerin tüm eğitim hayatlarına ilişkin öğrenme çıktılarını
- ✓ Öğretmen yetiştirme süreçlerini güncelleyerek, öğrencilerde etkili öğrenmenin yolunu açmak
- ✓ Ülkedeki okullardan eğitim öğretim performansı düşük okullara gerekli destekleri sunarak gelişimlerine yardımcı olmak
- ✓ Zorunlu eğitime ve okul yılının uzunluğuna karar vermek



Şekil 3: Ülkenin Eğitim Sistemi Şeması

Amerika eğitim sisteminde; okulöncesi eğitim, iki kademelidir. İlki anaokulu öncesi eğitim, diğeri ise, anaokuludur. Her iki kademe de hem devlet okullarında hem de özel okullarda eğitim öğretim verilmektedir. Bunların dışında 3-5 yaşa yönelik özel kreşlerde mevcuttur. Okulöncesinden sonra birincil adı verilen eğitim kurumları yani ilköğretim okulları(primary education) gelmektedir ve bunlarda eğitim öğretim 6 yaşında başlayıp, 6 yıl sürmektedir. İkincil olarak adlandırılan eğitim (secondary education) süreci ise; iki kademeden oluşmaktadır. Alt ikincil eğitim ortaokullarda veya junior liselerde (junior high school) 7. sınıftan 9. sınıfa kadar olup, 3 yıl sürerken; üst ikincil eğitim (upper secondary school) ise, 10. Sınıftan 12.sınıfa kadar devam edip, 3 yıl sürmektedir. İkincil eğitim sonrası eğitimde (postsecondary), öğrenci isterse; toplum kolejleri adı verilen kar amacı ile özel teşebbüs tarafından kurulan okullarda 6 aydan 1 yıla kadar meslekî eğitim alarak, sertifikası sahibi olabilmektedir. Meslekî eğitim, toplum kolejlerinde 2 yıl sürmekte ve önlisans derecesi (associate degree) ile sonlanmaktadır. ABD eğitim sisteminde örgün eğitim ile birlikte yaygın eğitime de önemli destekler verilmektedir. Güzel sanatlar, el beceri eğitimleri, hobi eğitimleri, meslekî eğitimler ve okur yazarlık alanlarından vatandaşlara hizmet sunulmaktadır.

Eğitim Sisteminde Kademeler ve Geçiş Sınavları

Okulöncesi Eğitim

ABD eğitim sisteminde 4-5 yaşlarındaki çocuklar, okulöncesi eğitime alınır ve 1-2 yıl eğitim görmektedirler. Genellikle okulöncesi kurumlar devlet okullarına bağlıdır ve ücretsiz eğitim vermektedirler. Bu eğitim zorunlu olmayıp tamamen velinin isteğine bırakılmıştır. Okulöncesi eğitiminde temel amaç, öğrencileri bir üst eğitim kurumuna hazırlamak, öğrencilerin özgüvenini geliştirmek ve okula uyum süreçlerini kolay atlatmak olarak söylenebilir. (Demirel, 2000). Okulöncesi eğitim kurumlarının yanında daha küçük yaş gruplarının gidebileceği kreşlerde bulunmaktadır. Okulöncesi ve kreşlerde; resim, müzik, drama, dil gelişim etkinlikleri, sosyal etkinlikler ve oyun gibi beceriler üzerinden eğitim verilmektedir. ABD eğitim sistemi için; bağımsız anaokulları, gündüz bakım evleri, çocuk yuvaları, kreşler ile ilköğretim okullarını bünyesinde bulanan anasınıfları ile "Erken çocukluk eğitimi" verilmektedir (<http://www.ed.gov>). Bu okulların açılmasında genellikle kar amacı güdülmaz. Bu eğitim kurumları; okulların bünyesinde, kiliselerin bünyesinde, özel okulların bünyesinde ya da Montessori okulları olarak öğrencilere eğitim vermektedirler. Tüm eyaletlerde birbirinden farklı müfredatlara sahiptirler ve müfredatları genellikle esnek bir yapıya sahiptir. Bunlar;

- ✓ The Special Education Preschool Grants,
- ✓ Early Childhood Educator Professional Development Program

- ✓ Personnel Preparation to Improve Services and Results for Children with Disabilities,
- ✓ The Reading is Fundamental, Ready to Learn Television,
- ✓ Technical Assistance and Dissemination to Improve Services and Results for Children with Disabilities,
- ✓ Early Reading First, Family Literacy,
- ✓ The Special Education Grants For Instants nd Families,
- ✓ Foundations for Learning Grants, Parent Programs

Şeklinde programlar uygulanmaktadır.

İlköğretim

Amerak Birleşik Devletlerinde okulöncesinden sonra 6-12 yaş grupları içindeki öğrenciler ilköğretime başlamaktadırlar. Hem devlet okulları hem de özel okullar genellikle aynı müfredatı ve ders planlarına uymaya çalışırlar. İlköğretimin okullarında amaç; bu yaş kategorisinde bulunan öğrencilerin temel gelişimlerine yardımcı olmak, uygun öğrenme ortamlarına zemin hazırlamak ve öğrencilerin olumlu davranış geliştirmesine yardımcı olmaktır. ABD eğitim sisteminde ilköğretimler, 6 yıllık ilkokul (Elementary veya Primary School) ile başlamaktadır. Bu kademe de öğrencilere; temel okuma yazma çalışmaları, bilişsel ve sosyal zeka gelişimlerine yönelik etkinlikler, tarih, resim, müzik alanlarında eğitimler verilmektedir. (Demirel, 2000). İkokullarda eğitim öğretim genellikle Eylül ayında başlar ve Haziran ayının ortalarında bitmektedir. Ancak okulların açılış ve kapanış dönemleri eyaletlere göre farklılık gösterebilmektedir. İlkokullarda dersler sabah 8.30'da başlamakta ve 15.00'e kadar sürmektedir. Ayrıca okuldan sonra da sosyal ve sportif etkinliklerle yapılmaktadır (justlanded.com, 2014). Okulöncesini bitiren öğrenciler için ABD eğitim sisteminde 4 farklı geçiş kademesi bulunmaktadır: Bunlar: (Güçlü ve Bayrakçı, 2004).

- ✓ 6 yıl ilkokul + 6 yıl lise
- ✓ 8 yıl ilköğretim +4 yıl lise
- ✓ 6 yıl ilkokul + 3 yıl ortaokul + 3 yıl lise
- ✓ 4 yıl ilkokul + 4 yıl ortaokul + 4 yıl lise

ABD'de zorunlu eğitim toplamda 12 yıl sürmektedir. İlköğretimin süresi her ne kadar eyaletler ve şehir arasında farklılık göstere de genellikle 6-8 yıl arası sürmektedir. İlköğretimin bitiminde, ortaöğretim süreci başlamakta ve bu eğitim kademesi de 4 ila 6 yıl arasında eğitim görülmektedir. Ortaöğretim okulları, ortaokul ve lise olarak iki kademededen oluşmaktadır. Eyaletlere göre değişkenlik gösterse de 6-8 veya 7-8 ortaokul kademesini, 9.- 12. sınıfları ise lise kademesini temsil ederler. İlköğretimlerde okullaşma oranı yaklaşık %99 civarlarındadır. İlköğretimlerde aynı zaman da okul bölgeleri ve eyaletlere göre dil eğitim programları da uygulanmaktadır.

Ortaöğretim

ABD eğitim sisteminde ortaöğretim okulları 7. veya 9. sınıfta başlayıp 12. Sınıfta son bulmaktadır. 6 yıllık ilkokul eğitiminden sonra öğrenciler, ortaöğretim okulları olan Junior High (3 yıl ortaokul) ve Senior High (3 yıl lise) eğitimlerine devam ederler. Ortaöğretim okullarına devam da sınav zorunluluğu yoktur ve öğrenciler istedikleri eğitim kademesine kayıt yaptırabilmektedir. Ortaöğretimin 1. Devresindeki okullarda, öğrencilerin ilgi ve yeteneklerine göre mesleki rehberlikte yapılmaktadır. Ortaöğretimin 2. devresinde (senior) yani liselerde ise; öğrencilerin yükseköğretime hazırlanması için genel ders müfredatı uygulanmaktadır. Ortaöğretimde her bir öğrenci bir ana dal ve bir yan dal seçerek, eğitim öğretimlerine devam ederler. Ortaöğretim okullarında öğrenciler; Fizik, kimya, biyoloji gibi deneysel bilimlerinin yanında, sağlık, spor, sanat ve yabancı dil eğitimi de almaktadırlar. Öğrencilerin bu sistem içinde çekirdek derslerini almaları zorunludur. Çekirdek derslerin içinde; Fen dersleri (Fizik, Kimya, Biyoloji), Matematik, İngilizce, Beden Eğitimi, Sağlık dersleri, Amerikan Tarihi, Coğrafya ve toplumsal derslerdir. Okullarda sınıf geçme, ders geçme esasına bağlıdır. Çekirdek derslerle birlikte Kominizm, Gazetecilik, Azınlıklar Tarihi ve Yaratıcı Yazım gibi seçmeli derslerde okutulmaktadır. Öğrencilerden mesleki eğitim almak isteyenler, bu programı uygulayan özel amaçlı liseler ile mesleki teknik okullarına devam edebilmektedirler. Bu okullardan mezun olan öğrencilere hem diploma hem de mesleki sertifika verilmektedir. Liselerde sınavdan çok, mezuniyet için belirlenmiş standart birtakım uygulamalar vardır. Dersler sabah 7.30'da başlar ve 14.30 gibi bitmektedir. Derslerin bitiminden sonra da öğrenciler çeşitli sosyal ve sportif etkinliklere katılmaktadırlar.

Mesleki ve Teknik Eğitim

ABD eğitim sisteminde mesleki eğitim ile öğrencilerin mesleki alanlardaki bilgi ve becerilerini arttırmaya yönelik programlar uygulanmaktadır. Mesleki eğitim programları hem nitelikli işgücü yetiştirmek hem de işletmelerin ihtiyaç duydukları alanlarla ilgili çeşitlendirilmektedir. Öğrenciler, mesleki teknik eğitimlere, liseden sonra 2 yıl devam ederek, yüksekokullar sistemi içine dahil olmaktadır. Mesleki ve teknik eğitime yönelmek isteyen öğrenciler daha çok özel okullara yada melek liselerin teknik bölümlerine yönelmektedirler. Bu bölümlerden mezun olan öğrencilere; mesleki yeterlilik belgesi verilmektedir. Bu okullardan en önemlilerinin “Kariyer ve Teknik Eğitim Ulusal Araştırmalar Merkezi” adlı özel okuldur. ABD eğitim sisteminde öğrencilerin mesleki eğitime yönelimi için. Federal eğitim departmanlığınca çok sayıda çalışma ve proje yürütülmektedir (usembassy.gov, 2014). Federal eğitim departmanlığınca, mesleki ve teknik eğitimde dört temel ilke ön plana çıkmaktadır. Bunlar; Uyum, Yenileşme, İşbirliği ve Hesapverebilirliktir. Bu temel ilkelerin gelişimi için bütçeden yaklaşık olarak 1,4 milyar dolar ayrılmıştır. Buradaki amaç, kaliteli bir işgücünün yetiştirilmesi ve işletmelerin ihtiyaç duydukları kalifiyeli personel ihtiyacının karşılanmasıdır. Eyalet yöneticileri hibe programlarına meslek liselerini, halk eğitimleri ve bölgesel teknik okullarını ve öğrencilerini de almaktadırlar. Hibe programları sayesinde bu okullarda öğrenim gören öğrenciler, hem akademik olarak hem de mesleki yeterlilik olarak desteklenmektedirler.

ABD eğitim sistemi içinde eğitim öğretim faaliyeti sunan mesleki ve teknik eğitim okullarında, yönetici asistanı, program yöneticisi, web geliştiricisi, klinik laboratuvar teknisyeni, satış temsilcisi, peyzaj ve saha işçisi, masaj terapisti, bilgisayar programcısı, işlem ve araştırma analisti, radyoloji teknologu, bakım ve onarım işçisi, tıbbi sekreter, optisyen, berber, kuaför, hasta bakıcısı, çocuk bakıcısı, ilaç teknisyeni, diş teknisyeni, garson, aşçı, musluk tamircisi, oto mekanik işçisi, boyacı, temizlik görevlisi vb. mesleki ve teknik alanlarda ihtiyaç duyulan ara elemanların yetiştirilmesi için hem teorik hem de pratik eğitimlerini gerçekleştirilmektedir. Pratik uygulamalar için de staj programları planlanmaktadır (<http://www2.ed.gov>).

Türk Eğitim Sistemi

Türk eğitim sisteminde, eğitim tüm vatandaşlara ücretsiz olarak verilir ve bu hizmet devletin gözetim ve denetimi ile sunulmaktadır. Türk eğitim sisteminde eğitim, merkezi bir yönetime sahiptir. Yerel yönetimlere herhangi bir söz hakkı verilmemiştir. Eğitim hizmetleri, Millî Eğitim Bakanlığının merkez, taşra, bağlı kuruluşlar ve yurtdışı örgütleri olarak yapılandırılmıştır. Eğitim hizmetleri örgün ve yaygın olmak üzere iki şekilde öğrencilerin ve vatandaşların hizmetine sunulmaktadır. Örgüt eğitim belirlenmiş olan yaş grubu içindeki öğrencilerle, okul çatısı altında gerçekleşirken; yaygın eğitim ise, uzaktan eğitim, halk eğitimi ve çıraklık eğitimi ile yapılmaktadır. Örgüt eğitim sistemi kendi içinde 4 kademeye ayrılmıştır. Bunlar:

1. Okul öncesi eğitim
2. İlköğretim
3. Ortaöğretim
4. Yükseköğretim kurumlarıdır.

Türk eğitim sisteminin genel amaçlarına bakıldığında: Atatürk milliyetçiliğine bağlı, ahlaki ve kültürel değerlerle donatılmış, milletini ve vatanını seven, laik, demokratik, insan haklarına saygılı, bilime ve ilime önem veren, sağlıklı ve dengeli bir gelişime açık, olumlu bir dünya görüşünü savunan, yapıcı, hoşgörülü, değerlerine sahip çıkan, yaratıcı, ilgi ve yeteneklerinin farkında olan, birlikte iş görme özelliğine sahip, devletine ve milletine karşı sorumluluklarını bilen bireyler yetiştirmektedir.

Örgün Eğitim Kademeleri

1. Okul Öncesi Eğitim

Türk eğitim sisteminde örgün eğitim, okul öncesi eğitim ile başlamaktadır. Okul öncesi eğitim zorunlu değildir ve tamamen velinin isteğine bırakılmıştır. Türk eğitim sistemi içinde, bu kademedeki hizmetler; iki kurumun görev uhdesine bırakılmıştır. Bunlardan ilki Millî Eğitim Bakanlığı, diğeri ise, Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu (SHÇEK)'dur. Bu iki kurumda birbirlerine bağlı olarak işbirliği içinde eğitim hizmeti vermektedirler. Millî Eğitim Bakanlığı, anaokulları ve anasınıfları ile bu hizmeti sunarken; Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, kreş, çocuk yuvası ve gündüz bakım evleri ile hizmet vermektedir. amacı, çocukların bedensel, zihinsel ve duygusal gelişimini destekleyerek olumlu davranışlar kazanmalarını, ilköğretime hazır hâle gelmelerini, koşulları yetersiz çevrelerden gelen çocuklar için ortak bir yetişme ortamı yaratılmasını, Türkçe'nin güzel ve doğru konuşulmasını sağlamaktır.

Okul öncesi eğitim ülkemizde isteğe bağlıdır.

Ülkemizde okul öncesi eğitim kurumları, iki resmî kurum yapısından birine bağlı olarak faaliyet gösterirler:

Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumuna (SHÇEK) bağlı olarak faaliyetlerini sürdüren eğitim kurumlarının alabileceği unvanlar kreş, çocuk yuvası, gündüz bakım evi şeklindedir. Bağımsız anaokullarına 36-68 ay arası çocuklar devam ederken, diğer okulların bünyesindeki anasınıflarına 57-68 yaş arası çocuklar devam edebilmektedir. SHÇEK ise 0 aydan 66 aya kadar olan tüm öğrencileri eğitim öğretim kapsamına alabilmektedir.

2.İlköğretim

Türk eğitim sisteminde ilkokul ve ortaokullar zorunlu eğitim kapsamındadır. 6-13 yaş grubundaki öğrenciler, bu okullara gitmek mecburiyetindedir. İlkokullarda eğitim öğretim 4 yıl sürmektedir. Aynı şekilde ortaokullarda da zorunlu eğitim 4 yıldır. 13 yaşını bitirip 14 yaşına giren çocukların ortaokulları bitirmeleri gerekir. İlköğretim okullarının amaçlarına bakıldığında; sahip olduğu bilgi, beceri ve yetenek doğrultusunda eğitilmesini sağlamak, vatanına, milletine yararlı bir vatandaş olarak yetiştirmek, etik ve ahlaki kurallar göre davranmasını sağlamak ve tüm öğrencilerin bir üst öğrenime hazırlanmasına yardımcı olmaktır. İlköğretimlerin bünyesinde bulunan ortaokullar iki çeşittir. Genel eğitim sunan ortaokullar ile din eğitim veren imam hatip ortaokullarıdır. İlkokullarda haftada 30 saat ders yapılırken, ortaokullarda haftada 36 saat ders yapılmakta ve bunları 6 saatlik ders kısmı seçmeli dersler olarak belirlenmektedir. İlkokul kademesinde, değerler eğitimi, sosyalleşme, farkındalığı pekiştirme gibi eğitimlerin de verilmektedir. Bu eğitimlerin yanında ilkokullarda ayrıca; Kendini tanıma ve koruma, bedeninin farkında olma, zorbalık eğitimleri, akranlarıyla iletişim, sınıf ve toplum kuralları gibi eğitimler de verilmektedir.

Ortaokul 8.sınıfta öğrencilerin, bir üst öğrenimde gidecekleri okulu belirleyen bir sınav yapılmaktadır. Sınavla öğrenci alan ortaöğretim kurumlarına giriş sınavı diye adlandırılan sınavda öğrenciler, 6 temel dersten sınava tabi tutulmaktadır. Sınavla öğrenci alan okulların kontenjanları, genel kontenjanların içinde %10'luk bir dilim ayrılmıştır. Yapılan sınav sonucu %10'luk dilime giremeyen öğrenciler, adrese dayalı ortaöğretim kurumlarına kayıt yaptırmaktadırlar.

3.Ortaöğretim

Türk eğitim sisteminde ortaöğretim kuramlarına devam esastır. 14-17 yaş grubunda bulunan tüm öğrencileri için liseler zorunludur. Eğitim öğretim 4 yıl sürmektedir. Ortaöğretimin okullarının amaçları arasında; öğrenciler arasında ortak bir kültür oluşturma, ülkenin sosyal, spor ve ekonomik olarak bütümesine yardımcı olacak bireyler yetiştirmek, bir üst öğrenim tüm öğrencileri hazırlamak ve toplumun sorunlarının bilincine varmalarını sağlamaktır. Ortaöğretim kurumlarında çok çeşitli okullar bulunmaktadır. Genel liselerin yanında meslek liseleri, fen liseleri, sosyal bilimler liseleri, sprog liseleri, imam hatip liseleri gibi liseler bulunmaktadır. Anadolu, fen , sosyal ve vbazı meslek liseleri merkezi sınav ile öğrenci kabulü yaparken geri kalanlar, öğrencinin bulunduğu adrese göre öğrenci alımı yapmaktadırlar. Yine liselerin sınavla öğrenci alanları, proje okulları olarak adlandırılmaktadır. Bu okullara öğretmen alımı yine sınavla olmaktadır. Bundan dolayı da eğitim kaliteleri daha yüksektir. Bu okullardan mezun olan öğrencilerin bir üst öğrenime devam oranları diğer lise mezunlarına göre çok daha yüksektir. Din eğitimi eğitiminin yapıldığı imam hatip anadolu liselere kayır ailelerin tercihine bırakılmıştır. İsteyen aileler öğrencilerini yerel yerleştirme koşullarına bağlı olmaksızın bu liselere kayıt yaptırabilirler. 17 yaşına kadar ortaöğretim kurumlarından mezun olamayan ya da herhangi bir sebepten okulu bırakmış olan öğrenciler, örgün eğitimden ayrılarak, yaygın eğitimin bir şekli olan ve açık lise adı verilen okullara kayıt yaparak, ortaöğretim diploması alabilmektedir. Örgün eğitim içinde ortaöğretim okullarını bitiren tüm öğrencilere, lise diploması verilmektedir.

YÖNTEM

Alanyazın, probleme dair kavramsal alanının belirlenmesine yönelik araştırmaların neticelerinin gözden geçirilmesi olarak tanımlanan bir tarama modelidir. Alanyazın taraması; “bir konuyla ilgili daha önceden ortaya konulmuş bilgileri çalışmanın amacına uygun bir biçimde incelemek ve değerlendirmektir. Bu doğrultuda, belirli bir konu hakkında akademik olarak güvenilir, yetkin kişiler tarafından yayınlanmış olan çalışmaların incelenmesidir” (Corbin&Strauss,2008). Yani alanyazın literatür; bir konu hakkında oluşturulmuş kaynakların toplamıdır. Bu çalışmada ülkemizde belirlenen konu ile ilgili yayınlanmış olan yüksek lisans tezleri, makaleler ve diğre araştırmalar incelenmiştir. Bu çalışmada ülkeler temel eğitim sistemleri araştırılmış ve ülkemizdeki temel eğitim sistemiyle kıyaslanması yapılmıştır. Bu alanda yapılan çalışmalardan hareketle, ülkemiz temel eğitim sisteminin öğrenciler ve aileler açısından daha fazla nasıl geliştirilebileceği üzerinde çalışma yapılmıştır. Yapılan bu çalışmanın, alanyazına katkı sunacağı ve ülkemizdeki eğitim kalitesini yükseltilmesi hedeflenmektedir.

BULGULAR

Ülkelerin temel eğitim sistemleri üzerinde aşağıda yazılı makalelerden elde edilen bulgulara göre;

“Fransa Eğitim Sistemi” adlı makaleye göre; Fransız hükümeti için ülke vatandaşının eğitilmesi bir devlet görevi olarak görüldüğü. temel eğitimin 11 yıllık diliminin zorunlu eğitim kapsamında olduğu ve tüm vatandaşlara ücretsiz sunulduğu, Fransız Devriminden önce halk arasında sınıfsal farklılıklardan dolayı eşitlik ilkesinin olmadığı, ancak devrimden sonra tüm halkın devlet nezdinde eşit haklara sahip olarak eğitimin tüm imkanlarından yararlandığı, eğitim sistemi 4 temel ilke üzerinde kuruldu (Ücretsiz eğitim, tarafsızlık, laiklik ve eğitim özgürlüğü), bu ilkelere bağlı olarak eğitim kademelerinin okul öncesi, ilköğretim okulları, ortaöğretim 1. Ve 2. Devre olarak planlandığı, Avrupa’daki diğer ülkelere nazaran okul öncesi eğitim daha yaygın olduğu, okulların yerel yönetimlerin yönetimine bırakıldığı, ulusal bir müfredatın olduğu ve bu müfredatın esnek bir yapıya sahip olduğu, ilköğretimlerin 3 temel eğitim esasıyla yürütüldüğü (Ahlak Eğitimi, Beden Eğitimi ve Zihinsel Eğitim), ilköğretimlerde 3 eğitim kademesinin olduğu ve her bir kademenin farklı yaş gruplarına hitap ettiği, ilköğretimin 5 yıl ve zorunlu olduğu, nüfusun az ve dağınık olduğu bölgelerde birleştirilmiş sınıf eğitiminin yapıldığı, ortaöğretim kurumlarının biri zorunlu diğeri isteğe bağlı 2 devreden oluştuğu, zorunlu ortaöğretim okullarının kolejlerle başladığı, kolejlerin kendi için özerk bir yapıya sahip olduğu, herbirinin kendine ait mali bir bütçesinin olduğu, kolejlerde 4 yıllık zorunlu eğitimin verildiği, kolejlerde eğitimin ücretsiz olduğu, 3 devreden oluştuğu (uyum devresi, merkezi devre ve rehberlik devresi), günlük ders saat sayısının 6 ile 10 arasında değiştiği, ders saat sürelerinin 55 dakika olduğu, ders saatleri dışındaki zamanlarda öğrencilere sosyal, sportif ve kültürel etkinlikleri yapabilecekleri merkezlerin inşa edildiği, ortaöğretimin 2.devresinin liselerden meydana geldiği, kendi içinde ikili bir yapıya sahip olduğu, bir taraftan genel liseler diğeri taraftan mesleki liselerde eğitim öğretim verildiği, genel liselerde 3 yıllık bir eğitim olduğu, bu liseleri bitiren öğrencilerin Bakalorya sınavına tabi tutuldukları, başarılı olan öğrencilerin bir üst kademedeki okullara devam etmek için hak kazandıkları, meslek liselerinde ise, eğitimlerin 2 yıl sürdüğü, bu süre sonunda başarılı olan öğrencilere BEP (Brevet d’Etudes Professionnelles) Mesleki Eğitim Diplomasının verildiği, bu diplomaya sahip öğrencilerin 2 yıl daha eğitime devam etmeleri halinde teknik lise diploması almak için sınava girme hakkına sahip olabilecekleri sonuçlarına ulaşılmıştır.

“İngiltere Eğitim Sistemi” adlı makaleye göre; İngiltere eğitim sisteminde, eğitim öğretimin ücretsiz, zorunlu ve herkese eşit bir hak olduğu, mevcut eğitim sisteminin temelini 1988 yılında atıldığı, bu yıl ile beraber ülke geneli uygulanan, Ulusal Eğitim Planı, tüm okullarda uygulanmaya başladığı, ulusal eğitim proqramının, ülke eğitim müfredatının %70’ni kapsadığı, geriye kalan %30’luk dilimin okullar ve yerel yönetimler tarafından hazırlandığı, ülke olarak çok eski ve gelişmiş bir eğitim geçmişlerinin olduğu, Avrupa’daki en iyi üniversitelerinin birçoğunun İngiltere’de bulunduğu, 2010 yılında eğitim alanında yapılan reformlarla eğitim kalitesinin daha da yükseldiği, bu reformlarla birlikte zorunlu ders kapsamına alınan ders sayılarının değiştirildiği, eğitim sisteminin 4 kademeli (Okulöncesi eğitim kurumları, ilköğretimler, ortaöğretim ve yükseköğretim) bir yapıya kavuşturulduğu, zorunlu eğitimin 11 yıl ve 5-16 yaş gruplarını kapsadığı, sınıf başına düşen öğrenci sayısının ortalama 20 civarlarında olduğu, okulların bütçelerinin yerel yönetimler ve belediyeler tarafından oluşturulduğu, okulların yönetimde devletin yanında belediyelerin, kiliselerin ve gönüllü kuruluşlarında olduğu, OFSTED (Office for Standards in Education, Children’s) adı verilen devlet kurumu tarafından tüm okulların denetlendiği ve okullar hakkında rapor yazarak bakanlığa sundukları, okulların 3 dönem (Güz dönemi, ilkbahar dönemi ve yaz dönemi) olarak eğitim öğretim verdikleri, öğrencilerin bir eğitim öğretim yılında sadece 14 hafta tatil yapabildikleri, okulların tamamında uygulan millî müfredatı adı altında bir müfredatlarının olduğu, müfredatın kendi içinde seviyeleri ayrıldığı, okul öncesine başlama yaşının 3-4 yaş civarında olduğu, 7 yaşına gelen öğrencilerin ilköğretim kademesine gittikleri, ailelerin istemeleri ve şartları taşımaları kaydıyla öğrencilerine evde eğitim aldırabildikleri, okul öncesi kurumların; oyun grupları, kreş, anaokulu ve anasınıflarından teşekkül ettiği, okul öncesinin zorunlu eğitim kapsamında olmadığı, bununla beraber doğumdan okul öncesine kadar çocukların eğitime başlandığı ve ilk yıllar temel eğitimi (EYFS) adı verilen bir programın uygulandığı, ilköğretim okullarının zorunlu olduğu ve 6 yıl sürdüğü, ilköğretimde yaklaşık 190 iş günü eğitim yapıldığı, bazı okullarda 3 dönem bazılarında ise 6 dönem öğretim verildiği, 11 yaşın sonunda ülke geneli uygulanan değerlendirme sınavlarının olduğu, bu sınavda alınan notların, bir üst kademe hangi okula gideceği konusunda kriter teşkil ettiği, sınavda alınan notlara göre öğrencilerin, ortaöğretim kurumlarının akademik, teknik veya modern okullara kayıt yaptırabildikleri, ortaöğretim kurumlarının 2 devreden oluştuğu, ilk devreye 11-14 yaş grubu öğrencilerinin, 2.devreye 14-16 yaş grubu öğrencilerin devam edebildikleri, 11 yıllık zorunlu eğitim öğretimin sonunda tüm öğrencileri GCSE (*General Certificate of Education*) adı verilen sınavlara tabi tutuldukları, bu sınavlarda başarı gösteren öğrencilerin Altıncı Sınıf Koleji (Sixth Form College) veya A-Level adı verilen kolejlerde genel lise eğitimine başladıkları ve bu eğitim kademesinin 2 yıl sürdüğü, devam edilecek olan üst öğrenimin şartlarına göre 4 yıla kadar devam edilmesi gerektiği, öğrencilerin sahip olduğu özelliklere göre, ortaöğretim kurumlarında çok çeşitli programların olduğu (Çok Amaçlı Okullar (comprehensive schools), Yol Gösterici Yönlendirici Okullar (beacon schools), Özel Programlı Okullar (specialist schools) verilebilir. (internations.org; gov.uk), zorunlu eğitimin bitiminde öğrencilerin istemeleri halinde mesleki eğitim imkanı sunan liselere de devam edebilecekleri, bu eğitim türleri için çok sayıda kolej ve enstitünün bulunduğu, bu okullardan

mezun olan öğrencilere sertifika ve diplomaların verildiği, ortaöğretim kurumlarında da ulusal eğitim programının uygulandığı ve zorunlu derslerin bulunmadığı sonuçlarına ulaşılmıştır.

“ABD Eğitim Sistemi” adlı makaleye göre; ABD eğitim sisteminde, eyaletlere göre farklılık gösteren bir eğitim sisteminin olduğu, geliştirilmiştir. Ülke genelinde uygulanan standart bir eğitim müfredatının bulunmadığı, zorunlu eğitim de eyaletten eyalete farklılık gösterdiği, esnek bir eğitim modelinin bulunduğu, eğitimin tüm vatandaşlara ücretsiz olarak sunulduğu, Federal eğitim bakanlığının yetkilerinin oldukça kısıtlı olduğu, okulların açılış, kapanış ve yönetimlerinin eyaletlere ve yerel yönetimlere bırakıldığı, gelişen teknolojilere bağlı olarak bu eğitim sisteminde mesleki eğitime büyük bir önem verildiği, beyin göçünün önüne geçmek adına bütçeden daha fazla kaynağın eğitime aktarıldığının, dar gelirli bölgelerde bulunan okulların daha fazla desteklendiğinin, SSCB’nin uzaya gönderdiği Sputnik uzay aracından sonra eğitime dair daha reformist kararların alındığı, okulların ve öğretmenlerin maddi olarak daha fazla desteklendiği, 4 farklı eğitim modelinin uygulandığı, ilköğretim okullarının 4-6 yıl arasında eğitim verdiklerini, ortaöğretimin ortaokul ve liselerden oluştuğu, ilköğretimlerde eyaletten eyalete farklılık gösterecek şekilde dil öğretim programlarının da uygulandığı, okulöncesi eğitim kurumlarının anaokul ve anasınıf olarak hem devlet okullarında hem de özel okullarda hizmet verdiklerini, okulöncesi bitiren öğrencilerin birincil adı verilen ilköğretim okullarında eğitimlerine devam ettikleri, bu eğitim kademesinin 6 yıl sürdüğü, ikincil kademe adı verilen okulların 2 alt devreden oluştuğu, 1.alt devrenin ortaokul, 2.alt devrenin lise olarak planlandığı, ortaöğretim kurumlarında okuyan öğrencilerin çekirdek dersler olarak tanımlanan derslerden başarılı olmaları halinde mezun olabildikleri, bu okullar dışında öğrencilerin meslek sahibi olmasını sağlayan meslek liselerinin de mevcut olduğu, meslek liselerinin toplum kolejleri adı verilen okullarda eğitim öğretim yaptıkları ve öğrenim sürelerinin 2 yıl olduğu, bu okullardan mezun olan öğrencilerin önlisans derecesi ile mezun oldukları ve bu okul mezunlarının, işletmelerin ihtiyaç duyduğu birçok alanda hizmet (bilgisayar programcısı, işlem ve araştırma analisti, radyoloji teknologu, bakım ve onarım işçisi, tıbbi sekreter, optisyen, berber, kuaför vb.) vermeye başladıkları sonuçlarına ulaşılmıştır.

“Türk Eğitim Sistemi” adlı makaleye göre; Türk eğitim sisteminde, eğitim öğretimin 12 yıl ve zorunlu olduğu, herkese ücretsiz olarak verildiği, denetim ve gözetiminin devletin elinde olduğu, merkeziyetçi bir yapıyla yönetildiği, yerel yönetimlerin herhangi bir söz hakkının bulunmadığı, örgün ve yaygın eğitim olarak ikiye ayrıldığı, örgün eğitim okullarda yapılırken, yaygın eğitimin halk eğitim, çıraklık merkezleri ve uzaktan eğitim yolu ile yapıldığı, örgün eğitim 4 kademeli olarak planlandığı (Okulöncesi, ilköğretim, lise ve yükseköğretim), okulöncesi eğitimin hem milli eğitim bakanlığı hemde SHÇEK tarafından hizmet olarak sunulduğu, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından verilen okulöncesi eğitimin, kreşler, anaokulları ve anasınıflarında verildiği, 36-68 yaş grubundaki öğrencilerin okulöncesi eğitim kapsamına alındığı, okulöncesi eğitim kurumlarının zorunlu olmadığı, öğrenciye ücretsiz yemek hizmetinin verildiği, örgün eğitimin ikinci kademesinin ilköğretim ve ortaokullardan oluştuğu, 6-13 yaş arasındaki çocukların ilköğretim okullarına devam ettiği ve zorunlu olduğu, ilköğretimde eğitimin 4 yıl sürdüğü, haftada 6 ders saatinin yapıldığı, buna karşılık ortaokullarda haftada 36 ders saati yapıldığı, bu 36 ders saatinin 6 saatlik dilimini seçmeli ders kapsamında olduğu, ilköğretim 8.sınıf sonunda yapılan sınavda alınan başarı derecesine göre öğrencilerin liselere yerleşebildikleri, başarılı olan öğrencilerin ise, yerel yerleştirmeye adreslerine en yakın liselere yerleştirildikleri, normal ortaokullarla birlikte din öğretimi programı uygulayan imam hatip ortaokullarında eğitim öğretim faaliyetlerinde bulunduğu, ortaöğretim kurumlarında zorunlu eğitim kapsamında bulunduğu ve eğitimlerinin 4 yıl sürdüğü, bu kurumlarda program türüne (Meslek liseleri, fen liseleri, anadolu liseleri, sosyal bilimler liseleri, spro liseleri ve imam hatip liseleri) göre çok sayıda okul çeşitliliğinin bulunduğu, merkezi sınavla öğrenci kabulü yapan okullarda eğitim kalitesinin diğerlerine göre daha iyi olduğu ve bu nedenle de yükseköğretime kazanma oranlarının daha yüksek olduğu, ortaöğretim kurumlarının belirlenen yaş grubu içinde bitiremeyen öğrencilerin yaygın eğitim kapsamında açık liselerde öğrenimlerine devam edebildikleri ve bu okulların herhangi birini başarı ile bitirenlere lise diplomasının verildiği sonuçlarına ulaşılmıştır.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Tablo1: Fransa ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

Fransa	Türkiye
• Zorunlu eğitim 10 yıl mecburi eğitim	• Zorunlu eğitim 10 yıl
• Haftanın 6 günü ders yapılmakta	• Haftanın 5 günü ders yapılmakta
• 140-180 gün okul açık	• 180 gün okul açık
• Dersler 55 dakika sürmekte	• Dersler 40 dakika
• İlköğretim mecburi ve 5 yıl	• İlköğretim mecburi ve 8 yıl
• Ortaöğretim 2 aşamalı	• Ortaöğretim tek aşamalı
• Meslek liseleri 2 yıl	• Meslek liseleri 4 yıl
• Sistem merkeziyetçi	• Sistem merkeziyetçi

Tablo 2: İngiltere ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

İngiltere	Türkiye
1) Zorunlu eğitim 11 yıl	1) Zorunlu eğitim 12 yıl
2) İlkokullarda haftalık ders saatleri 20-25 saattir ve toplam 3 dönemdir.	2) İlköğretimde haftalık ders saati sayısı 30'dur ve toplam 2 dönemdir.
3) Öğrenciler ortaöğretimden mezun olduktan sonra girdikleri sınavların başarı durumuna göre üniversitelere başvururlar	3) Yüksek öğretimde okumak için, TYT ve AYT sınavlarında başarı şarttır.
4) Okulöncesi kurumları ilkokullara göre hareket ederken, İlköğretim ve ortaöğretim zorunlu eğitim kapsamındadır.	4) Yükseköğretim hariç tüm eğitim kademeleri zorunlu eğitim kapsamındadır.
5) Tüm eğitim kademelerinde sözleşmeli Öğretmenler çalışmakta,	5) 3+1 Yıl sözleşmeli çalışan öğretmenler, daha sonra kadrolu olarak atanırlar.

Tablo 3: ABD ve Türk Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması

ABD	Türkiye
1. Eğitim sistemi yerel yönetimlerin kontrolünde .	1. Merkezi bir eğitim sistemi
2. Eğitim Sistemi Eyalet eyalet farklılık gösterir.	2. Tüm ülkede aynı eğitim sistemi uygulanmakta,
3. Okullar; Eyalet ve yerel yönetimler tarafından yönetilirler	3. Okul müdürleri, Milli Eğitim Bakanlığının yönetmelikleri doğrultusunda valiliklerce görevlendirilirler.
4. Merkezi bir yükseköğretim kurumu yoktur. Üniversiteler özerktir.	4. YÖK bütün yetkiyi merkezinde toplamıştır.
5. Okul kademeleri; 6+6- 6+3+3-4+4+4- 8+4 şeklinde yapılandırılırken,	5. Okul kademelerinde 4+4+4 şeklinde yapılandırılmış bir sistemi mevcut
6. Eğitim öğretim, 12 yıl ve zorunlu	6. Eğitim öğretim, 12 yıl ve zorunlu
7. Ders saat sayıları eyalet ve şehirlere göre farklılık göstermekte,	7. Eğitim kurumlarının kademelerine göre; haftada 30-36-40 ders saati
8. Yükseköğrenim için sınav zorunluluğu yok	8. Merkezi olarak yapılan TYT ve AYT ile yükseköğrenime geçiş Yükseköğretime geçişte merkezi sınavlar vardır.

Ülkelerin eğitim sistemleri her ne kadar birbirlerinden farklılık gösterse de temel de öğrencilerin; sağlıklı birer birey olarak gelişmelerini, ülkenin sahip olduğu tarih bilinceyle yetişmelerini, etik, ahlak ve değerlerle büyümelerini, topluma yararlı, vatanına milletine bağlı kalmalarını ve iyi bir meslek sahibi olmalarını hedeflemektedirler. Ülkemiz eğitim sistemi planlanırken genellikle eğitime öncülük yapan ülkelerin eğitim modelleri örnek olarak alınmaktadır. Ancak bu durum eğitim sistemlerinin tıkanmasına ve istenilen sonuçların ortaya çıkmasına engel olmaktadır. Bir ülkenin eğitim modeli örnek alındığında, ülkemizdeki insan modeli üzerine oturmamaktadır. Çünkü her ülkenin kendine özgü bir insan yetiştirme tarzı, kültürü, gelenek ve görenekleri farklılık arz etmektedir. Bunun yanında devletlerin eğitime ayırdıkları bütçeler, merkezi hükümetlerin eğitime bakış tarzları, okulların fiziki alt yapıları ve öğretmen yetiştirme şekilleri birbirinden farklılık göstermektedir. Ülkemizin nitelikli işgücü analiz ile işletmelerin ihtiyaç duyduğu kalifiye personellerin tespiti yapılmadan, uygulanacak en mükemmel eğitim sistemi bile başarısız olmaya mahkumdur. Bu yüzden eğitimde değişimi gidildiğinde, ülkenin sosyal, kültürel, ahlaki değerler, gelenek ve göreneklerle, öğretmen yetiştirme tarzlarına, öğrencilerin öğrenme stillerine, öğrenme ortamlarının fiziksel koşullarına, okulların sahip oldukları alt yapı özelliklerine dikkat edilmelidir. Eğitimin girdilerinin insan olması, insanın birçok yönünün bulunması, tek bir yönünden ziyade öğrencilerin bir bütün olarak değerlendirilmesi, eğitim sistemlerinin buna göre güncellenmesi gerektirir. Günümüz dünyasında hergün değişimler olmakta, teknoloji, bilim olabildiğince hızlı ilerlemektedir. Çağın gerisinde kalmak istemeyen ülkelerin gelişim adına bu değişim ve gelişimlerden haberdar olması, eğitim sistemlerini buna göre canlı tutması kaçınılmaz bir sonuçtur.

Birçok değişim ve gelişmenin yaşandığı bu yüzyılda ülke olarak çağın gerisinde kalmamak ve ekonomide söz sahibi olan ülkelerin içinde olabilmek için; Eğitimde sıçrama yapan ve başarılı olan ülkelerin eğitim sistemlerinin titizlikle incelenmesi, buna göre reform çalışmalarının yapılması, öğretim programlarının bilimsel değişimlere ve teknolojik gelişimlere göre yapılandırılması, işletmelerin, okulların, öğretmenlerin ve öğrencilerin ihtiyacına göre esnek bir yapıda hazırlanması şarttır.

KAYNAKÇA

Çetin S.(2017) Karşılaştırmalı Eğitim Alanında 15 Yılda Yapılan Çalışmaların Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi, Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, Aralık 2017, 8(2), 28-40

Milli Eğitim Bakanlığı (1996) M.E.B. Dış İlişkiler, 1996: 203.

Demirel, Ö. (2000). Karşılaştırmalı eğitim. Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Güçlü, N. & Bayrakçı, M. (2004). Amerika Birleşik Devletleri Eğitim Sistemi Ve Hiçbir Çocuğun Eğitimsiz Kalmaması Reformu . Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi , 5 (2) , 51-64

Türkoğlu , A (2015 , Anı Yayıncılık) Karşılaştırmalı Eğitim Dünya Ülkelerinden Örneklerle

<http://www.education.gouv.fr/> - Fransa milli eğitim sitesi.

Çabuk, Burcu, Karacaoğlu, Ömer Cem (2002) *İngiltere ve Türkiye Eğitim Sistemlerinin Karşılaştırılması*, Milli Eğitim Dergisi, Sayı 155-156,

<http://www.ingiltere-egitim.net/ingiltere-egitim-sistemi.html>

Turgut, Kahyaoğlu, Servin (2015) *Karşılaştırmalı Eğitim (Dünya Ülkelerinden Örneklerle)*, Ankara, 2015.

The European Higher Education Area in 2015: Bologna Process Implementation Report

Balcı ,A (2009, Pegem Akademi) Karşılaştırmalı Eğitim Sistemleri

Gülsoy, E., Koca, E., (2012), “ABD Ülke Raporu”, T.C. Ekonomi Bakanlığı, İhracat Genel Müdürlüğü, Ülke Masaları 1 Dairesi Amerika Şubesi, <http://www.aia-istanbul.org/files/etkinlikler/abd-ulke-gunu-2012/abd-rapor-06-03-2012.pdf>, Erişim Tarihi: 03.01.2013.

<http://www2.ed.gov>, 2013).



Eşitsizliği Alternatif Kavramlarla Tartışmak: Dezavantajlılık, Kırılganlık, Yaralanabilirlik *

Discussing Inequality with Alternative Concepts: Disadvantage, Vulnerability, Lacerability¹

ÖZET

Eşitsizlik, insanlığın varoluşu kadar eski bir olgudur. Modern dönemin getirdiği sermaye dağıtımındaki eşitsizlik, toplumsal kaynaklara ulaşımında ciddi engelleri beraberinde getirmiş ve bireylerin eşitsiz durumlarının da altını çizmiştir. Bu nedenle eşitsizlik kavramı, modern dönemleri açıklamak için kullanılan en işlevsel kavramlardan biridir.

Modern bir bilim olan sosyolojinin kurulduğu ilk dönemlerden itibaren eşitsizlik hep gündemde olmuş, toplumsal tabakalaşma, sınıf, statü gibi kavramlarla ekonomik, sosyal, kültürel, politik yanları tartışılmıştır. Sosyolojinin önemli bir konusu olan eşitsizlik, genel sosyolojik paradigma değişimlerinden de etkilenmiştir. Makro sosyolojik paradigma çerçevesinde tartışılacak olan sınıf, toplumsal tabakalaşma ve statü gibi eşitsizlik biçimleri, mikro sosyoloji çerçevesinde dönüşmüş ve eşitsizliği tanımlamak için yeni kavramlara ihtiyaç duyulmuştur. Mikro sosyoloji bağlamında bahsi geçen bu yeni kavramlar dezavantajlılık, kırılganlık, yaralanabilirliktir.

Dezavantajlılık ve dezavantajlı gruplar ise sosyal hizmet mesleğinin görünür olmaya başlamasıyla birlikte üzerinde daha çok düşünülür ve konuşulur olmuştur. Sosyal hizmetler, sosyal devlet anlayışının bir sonucu olarak toplumda genele kıyasla yaşam koşulları, kaynaklara ulaşım, üretim ve tüketime oldukça kısıtlı bir katılım sağlayan kişilerin hayat standartlarını yükseltmeyi amaçlar. Kırılganlık ve yaralanabilirlik kavramları da dezavantajlılık ile benzer bir paydaya dayanır. Dezavantajlılıktan farklı olarak tüm insanların ortak bir kırılganlık ve yaralanabilirliğinin var olduğu iddia edilse de bazı insanların diğerlerine nazaran daha yaralanabilir ve kırılgan olduğu özellikle ülke ve dünya genelinde yaşanan son afetlerden sonra daha görünür olmuştur.

Bu çalışma, literatür tarama yöntemine dayalı olarak yüzyıllardır varlığını sürdüren bir gerçeklik olan eşitsizliği, farklı bir bağlamda alternatif kavramlarla tartışmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Eşitsizlik, Kırılganlık, Yaralanabilirlik, Dezavantajlılık, Sosyal Hizmet

ABSTRACT

Inequality is a phenomenon as old as humanity. The inequality in the distribution of capital brought about by the modern period has created severe obstacles to access to social resources and underlined the unequal situation of individuals. Therefore, inequality is one of the most functional concepts to explain the modern period.

Since the early days of sociology, a modern science, inequality has always been on the agenda, and its economic, social, cultural, and political aspects have been discussed with concepts such as social stratification, class, and status. Inequality, an important topic in sociology, has also been affected by general sociological paradigm shifts. The forms of inequality, such as class, social stratification, and status, discussed within the macro-sociological paradigm have been transformed within the micro-sociological framework. New concepts have been needed to define inequality. These new concepts mentioned in the micro-sociology context are disadvantage, vulnerability, and lacerability.

Disadvantaged and disadvantaged groups, on the other hand, have been more thought and talked about as the social work profession has become more visible. As a result of the understanding of the welfare state, social services aim to raise the standard of living of people with minimal participation in living conditions, access to resources, production, and consumption compared to the general public. The concepts of vulnerability and deprivation share a similar denominator of deprivation. Although it is claimed that all people have a common vulnerability and lacerability, unlike disadvantages, it has become more visible that some people are more vulnerable and lacerable than others, especially after the recent disasters in the country and the world.

Based on the literature review method, this study aims to discuss inequality, a reality that has existed for centuries, with alternative concepts in a different context.

Keywords: Inequality, Vulnerability, Lacerability, Disadvantage, Social Work

GİRİŞ

Eşitsizlik, bir bireyin ya da grubun doğal halinden yani kişinin ırkından, etnik kökeninden, cinsiyetinden kaynaklanabileceği gibi süreç içerisinde sonradan da ortaya çıkabilen bir durumdur. Birey ve içine doğduğu toplumsal çevreden kaynaklı eşitsizliğin bazı biçimleri değişebilirken, bazıları ise sonraki kuşaklara miras olarak aktarılabilir. Miras olarak aktarılan eşitsizlik döngüsünün kırılması veya ortadan kalkması ise sonradan oluşan eşitsizlik hallerinden çıkılmasına nazaran daha zorludur.

Eşitsizlik bir bakış açısına göre, rekabet, üretkenlik ve verimliliği artırırken, kaynakların optimal kullanımı için de zorunludur. Eşitsizliğin kökeni ile ilgili iki temel görüş mevcuttur. Bunlardan ilki, eşitsizliğin insanlığın varoluşundan beri varlığını devam ettirini ve tarih boyunca tüm toplumlarda çeşitli eşitsizlik biçimlerinin

Rasime Demir Başhan²
Osman Metin³

How to Cite This Article

Başhan, R. D. & Metin, O. (2023). "Eşitsizliği Alternatif Kavramlarla Tartışmak: Dezavantajlılık, Kırılganlık, Yaralanabilirlik", Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(65):3040-3048. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.70592>

Arrival: 11 May 2023

Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

* Bu makale, halen devam etmekte olan "Dezavantajlılığın Yeniden Üretimi: Afyonkarahisar'da Sosyal Hizmet Alan Gruplar" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

¹ Kırılganlık ve yaralanabilirliğin İngilizce karşılıkları aynı olup "vulnerability" olarak karşımıza çıkar. Ancak metinde iki kavramın birbirinden farklı oluşunu vurgulamak için kavramın İngilizcede farklı bir kullanımı olan "lacerability" kavramı tercih edilmiştir.

² Doktora Öğrencisi, Afyonkarahisar Aile ve Sosyal Hizmetler İl Müdürlüğü, Afyonkarahisar, Türkiye

³ Dr. Öğr. Üyesi, Afyon Kocatepe Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyoloji Bölümü, Afyonkarahisar, Türkiye

görüldüğünü vurgularken; ikinci bakış açısı, eşitsizliği modernizm ve kapitalizmle birlikte ortaya çıktığını ve eşitlik arayışının, yaşayış biçimlerine eşitsizlik olarak yansıdığı yönündedir. Bryan Turner'e göre eşitsizliğin tarihi insanlık tarihi kadar eskiye dayandırılabilir ve toplumlarda çeşitli biçimlerde eşitsizlik görünümüleri mevcuttur. Kapitalizm öncesi dönemlerde, feodal düzende, derebeyler toplumun kalanından üstte bir statüde yer alarak pek çok ayrıcalığa da sahipti. Feodalizmdeki yasal bölünmelere bağlı eşitsizliklerin yerini, kapitalizmdeki ekonominin farklı işlevine dayanan eşitsizliklerinin aldığı iddia eder (Turner, 1997:16).

Eşitsizliğin kapitalizmden kaynaklandığı fikri Marksist teorinin merkezinde yer alır. Bu teoriye göre eşitlik ve özgürlük ile ilgili fikirlerimizin kökeninde kapitalizm vardır (Turner, 1997: 67). Marx, bu düşüncesini "kapitalist sistem, doğası gereği eşitsizdir" sözleriyle ifade etmektedir (Ritzer ve Stepnisky, 2019:67). O'na göre, özgür olmama ve eşitsizliğin eski biçimleri insana bağlıydı ve bu insana bağlılık zaman zaman değişebilmekteydi. Ancak kapitalizmde eşitsizlik, ideolojiye bağlıdır ve kolayca değişmeyecek bir biçimdedir. Kapitalistler, sermaye sahipleri kapitalist sistem dolayısıyla daha fazla kazanırken, işçi emeğini sunmasına karşın daha dezavantajlı durumdadır. Sermaye sahipleri, ortaya koyduğu sermayesini artırıp hep daha fazla kazanırken, işçiler, ortaya koyduğu emeklerinin çok altında kazanç elde ederler ve var olan işlerinin ellerinden gitmelerinin de endişesini taşırlar.

Toplumların tarihlerine bakıldığında çeşitli eşitsizlik biçimlerinin var olduğu sosyolojik bir gerçektir (İnce, 2017: 294). Toplumsal tabakalaşma, sınıf ve statü kavramlarıyla eşitsizlik durumları anlaşılmalı/açıklanmaya çalışılır. Eşitsizliğin bu kavramlarla açıklanması makro sosyolojinin bir özelliğidir. Makro sosyoloji, toplumu, toplum içindeki kurumları ve genel sistem ve işleyişi ön plana çıkarır. Eşitsizlikleri betimlemek için ise sosyal tabakalaşmadan söz edilmesi gereklidir. Tabakalaşma kavramı jeolojiden aktarılmış bir kavramdır (Giddens, 2005:282) ve tabakalaşmayı, farklı insan gruplaşmaları arasındaki yapılaşmış eşitsizlikler olarak da tanımlamak mümkündür (Ünal, 2004: 57). Toplumda daha çok tercih edilenlerin üstte, daha az ayrıcalıklı olanların ise altlarda yer aldığı bir yapılanmadır. Ayrılmış ve sıralanmış olan gruplardan benzer olanların bir araya gelerek bir sıradüzen (hierarchy) oluşturması ile meydana gelen toplumsal tabakalar, dört genel tabakalaşma tarzı ve tarihsel tip şeklinde kategorileştirilebilir. Bunlar; kölelik sistemi, kast sistemi, feodal zümre sistemi ve toplumsal sınıf sistemidir. Bu kategorilerin her biri kendi içerisinde tutarlılık içeren karakteristik niteliklere sahiptirler (Yalçın, 2019: 160). Tabakalaşma varlığı bilinen hemen tüm toplumlarda var olmakla birlikte, modern toplum eşitlik ideali altında bizatihi eşitsizlikler üzerine kuruludur (Sunar, 2018:1). Modern toplumun temellerinden olan liberal iktisat ve toplum düşüncesine göre toplumdaki eşitsizlikler olağan ve gereklidir.

Bir başka eşitsizlik sistemi olan sınıflar ise endüstriyel toplumun karakteristik gruplarıdır. On yedinci yüzyıldan itibaren ortaya çıkan ve gelişen sanayi toplumlarına özgüdür (Ünal, 2004: 65) "Sınıf ayrımı, tarihteki eşitsizliklerden bir tanesidir" (Bauman, 2022:31). Günümüz toplumlarında eşitsizliklerin en görünür olduğu yerlerden biri toplumsal sınıflardır. Edgell'e (1998: 11) göre sınıf, Roma halkının ekonomi ve mülkiyet temeline göre bölünmesi ve kategorileştirilmesi olarak karşımıza çıkar. Sınıfın modern kullanımı ise endüstri devrimi ve sonrasında toplumun tümüyle yeniden örgütlenmesi ile ilişkilidir. Sınıflar, ortak ekonomik koşulları paylaşan geniş insan kitlelerinden oluşur ve bunlar insanların yaşam biçimleri üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Ancak sınıf sadece ekonomik temele bağlanamayacak kadar kompleks yaşam durumlarını içerir. Sınıfın genel olarak üç boyutu tanımlanabilir. Bunlar; ekonomik, kültürel ve siyasi boyuttur (Turner, 2020: 919). Ekonomik boyut, maddi eşitsizlikler üzerinde durur. Kültürel boyut, yaşam tarzı, toplumsal prestij açısından sınıf durumunu değerlendirir. Siyasi boyut ise toplumsal ve ekonomik değişimde sınıfların rolüne ve sınıf eylemine yönelir

Modern dönemin eşitsizlik sistemi yaygın olarak statüler aracılığı ile de ifade edilir. Weber sınıfı, statüden ayırmaktadır ve statüler kişilerin, nesnel ekonomik durumlarından ziyade, diğer insanların algılarına dayalı olarak oluşur (Giddens ve Sutton, 2018: 178). Statü, toplumsal düzende geleneksel, kültürel yapıdan kaynaklı olan hiyerarşik bir yer edinme biçimi olarak ifade edilebilir (Turner, 2020: 821). Statüyü hiyerarşik olarak açıklamak aynı zamanda bir eşitsizliği ifade etmek demektir.

Sınıf, toplumsal tabakalaşma ve statü gruplarına bakıldığında bu grupların bir bütün olarak değerlendirildiği ifade edilebilir. Buradan hareketle de belli özellikteki insanların belli sınıf, tabaka ve grupları oluşturduğu ve bu gruplara dahil olanların bir takım ortak özellik ve yaşayış biçimlerine sahip oldukları anlaşılmaktadır. Ancak bunun yanına bir parantez açmak gerekir. Belli bir sınıf, toplumsal tabaka ve statü gruplarında tüm bireylerin birbiriyle motamot aynı olduğunu söylemek insan faktörünün görmezden gelinmesine sebep olur. Bu eşitsiz gruplar içinde de bir takım alt gruplar ve farklılaşmalar mevcuttur. Bu bağlamda grup içi dinamikleri anlayarak, toplumsal sistemden ziyade ilişkileri ve "özneler arasılığı" ön plana çıkarmak mikro sosyolojinin imkanları arasındadır. Dezavantajlılık, kırılabilirlik ve yaralanabilirlik gibi eşitsizlik biçimleri de özneler arasında oluşan bir mahiyete sahiptir.

Bahsi geçen bu kavramlar (dezavantajlılık, kırılabilirlik ve yaralanabilirlik) ben ve öteki ilişkisinde ortaya çıkan, üretilen ve yeniden üretilen durumlardır. Bu durumların tümü ilişkisellik içinde ele alınır. İlişkisellik, en az iki kişi

gerektirmez. Dezavantajlı, kırılğan, yaralanabilir olan “egemen özne” karşısındaki “öteki”nin konumuna işaret eder. Göçmen; yerli karşısında, homoseksüel; heteroseksüel karşısında, yoksul; varıl karşısında, çalışmayan; çalışan karşısında öteki durumundadır. Ben ve öteki ilişkisindeki öteki konumunda bulunan bir özne, farklı bağlamdaki bir ilişkide egemen özne durumuna geçebilir. Eşitsizliğin neden olduğu ve ötekiyi ifade eden bu kavramların daha iyi anlaşılabilmesi için ise tanımlanmaları gereklidir.

DEZAVANTAJLILIK

Eşitlik, ulus devletlerin ortaya çıkışından sonra toplumların idealleştirdiği bir durumdur. Modern toplumun ideolojik ve siyasal temelleri, eşit bireylerden oluşan toplum kurmayı hedeflemiş ancak günümüzde varılan noktada eşitsizlikler, artarak devam etmektedir. Günümüz endüstri toplumlarında eşitsizlik hazır verili ve içine doğulan bir olgu olmakla birlikte toplum tarafından da sistematik olarak üretilen bir niteliktedir (Taş ve Arık, 2020: 33). Dezavantajlılık kavramının literatürde kullanımı görece yeni olmasına karşın işaret ettiği sosyolojik gerçeklik oldukça eskiye dayanmaktadır. Dezavantajlılık ve beraberinde dezavantajlı gruplar, günümüz toplumların en çok tartışılan konularından biri haline gelmiştir. Başta sosyal hizmet, sosyoloji, psikoloji gibi sosyal bilimlerin gündemine olan dezavantajlılığın etik, politik, hukuki ve siyasi zemini vardır.

Dezavantajlılık; geleneksel, kültürel, ekonomik, sosyal, politik birçok farklı açıdan oluşan içerisinde dışlanma, ayırışma gibi süreçleri de barındıran bir olgu olarak karşımıza çıkar (Ergun vd., 2019: 9). Dezavantajlılıkla ilgili ilk tartışmalarda kavram çoğunlukla yoksulluk, ekonomik iyi olmama hali veya kaynaklardan yoksun olma durumu ile ilişkilendirilirken, süreç içerisinde kavram çeşitli boyutları ile ele alınmaya başlanmış, farklı disiplin ve alanların da katkılarıyla geniş bir alana yayılmıştır. Yaşlılık, engellilik, hastalık gibi bireysel ve kontrol edilemeyecek nedenler dezavantajlılığa yol açabildiği gibi bunların yanında şiddet mağduru, mültecilik, yoksulluk ve uzun süreli işsizlik gibi toplumsal sebepli durumlar da dezavantajlılığa yol açabilmektedir.

Toplumsal sebeplerden dolayı ortaya çıkan dezavantajlar ile birey kaynaklı dezavantajların ele alınış ve anlayış biçimleri ülkeye, kültüre, topluma göre farklılık gösterebilir. (Bayraktar Karahan, 2016: 169-170). Dezavantajlılık profili ülkeden ülkeye değişebildiği için dezavantajlı birey tanımının da görel ve spesifik olarak ulusal bağlamla sınırlı kalabileceğine dikkat çekilmelidir (Kahraman Güloğlu, 2020: 11; Cailods, 1998:11). Örneğin; kişinin, ülkedeki çoğunluğun sahip olduğu eğitim statüsünün altında kalması bir dezavantajlılık göstergesidir, ancak bu yaygın eğitim seviyesinin ne olduğuna ilişkin ülkeden ülkeye görelilik söz konusudur.

Bir kavramın neliğine veya ne değıllğine dair bir sınırlama yapılabilmesi için tanımlama önemli bir kriterdir. Ancak dezavantajlılık üzerine ortak bir tanımlama yoktur. Bunun yanı sıra dezavantajlılık içerik olarak geniş bir yelpazeye sahiptir ve konunun el alınış yönü tanımlamayı da etkilemekte, çoğu zaman da belirlemektedir. Burningham ve Thrush (2010:520) dezavantajlılığının temel nedeni olarak sosyal dışlanmayı işaret etmiştir. Sosyal dışlanmaya maruz kalan; işsizlik, yoksulluk, düşük gelir, sağlıksız barınma, yüksek suç oranı, sağlık ve ailevi problem yaşayanlar ile yaşam mekanları açısından yoğun farklılık içinde olanlar dezavantajlı grupları oluşturmaktadır.

Kentel vd. (2012:19) ise bireyin iktisadi, sosyal ve biyolojik açılarından diğerlerine göre daha negatif bir pozisyonda bulunma durumunu dezavantajlılık olarak ifade eder. Cailods'da (1998: 10) Kentel'e benzer şekilde bir dezavantajlılık tanımı yapmıştır. Ona göre ekonomik durumları, cinsiyetleri, dinleri, etnik ve dil kökenleri, politik pozisyonları nedeniyle topluma eklenmeleri daha kısıtlı olan grup dezavantajlıdır. Dezavantajlılar, “içerisinde buldukları toplumun temel ekonomik, kültürel ve sosyal kaynaklarından mahrum kalan veya mahrum bırakılan insan grupları” (MARKA, 2011:16)dir. Toplumun temel ekonomik, kültürel ve sosyal kaynaklarından mahrum kalanlar veya mahrum bırakılanlar dezavantajlı grupları oluşturmaktadır. Önyargı ve ayrımcılık üzerinden tanımlanan her grup dezavantajlı olarak nitelenir (Göregenli, 2012:248). Strobe, Barreto ve Ellemers (2010:184) da dezavantajlılığın temel nedeninin ayrımcılık olduğunu iddia eder.

Şiriner Önver (2017: 39) e göre; dezavantajlılar içerisinde “en dezavantajlı kesim, engellilerdir”. Bu bağlamda engelliler, “dezavantajlıların dezavantajlısını” oluşturmaktadır. Dezavantajlılık, sosyal bir etkileşim içinde, dezavantajlı gruplarla ilişkide olanları da etkilemektedir. Örneğin; engelli yakınları bakım, zaman, ekonomik destek gibi nedenlerle “sosyal engelli” durumuna gelmektedir (Samav Cantürk, 2017:136).

Semerci'ye (2012: 190) göre çocuklar, gençler, yaşlılar, sakatlar, kadınlar, eşcinseller, ya da azınlıklar ayrımcılıklar üzerinden dezavantajlı konuma gelmektedir. Dezavantajlılığın temel belirleyici ise yoksulluktur. Yoksulluk dolayısıyla dezavantajlılık eğitim ve bilgiye erişim ile yakından ilgili olduğu düşünülür. Dezavantajlılığın bir diğer tanımlaması ise bir toplumsal yapıda öteki olarak bulunan grupların, örneğin sığınmacıların, ekonomik ve toplumsal bütünleşme düzeyleri ile ilgilidir. Yani diğer insanlara göre daha geç ya da daha az toplumsallaşanlar dezavantajlı olarak nitelenirler. Whitehead (2001:2), “ dezavantajlı grupların yaşama şansının daha düşük olduğu ve bu grupların daha genç yaşlarda öldüğüne ilişkin” bulguların varlığından bahseder. Dezavantajlılık bir yaşam şansı eksikliğidir.

Mayer (2003)'e göre dezavantajlı gruplar, toplumun çoğunluğunun ulaşabildiği ve kullanabildiği araçlara ulaşamayan gruplar olarak tanımlanır.

Sallan Gül ve Gümüsoğlu (2017: I) dezavantajlı grupların ekonomik, sosyal, psikolojik ve fiziksel durumları, cinsiyetleri, etnik veya dilsel kökenleri, dinleri veya politik statüleri gibi farklı özellikleri nedeniyle toplumsal ve ekonomik yaşama, süreçlere katılım oranları/şansları ve/veya uyumlarının toplumdaki diğer insanlara göre daha düşük olan kişilerden oluştuğunu ifade eder. Dezavantajlılar, toplumda gelir, servet ve mülkiyete sahip olamayan ya da düşük düzeyde sahip olan; genellikle sağlık, konut ve eğitim gibi temel sosyal ve kültürel kaynaklardan yoksun kalan ya da yoksun bırakılan kişiler veya gruplardır. Havighurst (1964), "Who are the Socially Disadvantaged?" başlıklı makalesinde, çocukların dezavantajlılığının ortaya çıkmasında ailenin belirleyici olduğunu savunur. Ancak işçi sınıfı ya da alt sınıf mensubu ailelerin çocuklarının doğrudan dezavantajlı olarak tanımlanması her zaman doğru değildir.

Dezavantajlılık kavramının tanımlanmasında çok çeşitli faktörler ve kaynaklar yer alabilmekte bu durum da kavramın net olarak tanımlanmasına ve dezavantajlı grupların çerçevesinin çizilmesini güçleştirmektedir. Bu çalışma kapsamında, dezavantajlılık kavramı ile kişinin sahip olduğu, ekonomik, sosyal ve kültürel kaynaklarının kendi yaşantısını sürdürmede yetersiz kalması ve çeşitli destekler olmaksızın temel ihtiyaçlarını karşılayamaması kastedilmektedir. Dezavantajlı gruplar kavramsallaştırılmasındaki, dezavantajlı kavramı dezavantajlı olma haline yani dezavantajlılık statüsüne gönderme yapmaktadır. Bu bağlamda değerlendirildiğinde dezavantajlı olmak avantajlı statüsünün karşısında olacak biçimde konumlanmaktadır. Statü kavramının, toplumdaki "ben"e "öteki" tarafından verildiği düşünüldüğünde dezavantajlılığın bir statü olduğu ve toplumun bir kesimi tarafından buraya yerleştirildiklerini ve kavramın ben ve öteki ilişkisinde üretildiği ve yeniden üretildiği söylenebilir. Bu bağlamda dezavantajlılık, toplumun bir kesiminin veya çoğunluğunun sahip olduğu kaynaklara, avantajlara sahip olmayan/olamayan bir kesim/gruptur.

KIRILGANLIK

Kırılğanlık kavramı son yirmi yılda siyasi, sosyal ve yasal teoride çokça tartışılmıştır (Turner, 2006:113). Kavram, Latince kökenli "vulnus" un İngilizce karşılığı "vulnerability" sözcüğünden çevrilerek Türkçeye kazandırılır (Hakverdi, 2016: 7). *Vulnerability*'nin Türkçe karşılığı çoğunlukla kırılğanlık olarak kullanılsa da yaralanabilirlik ve incinebilirlik yerine de kullanımı mevcuttur. Kırılğanlık, yaralanabilirlik, incinebilirlik, savunmasızlık kavramları, kişinin tehlikeye açık olma haline ve başkası tarafından zarar görme durumunun fazlalığına göndermede bulunur.

Kırılğanlık kavramı ilk kez O'Keefe, Westgate ve Wisner'in, doğal tehlikeler ve afetlerin meydana gelmesinde, sosyo-ekonomik koşulların belirleyici olduğunu savundukları, 1976 yılında yayınlanan çalışmalarında geçer (İlker, 2011: 186). Aynı çalışmada, gelişmemiş ülkelerde meydana gelen afetlerde, en çok can kayıplarının yaşandığı gözlenmiş, pek çok genel gösterge bu ülkelerde kırılğanlığın özellikle arttığına işaret etmektedir (O'Keefe ve Diğerleri, 1976: 566).

Kavram; sosyal ve beşeri bilimler alanında, insanların, durumların, canlıların, kurumların, piyasanın ya da tabiatın tehlikelere açık olma, yaralanabilme, zarar görebilme potansiyeline yönelik bir atıfta bulunur. Ancak bunun yanı sıra etik, sosyo-politik ve hukuki kullanımları bakımından insan ve insanla ilişkili olanla da sıkı sıkıya bağlantılıdır. (Çelik, 2020: 59). Bu bağlamda kırılğanlık (vulnerability) insan hakları kavramına koşut bir kavram olarak düşünülebilir. İnsan hakları kavramının insan onurunu yeterince karşılayamadığını düşünenler tarafından ortaya konmuş olan alternatif bir kavramdır (Kart, 2018: 9). Bu bağlamda düşünüldüğünde, kırılğanlık kavramı genel tanımlamaların uzağında, muhtaçlık veya mağduriyetten farklıdır. Çocuklar, yaşlılar, zihinsel engelliler gibi kısmen veya tam olarak başkasına bağımlı bireyleri insan onuruna dahil etmek, onları "sosyal olarak içermek" adına kullanılır. Eşitsizlikle ilişkili olarak düşünüldüğünde ise eşitsizliğin kantarını düzenlemek adına pozitif ayrımcılık yapılan ve yapılması gerektiği düşünülen gruplara bir atıf bulunmaktadır.

Kırılğanlık, ötekine açıklık olarak tanımlanırken, tamlılığın, kapalılığın, tümlüğün karşıtı olarak ifade edilir (Hakverdi, 2016:23). "Dünyaya ve dünyevi olana ilişkin bir yaralanmaya açık olma kapasitesi"dir (Turner, 2006: 28). Kırılğanlık kavramı bireyin yaşamında karşılaştığı olumsuzluklar ve zorluklar karşısında sosyal, psikolojik ve fiziksel olarak baş edebilirliğinin azlığı olarak da nitelenebilir. (Ülker & Avşaroğlu, 2021: 5651). Yaygın olarak 'mağdur' ya da 'dezavantajlı' durumda olan kişileri anlatmak için başvurulur.

Kırılğanlık hakkındaki çalışmaların çoğu, kavramın negatif yönü üzerine durur ancak kırılğanlığın pozitif etkisinden bahseden isimler de mevcuttur. Brene Brown da bu isimlerin en önemlilerinden biridir. Brown'un kırılğanlık ve utanç gibi duygular üzerine önemli çalışmaları mevcuttur. Kırılğanlığın evrensel oluşunu, bunu kucaklamanın cesaret gibi içsel motivasyonların yanında ilişki gibi dış kaynaklarla desteklendiğinden bahseder (Brown, 2019). Üretkenliğin

desteklenerek, kırılmalıya yüzümüzü dönüp yeniden kırılmalıyımızı yapılandırılabilirliğimiz görüşü eşitsizlik ilişkilerini, bağlamından çıkararak hali hazırda kırılmalı statüde bulunan kimselerin aleyhine sonuçlanabilir.

Kavramı “zarar görme tehlikesi altında” olmak (Goodin, 1985: 110) olarak düşündüğümüzde tüm insanların kırılmalı olduğu sonucuna ulaşılır. Kırılmalılığı tartışırken iki noktayı her zaman vurgulamak gerekir. Bunlardan ilki, insanlık durumu olarak kırılmalılık, varoluşsal olduğu kadar ilişkiseldir de. Tam olarak bu ilişkiselliği sebebiyle kavramlar arası birçok ittifakın ve çatışmanın ortasındadır. İkinci nokta ise “herkesin ortak kırılmalılığı” ile “belirli bir öznenin ya da grubun tekil ve istisnai kırılmalılığı” birbirinden farklıdır. Bunlar arasındaki bağlantı kavramlar aracılığıyla kurulur (Hakverdi, 2016:12). Kırılmalılığın mahiyeti de bu noktada devreye girer. Tüm insanlar; insan olmaları, varoluşları sebebiyle kırılmalıdır. Ancak bazı toplumsal yapı ve gruba mensup kişilerde kırılmalı olma durumu diğerlerine oranla daha yüksektir. Cole’un da belirttiği gibi “Hepimiz kırılmalı ancak bazılarımız daha fazla kırılmalı”dır ve ona göre (2016: 262) tüm insanların kırılmalı olduğunu iddia etmek, adaletsizliği savunmak ve ona eşlik eden yaralanmaları politize etmeye hizmet edebileceği konusunda uyarıda bulunur. Hali hazırda kırılmalı bir kesim toplumsal yapı sisteminde uzun zamandır bulunmaktadır. Bu kesimin diğerleri ile olan ilişkisinde asimetrik ve hiyerarşik bir konum söz konusudur ve dolayısıyla da tüm insanlar eşit bir kırılmalılık düzeyine sahip değildir.

Kırılmalılık, bireyin yaşamında karşılaştığı olumsuzluklar ve zorlanmalar karşısında psikolojik, sosyal ve fiziksel olarak baş etme kapasitesinin azlığına işaret eder. Fiziksel kırılmalılık bireyin fizyolojik sağlığına; sosyal kırılmalılık bireyin her bakımdan toplum içinde kolaylıkla ikna edilip kendi çıkarları ile uzlaşmayan işler yapmasına; psikolojik kırılmalılık ise bireyin kendi değerini belirlerken çevresinin onayına duyduğu ihtiyaca dikkat çeker. Bu bakımdan fiziksel ve sosyal kırılmalılık psikolojik kırılmalılığa yol açan etkenlerden sayılabilir. (Ülker & Avşaroğlu, 2021: 5651). Sosyal onay ve başarı kavramları ve bu kavramlarla ilişkili olabilecek yapılar düşünüldüğünde, bireyin içerisinde bulunduğu sosyal yapı kendisinin psikolojik kırılmalılığını etkileyebilmektedir. Bu doğrultuda, dezavantajlı grupların psikolojik kırılmalılık bağlamında diğerlerinden daha fazla risk altında olduğu belirtilmektedir. (Sarıçalı & Satici, 2017: 657).

Sosyal kırılmalılık, bireylerin/grupların afet öncesi durumları, afet(ler) ile başa çıkma güçleri ve afet(ler)in yarattığı etkileri azaltmaya yönelik kapasiteleriyle de ilintilidir. (Yüksel & Ergün, 2022: 25). Kırılmalılık kendisini en çok zorlayıcı durumlarda gösterir. Savaş, göç ve yakın bir zamanda tüm dünyada yaşanan pandemi ve 6 Şubat 2023’te Türkiye’de meydana gelen 11 ilde sarsıcı etkisi yoğun bir şekilde hissedilen deprem gibi büyük toplumsal olaylar kırılmalı gruplar için diğerlerine nazaran çok daha zorlayıcı geçmiştir ve geçmektedir.

Kırılmalılık; psikolojik, sosyal, fiziksel boyutunun yanı sıra hukuki, etik ve felsefi boyutu da bulunan bir kavramdır. Kavramı yalnızca ilişkisellik içinde değerlendirmek kavramın işaret ettiği hegemonik vurguların ve farklı boyutların gözden kaçmasına neden olabilir.

Kırılmalılık anlatıları, iktidar ilişkilerinden, toplumsal asimetrilere bağımsız, saf anlatılar değildir. Bu anlatılar her zaman asimetrik toplumsal ilişkiler içinde kurulur; bu nedenle özneyi kırılmalılaştıran Öteki, konuşan öznenin toplumsal yeriyle ilişkili bir görünüm kazanır: Mülteciler, yoksullar, siyahlar, eşcinseller vb. kültürel Öteki’ler ve hatta ekonomik dünyadaki rakipler, görsel dünyanın idealleri, özneyi bedeniyle özdeş olarak işaretleyen bakış ve ses birliğini üretenler, özsevgiyi ketleyen tüm süreçler... Anlatıyı kuran taraf eğer imtiyazlı özne ise, kırılmalılığını anlatırken de imtiyazlı pozisyonundan anlatmaya devam edecektir. (Hakverdi, 2016:13)

Judith Butler, kırılmalılık tartışmalarına “yası tutulabilirlik” yaklaşımını kazandırır ve her kırılmalılık durumunun tüm insanlar için eşit olmadığını söyler. Örneğin; Amerika vatandaşları için Afganistan’da saldırıda hayatını kaybeden Amerikalı vatandaşların yası tutulabilirken, Amerika’nın Afganistan’ı işgali sırasında hayatını kaybeden Afgan vatandaşların yasının tutulmadığı/tutulamadığını belirtir (Butler, 2018: 24). Kırılmalılık, bir tür ötekileştirme aracı olarak ırk zemininde eşitsiz ve ayrımcı bir biçimde ortaya çıkmıştır (İbrahimhakkıoğlu, 2017: 157). Butler, kimin yaşantısının yaşam sayıldığını, kimin güvenliğinin birincil ve önemli olduğunu üzerinde durur. Bazı hayatların gerçek sayılamaması, kimin hayatı için yas tutulup kimin hayatı için yas tutulmayacağını, kırılmalılık ölçüsünü belirleyen etken olarak karşımıza çıkar (Direk, 2017:148). Egemen iktidar; “*kimi yaşamların yasının tutulabilir, ötekilerin yası tutulamaz olduğuna; hangi tür öznenin yası tutulabilir olduğuna ve yasının tutulmaması gerektiğine karar veren ayrımcı yas tahsisi, kimin normatif olarak insan olduğuna, yaşanabilir bir yaşam ve yası tutulabilir bir ölüm sayılanın ne olduğuna dair belli dışlayıcı kavrayışlar üretmekte ve sürdürmektedir.*” (Butler, 2018: 12). Butler, tüm insanların kaçamayacağı ve ortadan kaldıramayacağı ortak kırılmalılıktan bahsederken, kırılmalılığın insanlar arasında eşitsiz dağıtımını vurgular. Bu eşitsizliğin egemen iktidar tarafından üretildiğini, ben ve öteki ayrımında ötekinin kırılmalıının ben’in kırılmalılığından daha fazla olduğunu belirtir. Kırılmalılığını anlatıya dönüştüren özneler, kendilerini kırılmalı kıldığını düşündükleri kültürel, toplumsal ya da öznelerarası pratiklerin aynı zamanda üreticileridir (Hakverdi, 2016: 12). Savaştan kaçan bir mültecinin kırılmalılığı, kırılmalılık olarak sayılmayıp ev sahibi

ülkede güvenlik açığının ortaya çıkacağı ve yerli nüfusun mültecilerden gelecek tehlikelere karşı kırılğanlaşacağı varsayımıyla, mülteci sınır dışı edilerek kırılğanlık nakledilir (İbrahimhakkioğlu, 2017: 161).

Levinas'ın ben ve ötekinin diyalektik ilişkisine “öteki” tanımlaması dikkat çekicidir. O'na göre öteki “yıldızlar kadar uzakta, dokunabileceğim kadar yakın, onu bilmekten ona şiddet uygulayabilirim kaygısıyla kaçındığım bir sonsuzluk: Yüzüyle bana Tanrıyı hatırlatan sorumluluk kaynağım.” (İnam, 2004: 48). Levinas'a göre ben ve öteki arasında beni ötekinden, ötekini benden sorumlu tutan ortak bir kırılğanlık bağı vardır ve bunu hatırlatıcısı da “ötekinin yüzü”dür. (Demirkaya, 2017: 10). Yüz, Levinas için “olanların en kırılğanı”dır. Yüz “öldürmeyeceksin” emrinin ifade bulduğu yerdir. Aynı zamanda da cinayete bizzat çağrıdır. (Erşen, 2017: 39). Ancak eylem “öldürmeyeceksin” emrinin zorunlu sonucu olmaktan ziyade bir seçenek olarak hatırlatır ve acıya katlanmanın kesinliğini varsayar. Bir başka yüze cevap vermek, bir başka hayatta kırılğan olan şeye ya da hayatın kendisinin kırılğanlığına “uyanık olmak” demektir (Butler, 2018: 137).

YARALANABİLİRLİK

Beden, özerkliğin soyut bir boyutu olarak ifade edilir ve toplumsallaşma içinde vücut bulur. Beden, dışarıdan müdahaleye daima açıktır (Baştürk, 2017: 48). Beden ve toplumsallık ilişkisi içerisinde bedeni tanıma, onun dünya ile temas edebilme yönünü kavrama özneliğin bir başkalık ilişkisi içinde kurulması anlamını da içerir. Öznellik, başkalık ilişkisi içinde dışarıdan bir biçimde değil, dışarı ile birlikte inşa edilmiştir. “Başkası akraba olması zorunlu olmayan ancak akraba olabilecek komşudur” (Levinas, 2004:153). Başkalıkta bir düşmanlık bulunabilir veya kimin doğru, kimin yanlış, kimin haksız, kimin adil olduğuyla ilgili soruların cevaplarıyla yüzleşme ihtimali doğar.

Öznenin yaralanabilirliğinin kökeni ise bedendir (Baştürk, 2017: 49). Ölüm tüm canlıları eşitleyen bir argümandır. Beden, ölümlüdür ve bu sebeple de geçidir. Öznenin varoluşu ölümün devreye girmesi ile zayıflar ve dışarıya, ötekinden gelecek olana bağımlı hale gelir. Yaralanabilirlik, fiziksel zarar görmeye veya hasar almaya yatkınlık ve duyarlılık durumudur (Erşen, 2017:30). Yaralanabilirlik, tüm insanları kapsayan bir durumdur. Butler, bunu prekarlık kavramı ile açıklar ki bu durum tüm canlılar için varoluşsal bir ön koşuldur. Prekarlıkla ilintili olarak prekarite ise varoluşsal değil politik bir temeldir (Demirkaya, 2017:11). Prekarite güç yapılarının içerisine yerleştirilmiş “güvencesizlik” olarak karşımıza çıkar (Cole, 2017:81). Güvence olarak düşünülmesi gereken ise liberal siyasetin sosyal devlete vurgusuyla birlikte sosyal politikadır. Yoksullar, kadınlar, yaşlılar, çocuklar, göçmenler, trans bireyler gibi dezavantajlı gruplara yönelik benimsenen politikalar prekaritenin, yani güvencenin temelidir. Bu yolla dezavantaj yaratan durumları eşitlik zeminine taşımak siyasetin ve sosyal politikanın görevidir. Dezavantajlı gruplara yönelik üretilen politikaların yetersizliği, bu gruplarda yer alan öznelere daha çok yaralanmalarına sebebiyet vermektedir.

İnsanın yaralanabilecek olması bir başkasının keyfi bir davranışı sonucunda ölüme maruz kalabilme ihtimali yüksek bir korku ve kaygıyı da beraberinde getirir (Butler, 2018: 9). Yaralanma, insan yaşamının hiç tanımadığı, bilmediği, anonim ötekilere de bağımlı olduğu gerçeğini gün yüzüne çıkarır ve topluma/toplumsala da atıf yapar. İnsan, öteki tarafından yaralanabilir ve öldürülebilir; bu sebeple de yalnızca doğa yasalarına karşı değil, bizatihi kendi gibi bedenli, yaralanabilir fakat aynı zamanda yaralayabilme/öldürebilme kudretine de sahip öteki'nden gelecek müdahalelere karşı da kırılğandır (Hakverdi, 2016:14). Bu bağlamda kırılğanlık ve yaralanabilirlik iç içe geçer. Kendisi kırılğan bir konumda bulunan birey ötekine zarar verebilme, öldürebilme kaynağına sahiptir ve kendisi de yaralanabilmenin kaynağıdır. Kırılğanlık ve yaralanabilirlik bu dualist ilişki bağlamındadır ve fail ile mağdur konumları yer değiştirir.

Butler'ın *prekarlık* kavramı ile açıkladığı tüm insanların varoluşsal ön koşulu olan yaralanabilirliğin tüm insanlar için eşit bir seyirde gerçekleştiğini de söyleyemeyiz. Yaralanabilirliği, olası bir zarara uğrama potansiyeli olarak görmek ise var olan yaralanmaların gözden kaçmasına neden olabilir. İnsanlar oldukça farklı şekillerde ve eşit olmayacak durumlarda yaralanmaya maruz kalabilirler ve de buna bağımsızlık geliştirebilirler (Cole, 2017: 80). Yaralanmaya dair varoluşsal ortaklık, yaralanmanın ürettiği eşitsizliği bir noktaya kadar açıklayabilir. Burada dikkat çekilmesi gereken nokta, eşitsizliği daha da artırarak zarar veren yaralanma biçimleridir.

Yaralanabilirlikle birlikte tartışılması gereken kavramlardan biri de özerklidir. Özerklik; insanın varoluşu gereği sahip olduğu kökensel bir imkân olmaktan daha çok, toplumsal ve tarihsel iktidar ilişkileri içinde gerçekleşebilecek, hiç gerçekleşmeyecek veya vazgeçilebilecek bir durumdur (Direk, 2017: 119). Liberalizmin temel taahhütlerinden biri, bireylerin özerkliğini korumaktır. Ve liberal sosyal adaletin merkezi bir yönü, savunmasızları koruma taahhüdüdür. Birlikte ele alındığında ve kişinin kendi hayatını sürdürmek için edinilmiş bir dizi kapasite olarak özerklik anlayışıyla birleştiğinde bu taahhütler, liberal toplumların, özerkliklerinin geliştirilmesi ve sürdürülmesine ilişkin olarak bireylerin savunmasızlıklarını ele almakla özellikle ilgilenmesi gerektiğini öne sürer (Anderson & Honneth, 2004: 127). Öznenin özerkliği, yalnız bir koşula bağlı olmakla, toplumsal, ekonomik, kültürel öğelerin birleşimi sonucunda inşa edilir. Farklı bir bakıma verene muhtaç olduğu bebeklik döneminden itibaren içine

doğduğu sosyal çevre, yetişkinliğe giden yolda oldukça önemli bir destek mekanizmasıdır. Özerklik, bir takım destek ve yönlendirmeyle mümkündür. Bunun ilksel çevrede mümkün olmadığı durumlarda, liberal devlet görüşünün vurguladığı sosyal devlet yaklaşımı, bireyi özerkliğe giden yolda ketleyecek olan eşitsizliklerin, en aza indirilmesine yönelik atılımlarda bulunmaya davet eder.

SONUÇ VE TARTIŞMA

Liberal siyaset anlayışı, “bırakınız yapsınlar, bırakınız geçsinler” mottosuyla özel teşebbüse ve birey aksiyonuna imkân sağlarken, toplumun geneline kıyasla daha zor koşullarda yaşamını idame ettirme çabasında olan dezavantajlı kesimi sosyal devlet aygıtıyla topluma içermeye misyonundadır. Ancak kapitalizm ve beraberinde sermayenin eşitsiz dağıtımını varsılın, varlığına varlık katarken yoksulun daha yoksullaşmasına sebep olmuş ve toplum içinde var olan eşitsizliklerin daha görünür ve hissedilir hale gelmesini sağlamıştır.

Bu çalışma dezavantajlılık, kırılğanlık, yaralanabilirlik kavramlarıyla eşitsizliği alternatif bir yoldan yeniden düşünmeye bir davettir. Sınıf, tabakalaşma ve statü eşitsizlik çalışmalarında güncelliğini korumasına karşın, toplumun kılcal damarlarında bulunan eşitsiz yaşam biçimlerini anlamakta yetersiz kalmaktadır. Bu bağlamda alternatif kavramlara duyulan ihtiyaç; konunun insan, beden, ilişki yönüne vurgu yapmayı zorunlu kılmış ve eşitsizliği toplumsal sistemin yanında özneler arasındaki ilişkilerden anlamaya çalışan bir yerden konuya yaklaşmıştır.

Dezavantajlılık ve dezavantajlı gruplar, sosyal hizmet disiplinin ön plana çıkmasıyla birlikte üzerine daha çok düşünülür ve konuşulmuştur. Siyasi yapılanma içerisinde devlet ve hükümet politikası olarak dezavantajlı grupların yaşam koşullarını iyileştirme, ayrımcılığa maruziyetlerinin önüne geçme, sosyal içermeye yaklaşımıyla toplumun kalanı ile bütünleşmesi ve refah devleti kapsamında insan haklarına yakışır yaşam sürmelerini sağlama sorumluluğundadır. Ancak reel düzlemde dezavantajlılık adı altındaki eşitsizlikler sona ermemiş, artan bir mahiyete bürünerek çeşitlenmiştir.

Literatürde kırılğanlık kavramına dair sağlık alanında da birçok çalışma yapılmıştır. Bu kapsamda yaşlı, engelli, çocuk ve kadın sağlığına ilişkin çalışmalar mevcuttur. Özellikle pandemi döneminde gerçekleştirilen kırılğanlık çalışmalarında bir artış gözlenmiştir (Yüksel&Ergün, 2022; Akın&Duman, 2021). Kırılğanlık kavramı olarak, 1976 yılına afetler ile ilişkilendirilerek kullanılmıştır. Dünya’da 2020-2021 yıllarında yaşanan pandemi tecrübesi ve Türkiye’de 6 Şubat 2023 tarihinde meydana gelen ve on bir ili doğrudan ülke geneline de dolaylı etkileyen deprem afeti sonrasında kırılğanlık tartışmaları farklı bir boyut kazanmıştır. Kırılğanlık tartışmalarının temel argümanı, tüm insanların kırılğan oluşundan hareket eder. Ancak yaşanan afetler sonrasında tüm insanların aynı kırılğanlık düzeyinde olmadığı somut bir biçimde görülmüştür. Kişisel güvence ve sermayesi olan kesim ile bunlara sahip olmayan kesim arasında ciddi farklar ortaya çıkmış ve kişisel güvencesi olmayan kesim devletin sağlayacağı imkân ve yardımlara bağlı kalmıştır. Sermaye sahibi olanlar farklı şehirlerde yeniden bir yaşam kurabilirken, güvencesi olmayanlar devletin tahsis ettiği öğrenci yurtlarında yaşamını idame ettirmek zorunda kalmıştır.

Kırılğanlık ve yaralanabilirlik kavramları birbirini yerine kullanılan kavramlardır. İki kavramın da İngilizce karşılığı “vulnerability” olarak karşımıza çıkar. Ancak kırılğanlık ve yaralanabilirlik kavramları bu çalışma bağlamında aynı karşılığa tekabül etmemektedir. Yaralanabilirlik, daha çok insanın bedenli bir varlık olması ile ilgiliyken; kırılğanlık içerisinde biyolojik, psikolojik, sosyal ve hukuksal yönleri de taşımaktadır. Eşitsizliğe alternatif kavramlar olarak seçilen dezavantajlılık, kırılğanlık ve yaralanabilirlik arasında bir statü hiyerarşisine gidildiğinde sıralama en düşükten yükseğe; yaralanabilirlik, kırılğanlık ve dezavantajlılık şeklindedir.

Kırılğanlık ve yaralanabilirlik insan haklarına alternatif bir kavram olarak kullanımı, tüm insanların insan hak ve onuruna uygun bir hayat yaşayabilmesini desteklemek için yola çıkmıştır. Ancak kırılğanlık, yaralanabilirlik bir acizyet figürü olarak tezahür edip eşitlikten dışlayan bir dil kullanımına dönüşmüştür (Erşen, 2017: 37). Eşitlikten uzaklaşırken bu dilin kullanımı edilgen bir mahiyete dönüşmüştür. Kırılğan ve yaralanabilir olan etkin bir özne olmak yerine kendisi hakkında konuşulan edilgen bir varlığa dönüşmüş ve özerklikten de uzaklaşmıştır. Ricoeur özerkliğin temeline “yapılabilirliği” koyar. (Direk, 2017:120). Öznenin yapılabilirliğinin çeşitli boyutları vardır. Yapılabilirlik bir anlamda yetenektir, olabirliktir. O anda durum her ne ise onun yapılabilir gücüdür. İlk yapılabilirlik ise konuşabilmedir. Ricoeur, eşitliğin ilk biçimi olarak konuşabilmeyi işaret eder (Erşen, 2017:37). Konuşabilme, kendini ifade, kendi hakkında karar verme, irade gösterme ve hatta kendini savunmadır. Eşitlik zeminin ilk temeli de konuşabilmedir. Bu sebepledir ki dezavantajlı, kırılğan ve yaralanabilir olanın bir özne olduğu akılda tutulmalıdır. Bu özne bedenlidir ve başkasına açıktır. Bu açıklık ötekini de tartışma zeminine davet eder. Ben ve öteki ilişkisinde, yer değiştiren bir biçimde üretilir. Bu noktada sınıf, tabakalaşma ve statü kavramları eşitsizliğin anlaşılmasında yetersiz kalır. Sistemler, kurumların etkisi eşitsizlik üzerinde muhakkak ki vardır ancak bunun yanı sıra eşitsizlik üretimi özneler arasında ve de ilişkisel boyuttadır.

KAYNAKÇA

- Anderson, J., & Honneth, A. (2004). "Autonomy, Vulnerability, Recognition, and Justice", 127–149. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511610325.008>
- Bauman, Z. (2022). *Modernite, Kapitalizm, Sosyalizm* (Çev. F. Doruk Ergun) (4. Baskı). Say Yayınları, İstanbul.
- Bayraktar Karahan, F. (2016). "İnsan ve İnanç Bağlamında Dezavantajlı Gruplara Yönelik Uygulamalar: Sevilla Örneği", (Ed. İ. Çapcıoğlu & F. Z. Belen), *Dezavantajlı Gruplar Psiko-Sosyal ve Manevi Bakım* (ss. 169–186), Grafiker Yayınları, Ankara.
- Brown, B. (2019). *Mükemmel Olmamanın Hediyeleri: Olmanız Gerektiğini Düşündüğünüz Kişiyi Bırakın Olduğunuz Kişiyi Kucaklayın* (Çev. Işıl Ölmez). Butik Yayınları İstanbul.
- Burningham, K., & Thrush, D. (2003). "Experiencing Environmental Inequality: The Everyday Concerns of Disadvantaged Groups", *Housing Studies*, 18(4), 517–536. <https://doi.org/10.1080/02673030304244>
- Butler, J. (2018). *Kırılğan Hayat: Yasın ve Şiddetin Gücü* (Çev. Başak Ertür.), Metis Yayınları, İstanbul.
- Caillods, F. (1998). "Some Basic Issues", *International Institute for Educational Planning/UNESCO*, 15–32. <https://doi.org/10.4324/9781315049809-6>
- Cole, A. (2016). "All of Us Are Vulnerable, But Some Are More Vulnerable than Others: The Political Ambiguity of Vulnerability Studies, an Ambivalent Critique", *Critical Horizons*, 17(2), 260–277.
- Cole, A. (2017). "Hepimiz Yaralanabiliriz, Ama Bazıları Diğerlerinden Daha Çok Yaralanabilir: Yaralanabilirlik Çalışmalarının Politik Muğlaklığı, Tereddütlü Bir Eleştiri", *Cogito*. (87), 72–96.
- Cole, A. (2018). "All of Us Are Vulnerable, But Some Are More Vulnerable than Others: The Political Ambiguity of Vulnerability Studies, an Ambivalent Critique", (Ed. E. Ferrarese), *The Politics of Vulnerability*, ss. 110–128, Taylor and Francis, London. <https://doi.org/10.4324/9781315180519-8>
- Çelik, E. (2020). "İnsan Hakları Bakımından Kırılğan Kavramına Bir Giriş ve Kavramın AİHM Kararlarındaki Görünürlüğü", *Dokuz Eylül Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 22(1), 57–77. <https://doi.org/10.33717/deuhfd.704840>
- Demirkaya, E. (2017). "Prekarlık ve Prekarite Tartışmalarına Kısa Bir Giriş", *Cogito*. (87), 7–23.
- Direk, Z. (2017). "Hakların Öznesi Olmak: Kırılğanlıktan Özerkliğe", *Cogito*. (87), 117–135.
- Ergun, A. D., Namal, M. K., & Koçancı, M. (Ed.) (2019). *Türkiye'de Sosyal Politika ve Dezavantajlı Gruplar*, Kırmızı Yayınlar, İstanbul.
- Erşen, C. (2017). "Dokunma Rejimi: Kırılğanlık, Yaralanabilirlik, Duyarlılık", *Cogito*. (87), 24–40.
- Giddens, A. (2005). *Sosyoloji*, (Çev. Cemal Güzel) Ayraç Yayınevi, Ankara.
- Giddens, A., & Sutton, P. W. (2018). *Sosyolojide Temel Kavramlar* (Çev. Ali Esgin) (2. Baskı). Phoenix Yayınevi, Ankara.
- Goodin, R. E. (1985). *Protecting the Vulnerable: A Reanalysis of Our Social Responsibilities*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Göregenli, M. (Ed.) (2012). *Önyargı ve Ayrımcılığı Azaltmak: Ayrımcılık: Çok Boyutlu Yaklaşımlar*. İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Hakverdi, G. (2016). "Vulnus ve İdeal: Kırılğanlık Üzerine Bir Alan Araştırması", *Doktora Tezi*, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Havighurst, R. J. (1964). "Who are the Socially Disadvantaged?", *The Journal of Negro Education*, 34(1), 39–46. <http://www.jstor.com/stable/2294291>
- İbrahimhakkıoğlu, F. (2017). "Kırılğanlığın İadesi: Egemenlik ile Biyo-İktidar Kesişiminde Eril Siyaset", *Cogito*. (87), 156–163.
- İnam, A. (2004). "Ötekiden Ötekine: Levinas'tan Levnünass'a", *Tezkire Dergisi (Levinas Özel Sayısı)*. (38-39), 48–55.
- Kahraman Güloğlu, F. (2020). "Dezavantajlı Grup(lar) Kavramı Üzerine Tartışmalar ve Dezavantajlılığa Bütüncül Bir Bakış", (Ed. M. Serdar), *Dezavantajlı Gruplar ve Sosyal Hizmet*, ss. 9–40, Grafiker Yayınları, Ankara.

- Kart, B. (2018). "Felsefi Bir Sorun Olarak Mültecilik ve Çoklu Kırılgnalık", *ViraVerita E-Dergi*, -(8), 1–17. <https://dergipark.org.tr/en/pub/viraverita/issue/41684/510341>
- Kentel, F., Köker, L., Uçum, M., & Genç, Ö. (2012). *Yeni Anayasa Sürecini İzleme Raporu: TESEV Demokratikleşme Programı*, İstanbul.
- Levinas, E. (2004). *Etik ve Siyaset* (Çev. Cemalettin Haşimi & Özkan Gözel). *Tezkire Dergisi* (Levinas Özel Sayısı), (38-39), 147–157.
- Marka Doğu Marmara Kalkınma Ajansı (Aralık, 2011). *Dilovası'nda Dezavantajlı Grupların İstihdam Potansiyelinin Artırılması: Araştırma Sonuç Raporu*.
- O'Keefe, P., Westgate, K., & Wisner, B. (1976). "Taking The Naturalness Out Of Natural Disasters", *Nature*, 260(5552), 566–567. <https://doi.org/10.1038/260566a0>
- Ritzer, G., & Stepnisky, J. (2019). *Sosyoloji Kuramları* (Çev. Himmət Hülür) (10.th ed.). De Ki Basım Yayın, Ankara.
- Sallan Gül, S., & Gümüşoğlu, F. (2017). "Türkiye'de Dezavantajlı Gruplar Üzerine Yazmak, Konuşmak", *Toplum ve Demokrasi*, 11(24), 1–7.
- Samav Cantürk, D. (2017). "Ötelenmiş Hayatlar: Engelliye Bakan Kadın Olmak", *Toplum ve Demokrasi*, 11(24), 127–139.
- Sarıçalı, M., & Satıcı, S. A. (2017). "Bilinçli Farkındalık ile Psikolojik Kırılgnalık İlişkisinde Utangaçlığın Aracı Rolü", *Hitit Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(1), ss. 655–670. <https://doi.org/10.17218/hititsosbil.285121>
- Semerci, P. (2018). "Ayrımcılık Bağlamında Yoksulluk ve Sosyal Dışlanma Çok Boyutlu Yaklaşımlar", (Ed. K. Çayır & M. Ayan.), *Eğitim Çalışmaları: Vol. 2. Ayrımcılık: Çok boyutlu yaklaşımlar*, ss. 189–198, 3. Baskı, İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları, İstanbul.
- Stroebe, K., Barreto, M., & Ellemers, N. (2010). "Experiencing Discrimination: How Members of Disadvantaged Groups Can Be Helped to Cope with Discrimination", *Social Issues and Policy Review*, 4(1), 181–213. <https://doi.org/10.1111/j.1751-2409.2010.01021.x>
- Sunar, L. (Ed.) (2018). *Sosyoloji: no. 118, 122. Türkiye'de Toplumsal Tabakalaşma ve Eşitsizlik*, Genişletilmiş 2. basım, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Şiriner Önver, M. (2017). "Çalışma Yaşamında Mekansal Esneklik ve Sakatlar", *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 7(1), 32–44.
- Taş, L. & Arık, F. (2020). *Dezavantajlı Gruplar ve Dezavantajlılığa İlişkin Sosyolojik Bir Çerçeve*. (Ed. F. Arık & L. Taş), *Dezavantajlılar ve Dezavantajlılık Sosyolojisi*, ss. 7–50, Nobel Akademik Yayıncılık, Ankara.
- Turner, B. S. (1997). *Eşitlik* (Çev. Bahadır Sina Şener), Birinci Baskı, Dost Yayınları, Ankara.
- Turner, B. S. (Ed.) (2020). *Sosyoloji Sözlüğü* (Çev. A. B. Kasım Akbaş). Pinhan Yayıncılık, İstanbul.
- Turner, B. S. (2006). "Vulnerability and Human Rights", *Essays on Human Rights*, Vol. 1. University Park, PA: Penn State University Press. <https://doi.org/10.1515/9780271030449>
- Ülker, A. & Avşaroğlu, S. (2021). "Türkiye'de Psikolojik Kırılgnalık Konusunda Yapılan Çalışmaların Analizi", *Social Sciences Studies Journal*, 7(92), 5650–5661.
- Ünal, A. Z. (2004). *Sosyal Tabakalaşma Bağlamında Pierre Bourdieu' nün Kültürel Sermaye Kavramı*, Doktora Tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Whitehead, M. (2001). *Eşitlik ve Sağlık: Kavram ve İlkeler*. Türk Tabipler Birliği Yayınları.
- Yalçın, E. (2019). "Toplumsal Tabakalaşma Sistemlerinin Genel İncelemesi", *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 8(20), 158–179.
- Yüksel, U. & Ergün, M. (2022). "Sosyolojinin Pencereleeri, Pencereleerden Sosyoloji: Pandemi Sürecinde İstanbul'da Sosyal Kırılgnalık ve Çoklu-Afet Üzerine Nitel Araştırma Deneyimi", *Sosyoloji Araştırmaları Dergisi*, 23–35. <https://doi.org/10.18490/sosars.1090597>



Muhasebe Mesleğinde Yaşanan Güncel Problemler

Current Problems in the Accounting Profession

ÖZET

Muhasebe, bir organizasyonun finansal sağlığının belirlenmesi, kaynakların etkin bir şekilde yönetilmesi ve doğru kararların alınması için kritik bir öneme sahiptir. Ancak, muhasebe süreçlerinde ortaya çıkan sorunlar, finansal bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini tehlikeye atabilir. Bu sorunlar, çeşitli kaynaklardan kaynaklanmaktadır. Yönetmelik ve düzenlemelerdeki değişiklikler, teknolojik eksiklikler, veri bütünlüğü sorunları, insan faktörü, iş birliği eksikliği ve denetim eksikliği gibi etkenler, muhasebe profesyonelleri için önemli zorluklar oluşturmaktadır. Bu çalışmada, muhasebe alanında mesleki süreçte oluşan sorunların kaynaklarına ve bu sorunların çözümüne odaklanılmaktadır. Bu sorunların anlaşılması ve ele alınması, finansal raporlama ve yönetim kararları açısından güvenilirlik, etkinlik ve başarıyı artıracaktır. Araştırma sonucunda söz konusu sorunların çözümü için, eğitim, teknolojik altyapı iyileştirmeleri, veri yönetimi standartlarına uyum, iş birliği ve etkili iç kontrol mekanizmaları gibi önlemler alınması önerilmiştir. Muhasebe profesyonelleri ve organizasyonlar, bu sorunları ele alarak daha güvenilir ve etkili muhasebe süreçleri yürütebilirler.

Anahtar Kelimeler: Muhasebe, Muhasebe Mesleği, Güncel Problem.

ABSTRACT

Accounting plays a critical role in determining the financial health of an organization, effective resource management, and informed decision-making. However, there are various sources that give rise to problems in accounting processes, which can jeopardize the accuracy and reliability of financial information. These problems stem from different factors, including changes in regulations and standards, technological deficiencies, data integrity issues, human factors, lack of collaboration, and inadequate auditing controls. This study focuses on the sources of problems in the professional processes of accounting and their resolutions. Understanding and addressing these issues will enhance the reliability, effectiveness, and success of financial reporting and management decisions. The research findings suggest that to address these issues, measures such as education, improvements in technological infrastructure, adherence to data management standards, collaboration, and effective internal control mechanisms should be taken. By implementing these measures, accounting professionals and organizations can conduct more reliable and effective accounting processes.

Keywords: Accounting, Accounting Profession, Current Problem

GİRİŞ

Muhasebe, finansal işlemlerin kaydedilmesi, sınıflandırılması, ölçülmesi, raporlanması ve yorumlanmasıyla ilgilenen bir disiplindir. Temel amacı, bir organizasyonun mali durumunu, performansını ve nakit akışını anlamak, kontrol etmek ve iletmeğidir. Muhasebe, finansal bilgilerin doğruluğunu, güvenilirliğini ve uyumluluğunu sağlamak amacıyla belirli prensiplere ve standartlara dayanır. Muhasebe, çeşitli finansal kaynaklardan elde edilen verilerin işlenmesiyle başlar. Bu veriler, işletmenin mali varlıkları, borçları, gelirleri, giderleri ve sermayesi gibi unsurları içerir. Muhasebe işlemleri, çift taraflı kayıt sistemi olan defter tutma yöntemleriyle gerçekleştirilir. Bu süreçte, her bir işlem hem alacak hem de borç olarak kaydedilir ve finansal tabloların oluşturulmasını sağlar. Dolayısıyla, muhasebe, finansal bilgilerin doğru, güvenilir ve anlamlı bir şekilde kaydedilmesini, analiz edilmesini ve raporlanmasını sağlayan bir disiplindir. İşletmelerin mali durumlarını anlamalarını, kararlar almalarını ve ilgili taraflarla etkileşimde bulunmalarını sağlar. Aynı zamanda, organizasyonların yasal ve düzenleyici gerekliliklere uyum sağlamasını ve finansal riskleri yönetmesini destekler (Feyiz, 2010).

Muhasebe, bir organizasyonun finansal sağlığının belirlenmesi, kaynakların etkin bir şekilde yönetilmesi ve doğru kararların alınması için kritik bir öneme sahiptir. Ancak, muhasebe süreçlerinde ortaya çıkan sorunlar, finansal bilgilerin doğruluğunu ve güvenilirliğini tehlikeye atabilir. Bu sorunlar, çeşitli kaynaklardan kaynaklanmaktadır. Yönetmelik ve düzenlemelerdeki değişiklikler, teknolojik eksiklikler, veri bütünlüğü sorunları, insan faktörü, iş birliği eksikliği ve denetim eksikliği gibi etkenler, muhasebe profesyonelleri için önemli zorluklar oluşturmaktadır. Bu çalışmada, muhasebe alanında mesleki süreçte oluşan sorunların kaynaklarına ve bu sorunların çözümüne odaklanılmaktadır. Bu sorunların anlaşılması ve ele alınması, finansal raporlama ve yönetim kararları açısından güvenilirlik, etkinlik ve başarıyı artıracaktır.

Erhan Yaşar¹

How to Cite This Article

Yaşar, E. (2023). "Muhasebe Mesleğinde Yaşanan Güncel Problemler", Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(65):3049-3053. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.70598>

Arrival: 12 May 2023

Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Dr. SMMM, İzmir, Türkiye

DİJİTALLEŞME

Dijitalleşme, günümüzde birçok sektörde olduğu gibi muhasebe ve SMMM sektöründe de büyük bir etki yaratmıştır. Bu etki hem olumlu hem de olumsuz yönde hissedilmektedir. Ancak, SMMM sektöründe dijitalleşmenin olumsuz etkileri de söz konusu olabilir (Kılıç & Anadolu, 2018).

Öncelikle, dijitalleşmeyle birlikte otomasyon ve yapay zekâ gibi teknolojilerin yaygınlaşmasıyla birlikte, bazı muhasebe ve finansal işlemlerin otomatik hale gelmesi mümkün olmuştur. Bu durum, bazı SMMM meslek mensuplarının işlerini kaybetmelerine neden olabilir. Ayrıca, dijitalleşme nedeniyle bazı muhasebe işlemleri daha hızlı ve daha kolay hale gelebilir, bu da bazı işlerin iş gücü maliyetini düşürerek meslek mensuplarına zarar verebilir (Yankın, 2019).

Öte yandan, dijitalleşmenin SMMM sektörüne getirdiği bir diğer olumsuz etki, veri gizliliği ve güvenliği konusudur. SMMM meslek mensupları, müşterilerinin hassas finansal bilgilerini saklayan ve koruyan bir güvenilirlik sağlamakla yükümlüdürler. Ancak, dijitalleşme ile birlikte, bu bilgilerin güvenliği tehlikeye atılabilir. Özellikle, siber saldırılar ve kötü amaçlı yazılımlarla mücadele etmek için gereken teknolojik yatırımlar, bazı SMMM meslek mensuplarının maddi kayıplara uğramalarına neden olabilir (Arslan & Karkacıer, 2019).

Sonuç olarak, dijitalleşmenin SMMM sektörüne getirdiği olumsuz etkiler var gibi görünmektedir. Ancak, bu olumsuz etkilerin önüne geçmek için, meslek mensuplarının teknolojik gelişmelere ayak uydurmaları ve dijital dünyayı iyi anlamaları gerekmektedir. Ayrıca, sektörde işsizlik sorununun ortaya çıkmaması için meslek mensuplarının kendilerini sürekli olarak geliştirmeleri ve dijital dönüşüme uyum sağlamaları gerekmektedir.

TEKNOLOJİK ÇAĞIN ÜLKEMİZDE GERİDEN TAKİBİ

Teknolojik çağ, hızlı bir şekilde gelişmekte ve dünya genelinde birçok alanda kullanılmaktadır. Özellikle iş dünyasında dijitalleşmenin önemi her geçen gün artmaktadır. Ancak, ne yazık ki ülkemizde teknolojik gelişmelerin takibi konusunda geride kalmış durumdayız. Özellikle muhasebe ve denetim gibi alanlarda, teknolojinin kullanımı oldukça önemlidir. Ancak, ülkemizde birçok işletme hala kâğıt üzerinde işlemler yapmaya devam etmektedir. Bunun sebepleri arasında teknolojinin yeterince kullanılmaması, altyapı yetersizliği, eğitim seviyesinin düşüklüğü gibi faktörler yer almaktadır. Bu durumda, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler (SMMM) de teknolojik gelişmelere ayak uydurma konusunda zorluklar yaşamaktadır. Örneğin, online vergi beyannamelerinin hazırlanması, e-fatura ve e-defter işlemleri gibi konularda yeterli bilgi ve donanımına sahip olmayan Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler (SMMM), müşterilerine yeterli hizmeti verememekte ve müşteri kaybına uğrayabilmektedir. Bu nedenle, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) teknolojik gelişmeleri yakından takip etmeleri ve kendilerini bu alanda geliştirmeleri gerekmektedir. Ayrıca, devletin de bu konuda teşvik edici politikalar uygulaması ve altyapıyı iyileştirmesi gerekmektedir. Bu sayede, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) teknolojik çağa ayak uydurarak daha etkin bir şekilde çalışmalarını mümkün olabilir (Arslan & Karkacıer, 2019).

BAKANLIĞIN ALT YAPI SORUNLARI

Maliye Bakanlığı, ülkemizdeki mali işlemlerin yürütülmesinde kritik bir role sahiptir. Ancak, bakanlığın altyapı sorunları, vergi beyannamelerinin, vergi ödemelerinin ve diğer mali işlemlerin işleyişinde ciddi sorunlara neden olabilir (Haftacı, 2010). Özellikle son yıllarda, teknolojik altyapıya yeterli yatırım yapılmaması, bakanlığın işleyişini olumsuz etkilemektedir. Bu durum, özellikle SMMM ve diğer mali danışmanlık firmaları için ciddi bir sorun haline gelmektedir. SMMM müşterilerine en iyi hizmeti sunabilmek için bakanlığın sistemlerine erişmek zorundadır. Ancak, yetersiz altyapı nedeniyle bakanlığın sistemlerine erişimde sorunlar yaşanabilmekte ve bu durum da Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) işleyişini olumsuz etkilemektedir. Ayrıca, bakanlığın altyapı sorunları, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) zamanında ve doğru bilgi sağlayamamasına ve müşteri memnuniyetinin azalmasına neden olabilir. SMMM, mükelleflerinin vergi beyannamelerini hazırlamak, vergi ödemelerini takip etmek ve diğer mali işlemleri gerçekleştirmek için bakanlığın sistemlerine güvenmektedir. Ancak, yetersiz altyapı nedeniyle bakanlığın sistemleri çöktüğünde veya yavaşladığında, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) müşterilerine hizmet vermesi zorlaşabilir. Sonuç olarak, bakanlığın altyapı sorunları, SMMM ve diğer mali danışmanlık firmaları için ciddi bir sorun haline gelmektedir. Bakanlığın teknolojik altyapısına yeterli yatırım yapılmaması, dijital dönüşüm sürecinde geride kalınmasına neden olmakta ve mali işlemlerin işleyişinde ciddi sorunlara yol açmaktadır. Bakanlığın altyapısının güçlendirilmesi, SMMM ve diğer mali danışmanlık firmalarının işleyişini olumlu yönde etkileyecek ve ülke ekonomisine katkı sağlayacaktır (Arslan & Karkacıer, 2019).

BAKANLIĞIN ALTYAPI SORUNLARININ GİDERİLMESİ İÇİN ALTERNATİF YOLLAR

Maliye Bakanlığı'nın altyapı sorunlarının SMMM meslek mensuplarına etkisi büyük olabilir. Bu sorunlar, beyanname verme ve vergi ödeme süreçlerinde gecikmelere neden olabilir, bu da mükellefler ve meslek mensupları

için sorunlar yaratabilir. Ancak, bu sorunların giderilmesi için çeşitli yollar vardır. Öncelikle, bakanlık ve diğer ilgili kurumlar tarafından altyapı sorunlarının belirlenmesi ve çözüm önerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Bu çözüm önerilerinin uygulanması, süreçlerin daha hızlı ve daha verimli bir şekilde yürütülmesine yardımcı olabilir. Ayrıca, teknolojik gelişmelerden yararlanarak dijitalleşme ve otomasyon kullanımı artırılabilir. Bu, manuel işlemlerin azaltılmasına ve süreçlerin daha hızlı ve daha doğru bir şekilde yürütülmesine yardımcı olabilir. Meslek mensupları da bakanlığın altyapı sorunlarına karşı daha proaktif bir yaklaşım benimseyebilirler. Örneğin, süreçlerdeki gecikmeleri önlemek için daha önceden belirlenmiş süreler içinde beyanname ve vergi ödemelerini yaparak, sürecin daha hızlı ve sorunsuz yürütülmesine katkıda bulunabilirler. Sonuç olarak, bakanlığın altyapı sorunları SMMM meslek mensuplarını olumsuz etkileyebilir. Ancak, belirlenmiş çözüm önerilerinin uygulanması, teknolojik gelişmelerin kullanımı ve meslek mensuplarının daha proaktif bir yaklaşım benimsemesi, sorunların giderilmesine yardımcı olabilir (Arslan & Karkacıer, 2019).

MESLEKİ KURULUŞLARIN PROBLEMLERİ

SMMM meslek mensuplarının, mesleki gelişimlerini sağlamak, mesleki sorunlarını tartışmak, çözümler üretmek ve meslek standartlarını belirlemek için mesleki kuruluşlarını oluşturması önemlidir (Haftacı, 2010). Ancak, bu kuruluşların kendi içinde de bazı sorunları vardır. Birincisi, meslek mensuplarının bu kuruluşlara katılım oranı düşüktür. Bu da mesleki standartların belirlenmesi ve meslektaşlar arasında bir dayanışma ağının oluşturulması açısından sorun teşkil edebilir. İkincisi, kuruluşların finansal kaynakları sınırlıdır. Meslek kuruluşları, etkin bir şekilde çalışabilmek için yeterli miktarda mali kaynağa ihtiyaç duyarlar. Ancak, üye katılımı düşük olduğunda, kuruluşların gelirleri de sınırlı kalır. Bu kuruluşlara aidatlarını geç ya da yıllardır ödemeyen meslek mensupları mevcuttur. Üçüncüsü, meslek kuruluşları arasında bir koordinasyon eksikliği yaşanabilir. Her kuruluş kendi hedeflerine odaklanırken, mesleki standartların belirlenmesi ve uygulanması açısından birbirleriyle iş birliği yapmaları gerektiği unutulabilir. Dördüncüsü, meslek kuruluşlarının sıkıntı yaşadığı konulardan biri de mesleki yeterliliklerin belirlenmesi ve standardizasyonudur. Bu konuda standartların belirlenmesi, mesleki faaliyetlerin geliştirilmesi, eğitimlerin planlanması ve uygulanması için meslek kuruluşlarının önemli bir rolü vardır. Ancak, bu süreçlerde yaşanan sıkıntılar meslek mensuplarını olumsuz etkileyebilir (Yardımcıoğlu, Büyükşalvarcı & İyibildiren, 2006).

Sonuç olarak, meslek kuruluşlarının sorunlarına rağmen, meslek mensuplarının mesleki gelişimleri için önemli bir rol oynamaktadırlar. Kuruluşlar arasında daha fazla iş birliği yapılması, finansal kaynakların artırılması, mesleki yeterliliklerin belirlenmesi ve standardizasyonu gibi konulara öncelik verilmesi, SMMM mesleğinin gelişimini destekleyecektir.

MESLEKİ KURULUŞLARIN SORUNLARININ GİDERİLMESİ İÇİN ALTERNATİF YOLLAR

Serbest Muhasebeci Mali Müşavir (SMMM) mesleki kuruluşlarının karşılaştığı sorunların çözüm yolları şunlar olabilir (Ataman, 2003):

- ✓ İletişim: Serbest Muhasebeci Mali Müşavir (SMMM) mesleki kuruluşları, üyeleri ile düzenli iletişim kurarak sorunları anlayabilir ve üyelerinin beklentilerini karşılayacak çözümler sunabilir. Düzenli toplantılar, seminerler ve diğer etkinlikler bu iletişimi güçlendirebilir.
- ✓ Eğitim: Serbest Muhasebeci Mali Müşavir (SMMM) mesleki kuruluşları, üyelerinin eğitim seviyesini yükseltmek için farklı eğitim programları düzenleyebilir. Bu programlar, üyelerin mesleki bilgilerini güncellemelerine, yeni beceriler kazanmalarına ve işlerini daha iyi yapmalarına yardımcı olabilir.
- ✓ Teknolojik altyapı: Serbest Muhasebeci Mali Müşavir (SMMM) mesleki kuruluşları, teknolojik altyapılarını geliştirerek üyelerinin işlerini daha hızlı ve verimli bir şekilde yapmalarına yardımcı olabilir. Bu altyapılar arasında web siteleri, online eğitim platformları, üyeler arası iletişim ağları ve veri tabanları yer alabilir.
- ✓ İş birliği: Serbest Muhasebeci Mali Müşavir (SMMM) mesleki kuruluşları, diğer meslek kuruluşları ve benzeri kurumlarla iş birliği yaparak sorunları çözmeye çalışabilir. Bu iş birliği, ortak çözümler bulmak için farklı bakış açılarından yararlanmayı mümkün kılabilir.
- ✓ Lobiler: Serbest Muhasebeci Mali Müşavir (SMMM) mesleki kuruluşları, hükümet ve diğer kurumlarla ilişkilerini geliştirerek sektörleri için gerekli olan yasal düzenlemelerin yapılmasına yardımcı olabilir. Bu düzenlemeler, mesleki kuruluşların sorunlarına çözüm bulmalarına yardımcı olabilir.
- ✓ Yönetim: Serbest Muhasebeci Mali Müşavir (SMMM) mesleki kuruluşlarının iyi yönetilmesi, kurumların sorunlarına çözüm bulmalarında önemli bir rol oynar. Kurumlar, demokratik yönetim prensiplerine uygun bir şekilde yönetilmeli, üyelerin talepleri ve ihtiyaçları dikkate alınmalıdır.

Bu çözüm yolları, Serbest Muhasebeci Mali Müşavir (SMMM) mesleki kuruluşlarının sorunlarına çözüm bulmalarına yardımcı olabilir ve mesleki kuruluşların daha verimli bir şekilde çalışmalarını sağlayabilir.

KULLANILAN MUHASEBE PROGRAMLARININ YETERLİLİK SEVİYESİ

Muhasebe programları, özellikle son yıllarda teknolojik gelişmelerin hızla ilerlemesiyle birlikte oldukça yaygın bir şekilde kullanılmaktadır. Bu programlar, muhasebe mesleğindeki iş yükünü azaltarak verimliliği artırırken, mükelleflerin vergi beyannamelerinin hazırlanması ve takibi için de büyük kolaylık sağlamaktadır. Ancak, kullanılan muhasebe programlarının yeterliliği düşük olduğunda, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) meslek hayatı olumsuz etkilenmektedir (Tekbaş, Kurnaz ve Azaltun, 2018).

Muhasebe programlarının yeterliliği düşük olması, öncelikle Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) iş yükünü arttırmaktadır. Programlar yeterli olmadığı için, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler de (SMMM) el ile defter tutmak zorunda kalabilirler veya programlar tarafından yapılan işlemleri manuel olarak düzeltmek zorunda kalabilirler. Bu durum, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) zamanını alır ve iş yükünü artırır. Ayrıca, programların yeterliliği düşük olduğunda, hataların oluşma ihtimali de artar. Bu durumda Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) daha fazla kontrol etmeleri ve işlemleri düzeltmeleri gerektiği anlamına gelir. Bununla birlikte, kullanılan programların yeterliliği düşük olduğunda, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) mesleki itibarı da olumsuz etkilenmektedir. Çünkü, müşteriler tarafından yapılan hatalar veya programların yetersizliği nedeniyle oluşan sorunlar, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) mesleki itibarını zedeleyebilir. Ayrıca, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) müşterilerine sunduğu hizmetlerin kalitesi de düşebilir ve bu durum, müşterilerin güvenini kaybetmelerine neden olabilir. Kullanılan muhasebe programlarının yeterliliği düşük olduğunda, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) maliyetleri de artar. Çünkü, hataların oluşma ihtimali arttığından, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler (SMMM) daha fazla kontrol etmek ve işlemleri düzeltmek zorunda kalırlar. Bu durum, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) iş yükünü arttırdığı gibi maliyetlerini de artırır (Tekbaş, Kurnaz ve Azaltun, 2018).

Muhasebe programlarının yeterliliğinin artırılması için, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) teknolojik olarak gelişmiş programları kullanmaları gerekmektedir. Bununla birlikte, bu programların yeterliliği sadece programın mükemmel olması ile değil, programın kullanıcıya uygun olması ile de ilgilidir. Bu nedenle, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirlerin (SMMM) mesleki yeterliliklerini artırmak için, programların kullanımı hakkında eğitim almaları gerekmektedir. Bunun yanı sıra, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler (SMMM) firmalarının kullanmış oldukları muhasebe programlarının yeterliliği hakkında yeterli bilgi sahibi olmamaları da bir diğer sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Yeni nesil muhasebe programlarının birçok farklı özelliği ve fonksiyonu bulunmaktadır. Bu özellikler sayesinde, işletmelerin finansal yönetimlerini daha etkin bir şekilde gerçekleştirmeleri ve zaman tasarrufu yapmaları mümkün olmaktadır. Ancak, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler (SMMM) firmaları arasında bazıları bu yeni nesil muhasebe programlarını kullanmaktan kaçınmaktadır. Bunun nedeni, bu programların maliyetinin yüksek olması, firma personelinin bu programları kullanmak konusunda yeterli bilgiye sahip olmaması ve programların kullanımının karmaşık olması gibi sebepler olabilir (Tekbaş, Kurnaz ve Azaltun, 2018).

Sonuç olarak, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler (SMMM) firmalarının kullanmış oldukları muhasebe programlarının yeterliliğinin düşük olması, bu firmaların finansal yönetimlerini etkin bir şekilde gerçekleştirmelerini ve zaman tasarrufu yapmalarını engelleyebilir. Bu nedenle, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler (SMMM) firmalarının yeni nesil muhasebe programlarına geçiş yapmaları ve çalışanlarının bu programlar hakkında yeterli bilgiye sahip olmaları için gerekli eğitimlerin verilmesi gerekmektedir. Ayrıca, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler (SMMM) firmalarının muhasebe programı seçimi konusunda daha bilinçli olmaları, programların maliyetlerinin yanı sıra özelliklerini de göz önünde bulundurmaları gerekmektedir. Bu sayede, Serbest Muhasebeci Mali Müşavirler (SMMM) firmaları finansal yönetimlerini daha etkin bir şekilde gerçekleştirebilirler ve işlerini daha verimli bir şekilde yürütebilirler.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Muhasebe alanında mesleki süreçlerde ortaya çıkan sorunların kaynakları farklı faktörlere dayanmaktadır. İlk olarak, sürekli değişen yönetmelikler ve düzenlemeler muhasebe profesyonelleri için bir zorluk oluşturabilir. Yerel yasalar, yönetmelikler ve uluslararası muhasebe standartlarına uyum sağlamak karmaşık bir süreç olabilir ve bu da muhasebecilerin hata yapma olasılığını artırabilir (Gökçen, 1998).

Teknolojik gelişmeler de muhasebe alanında sorunlara yol açabilir. Hala geleneksel yöntemleri kullanan eski sistemler, veri girişi, hesaplama ve raporlama gibi süreçlerde hatalara neden olabilir. Yetersiz veya güncellenmemiş teknoloji, verimlilik kaybına ve doğru bilgilerin zamanında sağlanamamasına yol açabilir.

Veri bütünlüğü de bir başka sorun kaynağıdır. Muhasebe, doğru ve güvenilir finansal bilgilerin sağlanmasını gerektirir. Ancak, manuel veri girişi, hatalı kayıtlar, yanlış hesaplamalar veya kötü veri yönetimi gibi nedenlerle veri bütünlüğü zarar görebilir. Bu durum, hatalı raporlar ve yanlış kararlarla sonuçlanabilir.

İnsan faktörü, muhasebe süreçlerindeki sorunların bir diğer önemli nedenidir. Yetersiz eğitim, dikkatsizlik, stres veya aşırı iş yükü gibi faktörler, muhasebe çalışanlarının hatalar yapmasına ve önemli ayrıntıları gözden kaçırmaya yol açabilir. İnsan hataları, doğru hesaplamaların yapılmaması veya verilerin doğru şekilde analiz edilmemesi gibi sonuçlara yol açabilir.

Ayrıca, muhasebe departmanının diğer birimlerle yetersiz iletişimi veya iş birliği eksikliği de sorunlara neden olabilir. Örneğin, doğru veya eksiksiz veri sağlanmaması, finansal analizlerin etkili bir şekilde yapılmasını engelleyebilir. İyi bir iletişim ve iş birliği eksikliği, organizasyon içindeki muhasebe süreçlerinin sorunsuz bir şekilde ilerlemesini engelleyebilir. Bununla birlikte, muhasebe süreçlerinin düzenli olarak denetlenmemesi veya iç kontrol mekanizmalarının yetersiz olması da sorunlara yol açabilir. Etkili bir denetim mekanizması olmadığında, sahtekarlık veya hatalar tespit edilemez ve güvenilirlik sorunları ortaya çıkabilir. Denetim eksikliği, finansal kayıplara ve itibar kaybına yol açabilir. Bu faktörler, muhasebe alanında ortaya çıkabilecek sorunların yalnızca birkaç örneğidir. Her organizasyonun kendine özgü sorunları olabilir ve bu sorunların çözümü, daha iyi eğitim, uygun teknolojik altyapı, etkili iç kontrol sistemleri ve iyi iş birliği gibi çeşitli önlemler gerektirebilir.

Sonuç olarak, muhasebe alanında mesleki süreçte oluşan sorunlar çeşitli kaynaklardan kaynaklanmaktadır. Yönetmelik ve düzenlemelerdeki değişiklikler, teknolojik eksiklikler, veri bütünlüğü sorunları, insan faktörü, iş birliği eksikliği ve denetim eksikliği gibi faktörler muhasebe süreçlerinde sorunlara yol açabilmektedir. Bu sorunların çözümü için, eğitim, teknolojik altyapı iyileştirmeleri, veri yönetimi standartlarına uyum, iş birliği ve etkili iç kontrol mekanizmaları gibi önlemler alınmalıdır. Muhasebe profesyonelleri ve organizasyonlar, bu sorunları ele alarak daha güvenilir ve etkili muhasebe süreçleri yürütebilirler.

KAYNAKÇA

- Arslan, M., & Karkacıer, A. (2019). Dijital dönüşüm sürecinde yönetim muhasebesinin geleceğini etkileyen faktörlere kavramsal bir bakış. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*.
- Ataman, Ü. (2003). Genel Muhasebe. İstanbul: Türkmen Kitabevi.
- Feyiz, M. (2010). Genel Muhasebe. Trabzon: Murathan Yayın.
- Gökçen, G. (1998). Uygulamacıların Muhasebe Eğitiminden Beklentileri. *Muhasebe Finansman Dergisi*, s. 43-50.
- Haftacı, V. (2010). Dönemsel Muhasebe. Kocaeli: Umuttepe Yayınları.
- Kılıç, B., & Anadolu, Z. (2018). Dijital çağın yarattığı muhasebe uygulamalarının muhasebe hilelerinin önlenmesine etkisi. *Muhasebe ve Vergi Uygulamaları Dergisi*, s. 55-97.
- Tekbaş, İ., Kurnaz, E., & Azaltun, M. (2018). Dijital muhasebe okuryazarlığı: Muhasebe meslek mensupları üzerine bir araştırma. İzmir: 5. Uluslararası Kongresi Muhasebe ve Finans Araştırması.
- Yankın, F. (2019). Dijital Dönüşüm Sürecinde Çalışma Yaşamı. *Trakya Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi e-dergi*, s. 1-37.
- Yardımcıoğlu, M., Büyüksalvarcı, A., & İyibildiren, M. (2006). Etiksel Açıdan Yeminli Mali Müşavirlerin Sorumluluklarının Konya İli Özelinde İncelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Karaman İİBF Dergisi*, 2; 170-180.



Anaokulu Müdürleri ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklardaki Problem Davranışlara İlişkin Görüşleri

Opinions of Kindergarten Principals and Preschool Teachers on Problem Behaviors in Children

ÖZET

Okul öncesi dönemde farklı sebeplerle ortaya çıkan problemlerli davranışlar, erken müdahale edilmesi, nedenlerinin araştırılması, problemlerli davranışın tamamen ortadan kalkması açısından büyük önem taşımaktadır. Etkili müdahale edebilmek adına anaokulu müdürleri ile okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırmada okullardaki problem davranışa ilişkin anaokulu müdürleri ile okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin ortaya çıkması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma ve durum çalışması modeline göre tasarlanmıştır. Çalışma, 2022-2023 eğitim öğretim yılı İstanbul ilinde görev yapan anaokulu müdürleri ve öğretmenlerin kolay ulaşılabılır olanları ile iletişim kurularak çalışma grubu belirlenmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak, altı sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Katılımcılar ile yazılı ve sözlü iletişime geçilmek suretiyle veri toplanmıştır. Elde edilen sonuçlara bakıldığında sınıf ortamında gözlenen davranışların fiziksel, duygusal ve çevresel kaynaklı olduğu dikkat çekmiştir. Davranış probleminin eğitim sürecini etkileme durumu belirlenirken olumlu ve olumsuz etkenler üzerinde durulduğu dikkat çekmiştir. Ve olumlu etkenler için aile, öğretmen, çocuk etkeni, olumsuz etkenler için sınıf düzeni, iletişim problemleri, uyum, verimsizlik etkenlerinin öne çıktığı belirlenmiştir. Okul Müdürlerinin okulda karşılaşılan davranış problemlerine ilişkin aldıkları tedbirler açısından, rehberlik servisinin etkinleştirilmesi, tedbirsizlik durumu, aile iş birliği /aile eğitimi/aile ile görüşme konularında durulduğu belirlenmiştir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejiler davranışsal ve eğitimsel etkenler üzerinde durularak, ödül, ceza, olumlu olumsuz pekiştirme, aile ile iletişim, öğrenci ile görüşme üzerinde durulmuştur. Problem davranışa sahip çocukların özelliklerine bakıldığında kişisel, sosyal, aile tutumu, teknolojik çevre konularının öne çıktığı belirlenmiştir. Okulda karşılaşılan davranış problemlerinin okula etkilerine bakıldığında okul/sınıf iklimi çatışmalar, okula karşı tutum, başarı düşüklüğü konuları üzerinde durulduğu belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: Problem Davranış, Okul Öncesi Eğitim, Okul Öncesi Öğretmeni, Anaokulu Müdürü

ABSTRACT

Problem behaviors that occur for different reasons in the preschool period are of great importance in terms of early intervention, investigation of the causes, and the complete disappearance of the problematic behavior. In order to intervene effectively, the relationship between kindergarten principals and preschool teachers' views on problem behaviors should be examined. In this research, it is aimed to reveal the opinions of kindergarten principals and preschool teachers about problem behavior in schools. The research was designed according to the qualitative research and case study model. The study group was determined by communicating with easily accessible kindergarten principals and teachers working in the province of Istanbul in the 2022-2023 academic year. As a data collection tool in the research, an interview form consisting of six questions was prepared. Data were collected through written and verbal communication with the participants. Considering the results obtained, it was noted that the behaviors observed in the classroom environment were of physical, emotional and environmental origin. It was noted that positive and negative factors were emphasized while determining the effect of the behavior problem on the education process. And it was determined that family, teacher, child factor for positive factors, classroom order, communication problems, harmony and inefficiency factors for negative factors. In terms of the measures taken by the School Principals regarding the behavioral problems encountered in the school, it was determined that the activation of the guidance service, the state of imprudence, family cooperation / family education / meeting with the family were emphasized. Strategies used by preschool teachers regarding the behavioral problems they encounter in the classroom environment were emphasized, emphasizing behavioral and educational factors, rewards, punishments, positive and negative reinforcement, communication with the family, and interview with the student. Considering the characteristics of children with problem behavior, it was determined that personal, social, family attitudes and technological environment issues came to the fore. When we look at the effects of the behavioral problems encountered at school on the school, it is seen that the school/classroom climate, conflicts, attitude towards the school, and low achievement are emphasized.

Keywords: Problem Behavior, Preschool Education, Kindergarten Teacher, Kindergarten Principals

GİRİŞ

Eğitim, insanları belli bir amaca göre yetiştirme sürecidir. (Fidan,2012) Okul öncesi eğitim; doğumdan ilkokulun başlangıcına kadar olan sürede çocukların bireysel farklılıklarını, gelişim özelliklerini, yeteneklerini göz önüne alarak çocukların yaratıcı yönlerini ortaya çıkararak, özgüven kazandıran, kişiliğini olumlu yönde etkileyen sağlıklı bir şekilde gelişimlerini destekleyen bir eğitim biçimidir (Zembat, 1994). Okul öncesi dönem, çocuğun temel alışkanlıkları kazandığı, sosyalleştiği, topluma uyum sağladığı, ileriki yaşama hazırlık yaptığı dönemdir. Erken yaşta kaliteli ve donanımlı çevre deneyimi yaşamanın ve öğrenme deneyimi edinmenin, çocuğun gelişim alanlarına eğitsel katkı sağladığı bilinmektedir. (Feyman, 2006).

Nükte Dere ¹ 
Ayşin Topal ² 

How to Cite This Article

Dere, N. & Topal, A. (2023).
“Anaokulu Müdürleri ile Okul Öncesi Öğretmenlerinin Çocuklardaki Problem Davranışlara İlişkin Görüşleri”,
Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences,
9(65):3054-3068. DOI:
<http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.70658>

Arrival: 14 May 2023
Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Öğretmen, MEB , İstanbul, Türkiye

² Müdür Yardımcısı, MEB , İstanbul, Türkiye

Okul öncesi dönemde birçok faktöre bağlı olarak çocuklarda problem davranışlar görülebilmektedir. Problem davranışların bir kısmı gelişim sürecinin bir parçası olmakla birlikte gelişim süreci sonrasında da sıklıkla devam ediyorsa problem olarak değerlendirilmektedir. Çocukların yaş aldıkça gelişim özelliklerine oranla olumsuz davranışları da değişikliğe uğramaktadır. İlerleyen yıllarda çocuklar öfke nöbetleri, iletişim problemleri, paylaşma sıkıntısı, arkadaş edinmede zorlanma, huysuzluk ve huzursuzluk gibi davranışlar göstermektedir. Çocuklarda görülen problemlerli davranışların sebepleri farklılık göstermektedir. Bazı problemlerli davranışlar gelişim döneminin özelliği gereği ortaya çıkmakta ve müdahale gerektirmeden davranış sönmektedir. Bazı problemlerli davranışlar ise, çocuğun geçirdiği hastalıklardan, dış faktörlerden, hatalı disiplin uygulamalarından, çocuğun yaşı ve bireysel özellikleri göz önüne alınarak desteklenmemesinden, sosyo-ekonomik düzeyin düşük olmasından, ilgi ve sevgi eksikliklerinden kaynaklanabilir. (Çetintaş, 2015). Öğretmenlerin karşılaştıkları davranış problemlerinin çözüme ulaşmasında okul yönetimi ile yapacakları iş birliği önem taşımaktadır.

Okul yönetiminin ve öğretmenlerin sorumluluklarından birinin, öğrencilerin okula ya da eğitime karşı motivasyonunu arttırmak olduğu söylenebilir. Okulun yürüttüğü hizmet açısından değerlendirildiğinde öğrenciler, motivasyon sürecinin ilk basamağıdır. Bu nedenle öğretmen ve yöneticilerin motivasyon faaliyetlerini hem psikolojik hem de yönetsel bir işlem olarak ele alması gerekmektedir. Okulların istenen düzeyde sürdürülebilmesi için okul yöneticilerinin, toplumun ihtiyaçlarına duyarlı, yenilikçi, öğretmenleriyle ekip ruhunu kurabilen bireyler olması gerekmektedir. Eğitim programı ve öğretim sürecini, okul kadrosunu, olumlu kurum iklimini geliştirerek yönetmek ve değerlendirmek önemlidir. Eğitim kurumlarında yönetici-öğretmen, öğretmen-öğretmen, yönetici-öğrenci, öğretmen-öğrenci, yönetici-öğretmen ve veli arasındaki iletişim kurmak önemlidir. Ancak özellikle iletişim ağının merkezinde bulunan yöneticinin iletişim konusunda gösterdiği özen, tüm paydaşlarla iletişimi etkileyebileceğinden daha da önemlidir (Ekşi, 2006). Yönetici-öğretmen iletişimi, eğitim sistemlerinin verimliliğini, amaçların gerçekleştirilme derecesini doğrudan veya dolaylı olarak etkilemektedir (Özbağ, 2012). Yönetici ve öğretmen arasındaki iletişimin amacına uygun şekilde gerçekleştiği durumlarda, okulda görev yapan öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar daha az hissedilmekte ve daha hızlı sonuca ulaşmaktadır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin davranış problemlerine bakış açıları ile yöneticilerin bakış açıları arasındaki ilişki sorun çözümü açısından önem arz etmektedir.

Okul öncesi dönemdeki problem davranışlara yönelik alan yazındaki araştırmalar tarandığında, ailenin rolü, anne-çocuk ilişkisi, aile yapısı, öğretmen tutumları, anne-öğretmen değerlendirmesi, anne baba tutumları, kullanılan stratejiler, sınıf yönetimi vb. değişkenler açısından incelendiği belirlenmiştir. (Akgün vd., 2011, Dursun, 2010; Kandır, 2000; Karaşahin, 2019; Keane & Calkins, 2004; Liyanage, Prince & Scott, 2003; Özbey, 2010; Özbey, 2012; Öztürk & Gangal, 2016; Rizzo, 2013; Uyanık Balat & Akman, 2008).

Problem davranış çocuğun arkadaşlık ilişkilerine, iletişim kurmasına ve öğrenmesine engel olan, kendisine, çevresine zarar vermesine sebep olan, süreklilik gösteren davranışlardır. Okul öncesi dönemde farklı sebeplerle ortaya çıkan problemlerli davranışlar, erken müdahale edilmesi, nedenlerinin araştırılması, problemlerli davranışın tamamen ortadan kalkması açısından büyük önem taşımaktadır. (Taner Derman & Başal, 2013). Etkili müdahale edebilmek adına anaokulu müdürleri ile okul öncesi öğretmenlerinin problem davranışlara ilişkin görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi gerekmektedir. Bu araştırmanın sonuçlarının davranış problemlerinin ortadan kaldırılmasına ve istenmeyen davranışlarla karşılaşan yönetici ve öğretmenlere yardımcı olabileceği düşünülmektedir.

Araştırma nitel bir çalışmadır. Durum çalışması olarak okullardaki problem davranışa ilişkin görüşlerin ortaya çıkması amaçlanmıştır. Araştırmanın problem soruları şöyledir;

1. Sınıf ortamındaki davranış problemleri anaokulu müdürü açısından nelerdir?
2. Sınıf ortamındaki davranış problemleri okul öncesi öğretmenleri açısından nelerdir?
3. Bu davranış problemlerinden eğitim süreci anaokulu müdürüne göre nasıl etkilenmektedir?
4. Bu davranış problemlerinden eğitim süreci okul öncesi öğretmenlerine göre nasıl etkilenmektedir?
5. Anaokulu müdürlerinin okulda karşılaşılan davranış problemlerine ilişkin aldıkları tedbirler anaokulu müdürlerinin görüşlerine göre nelerdir?
6. Anaokulu müdürlerinin okulda karşılaşılan davranış problemlerine ilişkin aldıkları tedbirler okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre nelerdir?
7. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejiler okul müdürleri açısından nelerdir?
8. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejiler okul öncesi öğretmenleri açısından nelerdir?

9. Problem davranışa sahip çocukların özellikleri anaokulu müdürlerinin görüşlerine göre nelerdir?
10. Problem davranışa sahip çocukların özellikleri okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerine göre nelerdir?
11. Okulda karşılaşılan davranış problemlerinin okula etkileri anaokulu müdürleri açısından nelerdir?
12. Okulda karşılaşılan davranış problemlerinin okula etkileri okul öncesi öğretmenleri açısından nelerdir?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Araştırma nitel bir çalışmadır. Durum çalışması olarak okullardaki problem davranışa ilişkin görüşlerin ortaya çıkması amaçlanmıştır. Nitel araştırmalarda gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama yöntemleri kullanılır ve algılar ile olaylar doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmaya çalışılır (Yıldırım ve Şimşek, 2005).

Çalışma Grubu

Çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılı İstanbul ilinde görev yapan anaokulu müdürleri ve öğretmenlerin kolay ulaşılabilir olanları ile iletişim kurularak çalışma grubu belirlenmiştir.

Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1: Demografik Bilgiler

Değişken	Kategoriler	N
Cinsiyet	Kadın	22
	Erkek	2
Medeni Durum	Evli	15
	Bekar	9
Görev	Öğretmen	19
	Yönetici	5
Öğrenim Durumu	Lisans	19
	Yüksek Lisans	5

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, altı sorudan oluşan bir görüşme formu hazırlanmıştır. Görüşme soruları alanında uzman biri tarafından kontrol edilip revize edilmiştir.

Verilerin Toplanması

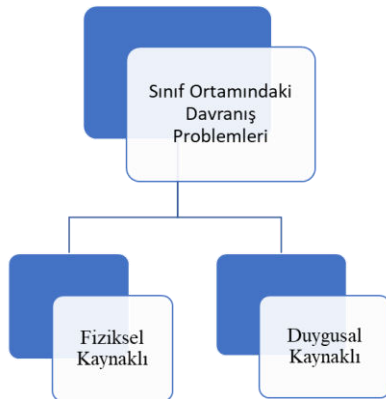
Katılımcılar ile yazılı ve sözlü iletişime geçilmek suretiyle veri toplanmıştır

Verilerin Analizi

Toplanan veriler üzerinde içerik analizi yapılır temalar ortaya çıkarılmıştır.

Bulgular

Sınıf Ortamındaki Davranış Problemleri nelerdir?



Şekil 1: Sınıf Ortamındaki Davranış Problemleri

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Fiziksel Kaynaklı

Katılımcılar sınıf ortamındaki davranış problemlerinden bahsederken çocukların bedenleri ile verdiği mesajlara vurgu yapmışlardır.

Sınıf ortamındaki davranış problemlerinden fiziksel kaynaklı olanları katılımcılar şöyle ifade etmektedir.

...*Arkadaşlarına vurma, kendine zarar verme, kurallara bilerek uymama, dürtüsel davranma, bağırma ...* (K2)

...*Çocuklar arasında şiddet...*(K3)

...*Vurma, itme...* (K4)

...*Saldırganlık ...*(K7)

...*Arkadaşları ile kavga etme, arkadaşına vurma, eşyalara, kendine, arkadaşlarına zarar verme, sürekli hareket halinde bulunma, kendini kontrol edememe...* (K8)

...*Bağırma, şiddet gösterme ...* (K9)

...*Arkadaşlarına karşı şiddet, sınıf ortamını bozma* (K11)

...*Alt ıslatma...* (K15)

...*Vurma...* (K16)

...*Vurma, itme ...*(K17)

...*Saldırganlık ...*(K19)

...*Fiziksel veya psikolojik zarar verici tutumlar...* (K21)

... *Vurma...* (K24)

...*Tırnak yeme, parmak emme, yenilmeyecek hamur yapıştırıcı gibi nesnelere yenmesi ...*(K17)

... *Sınıf ortamını bozma...* (K11)

Duygusal Kaynaklı

Katılımcılar sınıf ortamındaki davranış problemlerinden bahsederken çocukların duygu durumları ile ilgili verdiği mesajlara vurgu yapmışlardır.

Sınıf ortamındaki davranış problemlerinden duygusal kaynaklı olanları katılımcılar şöyle ifade etmektedir.

... *Okul fobisi ...*(K1)

...*Ben merkezilik ...*(K6)

... *Öz güven eksikliği, empati kurma* (K7)

...*Paylaşımında bulunmama, ağlama...* (K8)

...*Ağlama* (K9)

... *İstediği bir şey olmadığında ağlama...* (K10)

...*Öfke, okula uyumda zorluk ...*(K14)

...*Ağlama...*(K16)

...*Kötü kelimelerin kullanımı...* (K17)

...*Sabırsızlık öğrenmek odaklı değil gelmek zorunda kalmış davranışlar ...* (K18)

... *İnatçılık, içe kapanıklık ...*(K19)

...*Paylaşma, öncelik alma isteği...*(K20)

... *Öz denetim...* (K21)

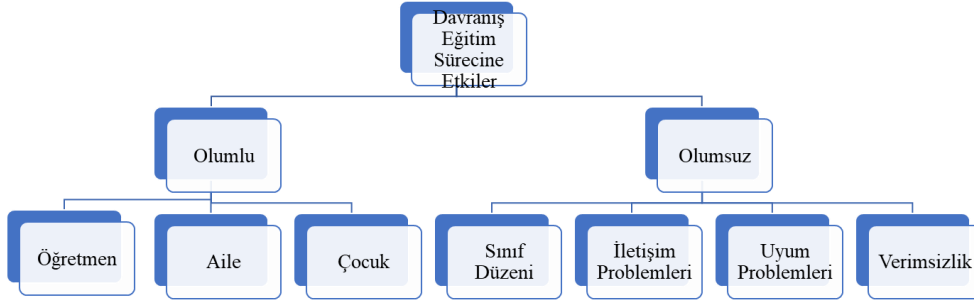
...*İnatçılık, hırçınlık...* (K22)

...*Kuralları reddetme...*(K15)

...*Sınıf düzenine uyum sağlayamamak...* (K23)

...Ortak yaşam alanlarında çocukların kuralları özümsemekte zorluk çekmeleri...(K21)

Bu davranış problemlerinden eğitim süreci nasıl etkilenmektedir?



Şekil 2: Davranışın Eğitim Sürecine Etkileri

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Olumlu Etkilenmeler

Katılımcılar davranış probleminin eğitim sürecine etkisinden olumlu etkilerinden bahsederken öğretmen odaklı verilen mesajlara dikkat çekmişlerdir.

Davranış problemlerinin eğitim süreci etkilerini öğretmen açısından şöyle ifade etmektedirler.

...Öğretmeni geliştirir, ve eğitim öğretim sürecine katkıları vardır... (K1)

...Eğitimin parçasıdır, eğitim fırsatıdır... (K20)

Davranış problemlerinin eğitim süreci etkilerini aile açısından şöyle ifade etmektedirler.

...Ailelerde farkındalıklar oluşturur... (K1)

Davranış problemlerinin eğitim süreci etkilerini çocuk açısından şöyle ifade etmektedirler.

...Olumlu etkisine baktığımızda da diğer çocukların sosyal çevrede de karşılaştıkları benzeri problem davranışlı bireyler ile karşılaşarak deneyim kazanmalarını sağlamaktadır. Problem davranışlı çocukların ise sosyal çevrede bu davranışları yaptıklarında karşılaştıkları davranışları deneyimlemiş olmalarıdır... (K17)

Olumsuz Etkilenmeler

Katılımcılar davranış probleminin eğitim sürecine olumsuz etkilerinden bahsederken sınıf düzeni odaklı verilen mesajlara dikkat çekmişlerdir.

Davranış problemlerinin eğitim süreci etkilerini sınıf düzeni açısından şöyle ifade etmektedirler.

...Ders etkinliklerine katılım sürecinde aksaklıklar oluşmasına sebep olabilir... (K1)

...Öğretmen sınıf yönetimini kaybetmektedir, öğrenciler davranış bozukluğu gösteren öğrenciyi örnek alıp onun gibi davranabilmektedir... (K2)

...Olumsuz etkilenmektedir, motivasyonu düşürmektedir, zorbalığa uğrayan çocukların okuldan uzaklaşmasına neden olmaktadır... (K5)

...Eğitimin akışı bozulmakta. Zaman kaybı, dikkatin dağılması, verimliliğin azalması, diğer çocukların bu durumdan etkilenmesi ve farklı bir davranış sorunlarına neden olması gibi durumlar yaşanabiliyor... (K8)

...Sınıf öğrenme sürecini olumsuz etkilemektedir... (K11)

...Diğer çocuklarda da davranış problemlerine yol açar, sınıf düzeni bozulur. Eğitim aksar... (K12)

...Verilmek istenen bilgiler zor ulaştırılmaktadır. Sınıf düzenindeki sıkıntılar... (K13)

...Zaman zaman eğitim süreci aksamakta... (K15)

...Aksamaktadır. Yapılan etkinliklerin tamamlanma süresi uzamaktadır. Sınıf ortamı sosyal iletişim zarar görmektedir. Problem davranışlar zaman zaman tehlikeyi de beraberinde getirdiği için öğretmenin sorumluluğu artmaktadır... (K17)

...Eğitim sıklıkla kesintiye uğramakta, davranış problemleri ılımlı sınıf ortamını olumsuz etkilemekte... (K21)

...Sınıf düzeni etkilenerek eğitim süreci aksıyor...(K23)

İletişim Problemleri

Katılımcılar davranış probleminin eğitim sürecine olumsuz etkilerinden bahsederken iletişim sürecine yönelik verilen mesajlara dikkat çekmişlerdir.

Davranış problemlerinin eğitim süreci etkilerini iletişim açısından şöyle ifade etmektedirler

...Çocuklar arasında iletişim problemleri...(K3)

...Aile, idare, öğretmenler, çocuk arasında net bir iletişim olmadığına süreç sancılı ilerleyebilir...(K14)

...Sınıfın genelini sakinleştirmek etkinliğe geçiş yapma zorluğu, çocuklar arasında iletişim problemleri... (K3)

Uyum Problemleri

Katılımcılar davranış probleminin eğitim sürecine olumsuz etkilerinden bahsederken çocukların çevreye uyum sürecine yönelik verilen mesajlara dikkat çekmişlerdir.

Davranış problemlerinin eğitim süreci etkilerini uyum açısından şöyle ifade etmektedirler

...Arkadaşları ile sorunlar yaşama, uyum sağlama ve derse katılmama gibi... (K21)

...Zorbalığa uğrayan çocukların okuldan uzaklaşmasına neden olmaktadır.. (K5)

Verimsizlik

Katılımcılar davranış probleminin eğitim sürecine olumsuz etkilerinden bahsederken verimi düşürmeye yönelik verilen mesajlara dikkat çekmişlerdir.

Davranış problemlerinin eğitim süreci etkilerini verimsizlik açısından şöyle ifade etmektedirler

...Olumsuz etkilenmektedir, motivasyonu düşürmektedir...(

...Öğretmen kendini yetersiz hissedebilir ... (K2)

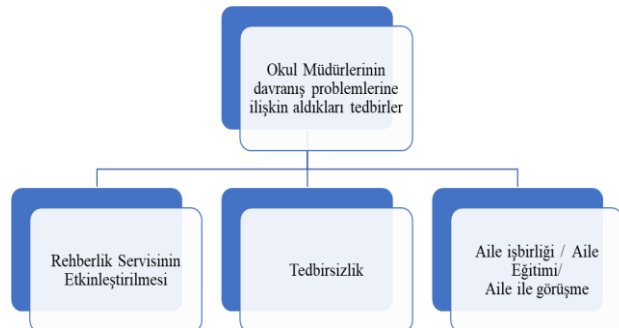
...Süreci kimi zaman baştan almam gerekiyor... (K9)

...Maalesef kötü etkilenmektedir. Öğrenmeye istekli olan öğrenciler de bir süre sonra boş vermeye başlıyor...(K18)

...Olumsuz etkilenmektedir. Okula ilgi ve verim düşmektedir... (K19)

...Eğitim sürecinde bu gibi problemler eğitim sürecini olumsuz etkilemekte ve kazanımlarda istenilen düzeye ulaşamamaktadır. Eğitime ayrılması gereken süre ve enerji bu problemleri çözmek için ayrılmaktadır ... (K7)

Anaokulu Müdürlerinin okulda karşılaşılan davranış problemlerine ilişkin aldıkları tedbirler nelerdir?



Şekil 3: Okul Müdürlerinin Davranış Problemlerine İlişkin Aldıkları Tedbirler

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir.

Rehberlik Servisinin Etkinleştirilmesi

Katılımcılar Okul Müdürlerinin okulda karşılaşılan davranış problemlerine ilişkin aldıkları tedbirlerden bahsederken rehberlik servisinin çalışmasına yönelik verilen mesajlara dikkat çekmişlerdir.

Okul Müdürlerinin okulda karşılaşılan davranış problemlerine ilişkin aldıkları tedbirleri rehberlik servisinin etkinleştirilmesi açısından şöyle ifade etmektedirler

...*Öğretmen ve veli görüşmesi, öğretmen ve öğrenciye okul rehberlik servisi desteği sunma...* (K1)

...*Okul psikolojik danışmanı ile görüşmek...* (K2)

...*Rehberlik servisi iş birliği...* ..

...*Rehber öğretmene yönlendirmek...* (K6)

...*Rehberlik servisi ile işbirliği yapılması...* (K7)

...*Rehberlik hizmetlerinin yürütülmesinin takibi yapılmalıdır. Önleyici rehberlik hizmetleri sağlanmaktadır...* (K8)

...*Rehberlik servisi ile görüşmek...* (K9)

...*Rehber öğretmen ile görüşmek...* (K10)

...*Rehber öğretmene yönlendirme...* (K11)

...*Okul rehber öğretmeni ile birlikte ilerleyişi sağlamak, konuyu takip etmek...* (K14)

...*Rehberlik servisine yönlendirme...* (K15)

...*Rehber öğretmen bulundurmak...* (K16)

...*Okul müdürleri bu durumlarda rehber öğretmeni görevlendirmektedir...* (K17)

...*Rehber öğretmen öncülüğünde sorunun nereden kaynaklandığının çözümü...* (K18)

...*Sınıf öğretmeni, rehberlik öğretmeni ve veli ile görüşme, gerektiğinde eğitsel veya psikolojik yönlendirme olabilir...* (K19)

...*Rehber öğretmen bulundurmaları...* (K22)

Tedbirsizlik

Katılımcılar Okul Müdürlerinin okulda karşılaşılan davranış problemlerine ilişkin aldıkları tedbirlerden bahsederken aldıkları önlemlere yönelik verilen mesajlara dikkat çekmişlerdir.

Okul Müdürlerinin okulda karşılaşılan davranış problemlerine ilişkin aldıkları tedbirleri tedbirsizlik açısından şöyle ifade etmektedirler

...*Yok...* (K12)

...*Böyle bir tedbire tanık olmadım....* (K13)

...*Yok ...*(K20)

...*Çoğunlukla çözüm sürecinde geri planda kalıyorlar* (K21)

Aile İş Birliği /Aile Eğitimi/Aile ile Görüşme

Katılımcılar Okul Müdürlerinin okulda karşılaşılan davranış problemlerine ilişkin aldıkları tedbirlerden bahsederken aldıkları aileler ile ilgili verilen mesajlara dikkat çekmişlerdir.

Okul Müdürlerinin okulda karşılaşılan davranış problemlerine ilişkin aldıkları tedbirleri aile işbirliği/aile eğitimi/aile görüşmesi açısından şöyle ifade etmektedirler

...*Aile öğretmen iletişiminin etkili ve olumlu olması yönünde desteklenmesi...* (K1)

...*Okul aile işbirliği...* (K4)

...*Öğrenciyle ve aileyle birebir özel görüşme yapılmaktadır, gerek duyulursa gerekli yerlere yönlendirme yapılmaktadır...* (K5)

...*Velilere yönelik aile eğitim seminerleri düzenlenebilmektedir...* (K7)

...*Gerekli durumlarda aile görüşmeleri sağlanmakta, uygun yerlere yönlendirmeler yapılmaktadır...* (K8)

...*Aile ile görüşme...* (K9)

...Aile ile görüşme... (K11)

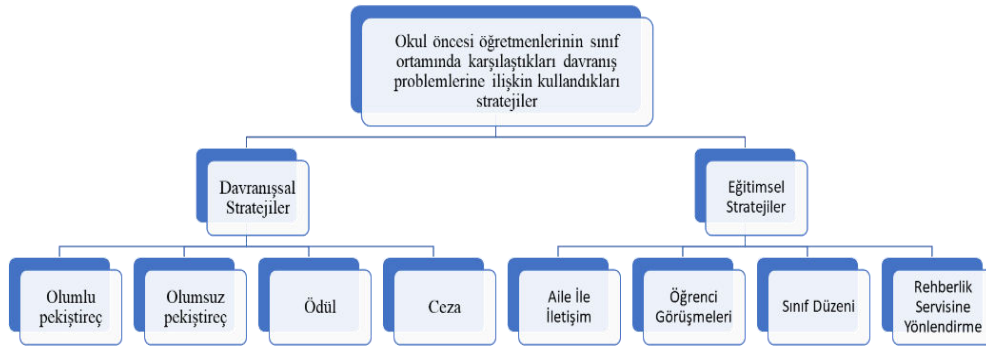
...Okul rehber öğretmenini ile birlikte ilerleyişi sağlamak, konuyu takip etmek... (K14)

...Çoğunlukla öğretmenin aile ile görüşerek çözüm yollarını bulması beklenmektedir... (K17)

...Veli öğrenci seminerleri... (K23)

...Veliyle konuşma... (K24)

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejiler nelerdir?



Şekil 4: Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejiler

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir

Davranışsal Stratejiler

Katılımcılar okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejilerden bahsederken davranışsal stratejiler ile ilgili verilen mesajlara dikkat çekmişlerdir.

Olumlu Pekiştirme

Katılımcılar okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejilerden bahsederken olumlu pekiştirmeye yönelik verilen mesajlara dikkat çekmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejileri olumlu pekiştirme açısından şöyle ifade etmektedirler

...Olumlu davranışın pekiştirilmesi, ödüllendirme... (K7)

...Olumlu pekiştirme kullanma... (K3)

...sembolik pekiştirme kullanma... (K2)

...Pekiştirme... (K15)

Olumsuz Pekiştirme

Katılımcılar okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejilerden bahsederken olumsuz pekiştirmeye yönelik verilen mesajlara dikkat çekmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejileri olumsuz pekiştirme açısından şöyle ifade etmektedirler

...Mahrum bırakma stratejisi (örneğin serbest zamanda oyun oynamasına izin vermeme) sembolik pekiştirme kullanma... (K2)

...Konuya ilişkin etkinliklere yer verme, anlık dönütler ile olumlu pekiştirme kullanma, olumsuz davranışlarda anlık uyarı verme... (K3)

...Görmezden gelme, mahrum bırakma, rehberliğe yönlendirme... (K4)

...Öğrenciyle birebir konuşmalar yapılır, davranışa yönelik etkinlikler yapılır.... (K5)

...Çocukların problemleri kendilerinin çözebilmesi için doğru yönlendirmeler yapmak. Öz güvenlerini geliştirmelerine yardımcı olmak... (K6)

...Olumlu davranışın pekiştirilmesi, ödüllendirme... (K7)

...Öncelikle davranışın nedenini anlamaya çalışılmalıdır. Davranış üzerine çocukla konuşulmalıdır... (K8)

...Olumlu davranışları ödüllendirip olumsuzları söndürmek... (K12)

...Pekiştireçleri keşfetmek ve davranışın sönmesine rehber olmak... (K14)

Ödül

Katılımcılar okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejilerden bahsederken ödüllendirmeye yönelik verilen mesajlara dikkat çekmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejileri ödül verme açısından şöyle ifade etmektedirler

...Ödül ceza yöntemi, kurallar oluşturma, engelleyici etkinlikler...(k22)

...Ödül... (K24)

...Ödüller...(K15)

...Olumlu davranışı ödüllendirme... (K16)

...Sorumluluk vererek, konuşarak, doğru davranışa ödül... (K18)

...Olumlu davranışları ödüllendirip... (K12)

...Ödüllendirme... (K7)

Ceza

Katılımcılar okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejilerden bahsederken ceza uygulamaya yönelik verilen mesajlara dikkat çekmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejileri ceza uygulama açısından şöyle ifade etmektedirler

...Ceza yöntemi...(K22)

...Ceza...(K17)

Eğitimsel Stratejiler

Aile İle İletişim

Katılımcılar okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejilerden bahsederken aile ile iletişim yönünde verilen mesajlara dikkat çekmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejileri aile ile iletişim açısından şöyle ifade etmektedirler

...Öğretmen ve veli görüşmesi, aile öğretmen iletişiminin etkili ve olumlu olması yönünde desteklenmesi... (K1)

...Aile ile görüşme... (K2)

...Veli iletişimi...(K4)

...İş birliği, oturma düzeni, sınıf içi sorumluluklar verilmesi... (K7)

...Aile ile görüşülerek iş birliği sağlanmakta....(K8)

...Aile ile iletişim... (K11)

...Bireysel olarak iletişimde olmak. Aileyle iletişimde olmak. Çocuğa görevler vermek... (K13)

...Aile ile görüşme... (K17)

...Veli ile görüşme, ve davranışa yönelik ortam kontrolü vb... (K19)

...Veli görüşmeleri...(K20)

...Veli toplantıları... (K23)

Öğrenci Görüşmeleri

...Bireysel görüşme... (K9)

...Çocuk ile görüşme, çocukla yapılan bireysel etkinlikler...(K17)

...Öğrenci ile konuşma (K11)

Sınıf Düzeni

Katılımcılar okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejilerden bahsederken sınıf düzeni yönünde verilen mesajlara dikkat çekmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejileri sınıf düzeni açısından şöyle ifade etmektedirler

...Sınıf kuralları net bir şekilde nedenleri ile birlikte açıklanmaktadır. Uygun davranış örnekleri ile ilgili hikaye, drama vs. gibi etkinlikler yapılmaktadır. Aile ile görüşülerek iş birliği sağlanmakta....(K8)

...Hikayeler ile destekleme, neden olan durumu ortadan kaldırma... (K9)

...Sakin kalmak ve sabırla davranış bitmesini beklemek daha sonra nedeni bulmak... (K10)

...Sınıf kuralları oluşturma (K20)

Rehberlik Servisine Yönlendirme

Katılımcılar okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejilerden bahsederken Rehberlik Servisine Yönlendirmeye yönelik mesajlara dikkat çekmişlerdir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejileri Rehberlik Servisine Yönlendirme açısından şöyle ifade etmektedirler

...Okul rehber öğretmeni sınıf öğretmeni ve çocuk ebeveynleriyle çözüm odaklı işbirliğine gidiliyor. Gerekli yönlendirmeler yapılıyor ... (K21)

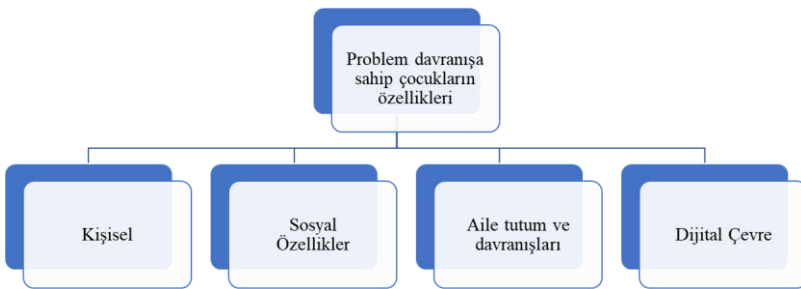
...Rehberlik servisiyle işbirliği... (K19)

...Rehberlik desteği ... (K20)

...Gerekli durumlarda okul rehberlik servisine yönlendirmeler yapılmaktadır... (K8)

...Öğretmen ve öğrenciye okul rehberlik servisi desteği sunma, farklı alternatif öğretim yöntemleri ile destek olma, uzman kişilerden eğitimcilere destek alınmasının sağlanması. Aile öğretmen iletişiminin etkili ve olumlu olması yönünde desteklenmesi ... (K1)

Problem davranışa sahip çocukların özellikleri size nelerdir?



Şekil 5: Problem davranışa sahip çocukların özellikleri

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir

Kişisel Özellikler

Katılımcılar problem davranışa sahip çocukların özelliklerinden bahsederken kişisel özelliklerine işaret eden ifadelere dikkat çekmişlerdir.

Problem davranışa sahip çocukların özelliklerini katılımcılar kişisel açıdan şöyle ifade etmektedirler

...*Sinirli, agresif, bencil, kuralları tanımayan, başkalarının haklarına saygı duymada zorlanma...* (K1)

...*Hırçınlık, benmerkezcilik...* (K4)

...*Çekingencilik, etkinliklere ilgisizlik, uyum bozukluğu vb ...*(K19)

...*İçe kapanıklık, saldırganlık, uyumsuzluk...* (K22)

...*Sinir vurma...* (K24)

Sosyal Özellikler

Katılımcılar problem davranışa sahip çocukların özelliklerinden bahsederken sosyal özelliklerine işaret eden ifadelere dikkat çekmişlerdir.

Problem davranışa sahip çocukların özelliklerini katılımcılar sosyal özellikleri açısından şöyle ifade etmektedirler

...*Duygusal olarak anlaşılmaya ihtiyacı vardır...* (K2)

...*İletişim kurmama ...*(K3)

...*İletişim problemi, göz temasında eksiklik...* (K4)

...*Empati kuramaması, kendini merkezde görmesi, otokontrol zorluğu yaşamaması...* (K5)

...*Kendini ifade etmede zorlanması...* (K6)

...*Kendini ifade edemeyen, baskılanmış çocuklar ...*(K9)

...*Sevgiye ihtiyaç duymaları. Dikkat çekmek için olumsuzluklarla uyarıları ilgi olarak görmeleri...* (K18)

...*Sosyalleşmede sorunlar, yalnız kalma isteği, hırçınlık, tırnak yeme, dikkat dağınıklığı...* (K22)

Aile Tutum ve Davranışları

Katılımcılar problem davranışa sahip çocukların özelliklerinden bahsederken aile tutumlarına işaret eden ifadelere dikkat çekmişlerdir.

Problem davranışa sahip çocukların özelliklerini katılımcılar aile tutum ve davranışları açısından şöyle ifade etmektedirler

...*Evde-ailede yolunda gitmeyen bir şey vardır, ihmal ediliyordur, anlaşılmak istiyordur...* (K2)

...*Aile tarafından ihmal ...*(K3)

...*Sınırları net belirlenmemiş, tutarsız, ilgisiz veya aşırı koruyucu ebeveynler...* (K7)

...*Ailesi tarafından bastırılmış, ilgilenilmemiş...* (K8)

...*Aile tutum ve davranışları ...*(K10)

...*Anne babası boşanmış çocuklar...* (K11)

...*Yetiştirilme tarzları ...*(K13)

...*Ailesel bağlarda problem olan. Çok fazla değişken kurala maruz kalan...* (K14)

...*Anne babası ayrı çocuklar*(K15)

...*Yanlış aile tutumları* (K17)

...*Tutarsız veya otoriter ebeveyn tutumları...* (K20)

...*Aile içi tutarsız davranışlar, olumsuz ebeveyn tutumları, ailelerin yaşanan problemleri fark etmemesi veya yok sayması...* (K21)

...*Tek çocuk olma büyükanne büyükbaba ile yetişme...* (K23)

Dijital Çevre

Katılımcılar problem davranışa sahip çocukların özelliklerinden bahsederken dijital çevre ile etkileşimi işaret eden ifadelere dikkat çekmişlerdir.

Problem davranışa sahip çocukların özelliklerini katılımcılar dijital çevre açısından şöyle ifade etmektedirler

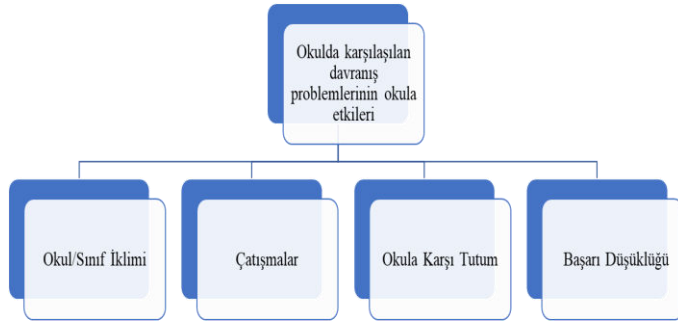
...Fazlaca telefon ve tablet karşısında susturulan çocuklar ...(K7)

...Çok fazla ekrana maruz kalmış, yaşına uygun olmayan şiddet içerikli videolar izlemiş ve bilgisayar oyunları oynamış ise davranış problemlerinin daha fazla olduğu gözlenmiştir... (K8)

...Dijital bağımlılık... (K10)

...Ekranla çok maruz kalmaları ... (K13)

Okulda karşılaşılan davranış problemlerinin okula etkileri nelerdir?



Şekil 6: Okulda karşılaşılan davranış problemlerinin okula etkileri

Kaynak: Yazar tarafından üretilmiştir

Katılımcılar okulda karşılaşılan davranış problemlerinin okula etkilerinden bahsederken sınıf iklimini işaret eden ifadelere dikkat çekmişlerdir.

Okulda karşılaşılan davranış problemlerinin okula etkilerini katılımcılar okul/sınıf iklimi açısından şöyle ifade etmektedirler

Okul/Sınıf İklimi

...Büyüyen ve çözülemeyen sorunlar okul yönetimi da dahil olduğunda okul ikliminde olumsuz etkiler yaratabilir. Öğretmenin mutsuz ve kendimi yetersiz hissetmesi okul iklimine yansır... (K1)

...Okul iklimini olumsuz etkileyebilir... (K2)

...Sınıf içi dinamiklerinde zorluk, etkinlik geçişlerinde gecikme (K3)

...Okulun pozitif iklimini bozduğunu düşünüyorum. (K4)

...Davranış problemi gösteren çocuk diğer arkadaşlarını da olumsuz yönde etkiler ve bu davranışlar karşısında çaresiz kalan öğretmenin otoritesi zedelenebilir. Eğitim süregelen hızında ilerleyemez. Öğrenmenin gerçekleşmesi için gerekli olan davranış değişikliği sekteye uğrar.... (K7)

...Davranış problemleri sınıftaki diğer çocukları da olumsuz yönde etkilemekte, bu durum velilere de yansımaktadır. Çocuklar arasında yaşanan sorunlar veliler üzerinden de yaşandığında bu durum okula da olumsuz olarak yansımaktadır. Sınıf içerisinde eğitimin akışını bozacak davranışların sıklığı, zarar verme gibi davranışlar aile ile iş birliği sağlanarak çözüme ulaşmadığı durumlarda okulun her bir bileşeni bu durumdan olumsuz etkilenmektedir... (K8)

...Sınıf düzeninin bozulması... (K9)

...Akışı bozmak... (K10)

...Okul düzenini bozmaktadır... (K11)

...Diğer öğrencilerin de olumsuz davranışları öğrenmesi, okul/sınıf düzeninin bozulması, okul eşyalarının zarar görmesi... (K12)

...Okul eşyalarına zarar verir. Okul düzenini toplu kullanım alanlarının sıkıntıya uğraması... (K13)

...Okulda diğer çocukların da bu süreçte etkilenebilmesi... (K15)

...Okulun ılımlı havası zarar görüyor Öğretmenlerin gergin ve huzursuz olmasına neden oluyor (K21)

Çatışmalar

Katılımcılar okulda karşılaşılan davranış problemlerinin okula etkilerinden bahsederken çatışmaları işaret eden ifadelerle dikkat çekmişlerdir.

Okulda karşılaşılan davranış problemlerinin okula etkilerini katılımcılar çatışmalar açısından şöyle ifade etmektedirler

...Öğretmenler arası problemlere neden oluyor... (K4)

...Okul, sınıf huzurunun bozulması, veli öğretmen çatışmalarına neden olması, diğer velilerin davranış problemi olan öğrenciyi şikayet etmeleri... (K5)

...Velilerin kendi aralarındaki iletişimlerinde sorunlar yaşanmaktadır. Çoğunlukla öğretmen de bu sürece veliler tarafında dahil edilmeye çalışılmaktadır.... (K17)

...Veli öğretmen ilişkilerinin bozulmasına neden oluyor... (K23)

Okula Karşı Tutum

Katılımcılar okulda karşılaşılan davranış problemlerinin okula etkilerinden bahsederken okula karşı tutumu işaret eden ifadelerle dikkat çekmişlerdir.

Okulda karşılaşılan davranış problemlerinin okula etkilerini katılımcılar okula karşı tutum açısından şöyle ifade etmektedirler

...Öğretmenin motivasyonunu düşürebilir... (K14)

...Öğretmenin motivasyonunu etkilemektedir. Diğer öğrencilerin okula tutumunu etkilemektedir. Diğer öğrencilerin ailelerinin okula tutumunu etkilemektedir... (K17)

Başarı Düşüklüğü

Katılımcılar okulda karşılaşılan davranış problemlerinin okula etkilerinden bahsederken başarı düşüklüğünü işaret eden ifadelerle dikkat çekmişlerdir.

Okulda karşılaşılan davranış problemlerinin okula etkilerini katılımcılar başarı düşüklüğü açısından şöyle ifade etmektedirler

...Kendini doğru ifade edemediği zamanlarda başarı kaygısı oluşabilir...(K6)

...Eğitimde istenilen başarının gerçekleşmemesi... (K18)

...Ortamın bozulmasına ve diğer çocuklarda ilgi ve verim düşüklüğüne sebep olmaktadır... (K19)

...Gerginlik ve performans kaygısı ...(K20)

SONUÇ

Araştırmada anaokulu müdürleri ile okul öncesi öğretmenlerinin çocuklardaki problem davranışlara ilişkin görüşlerinin incelenmesi hedeflenmiştir. Elde edilen sonuçlara bakıldığında sınıf ortamında gözlenen davranışların fiziksel, duygusal ve çevresel kaynaklı olduğu dikkat çekmiştir.

Davranış probleminin eğitim sürecini etkileme durumu belirlenirken olumlu ve olumsuz etkenler üzerinde durulduğu dikkat çekmiştir. Ve olumlu etkenler için aile, öğretmen, çocuk etkeni, olumsuz etkenler için sınıf düzeni ,iletişim problemleri, uyum, verimsizlik etkenlerinin öne çıktığı belirlenmiştir.

Okul Müdürlerinin okulda karşılaşılan davranış problemlerine ilişkin aldıkları tedbirler açısından, rehberlik servisinin etkinleştirilmesi, tedbirsizlik durumu, aile iş birliği /aile eğitimi/aile ile görüşme konularında durulduğu belirlenmiştir.

Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında karşılaştıkları davranış problemlerine ilişkin kullandıkları stratejiler davranışsal ve eğitimsel etkenler üzerinde durularak, ödül, ceza, olumlu olumsuz pekiştirme, aile ile iletişim, öğrenci ile görüşme üzerinde durulmuştur.

Problem davranışa sahip çocukların özelliklerine bakıldığında kişisel, sosyal, aile tutumu, teknolojik çevre konularının öne çıktığı belirlenmiştir.

Okulda karşılaşılan davranış problemlerinin okula etkilerine bakıldığında okul/sınıf iklimi çatışmalar, okula karşı tutum, başarı düşüklüğü konuları üzerinde durulduğu belirmiştir.

Araştırmanın amaçları doğrultusunda okul müdürleri ve okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri doğrultusunda elde edilen bulguların analiz edilmesinin ardından şu önerilerde bulunulabilir:

- I. Problem davranışa ilişkin anaokulu müdürlerinin tedbir almada aktif katılım göstermelerinin sağlanması, bu konu ile ilgili öğretmen-okul müdürü ortak eğitimlerin planlanması, uygulanması faydalı olacaktır.
- II. Problem davranışa ilişkin rehberlik servisinin görev ve sorumlulukları ile ilgili bilgilendirme yapılmasının uygun olduğu düşünülmektedir.
- III. Problem davranışa ilişkin öğretmenlere yönelik sınıf yönetimi, davranış analizi, öğrenci ve aileyi tanımaya yönelik uygulamaya yönelik eğitimler planlanması faydalı olacaktır.
- IV. Aile, öğretmen, okul müdürlerine yönelik çatışma, problem çözme, iletişim becerilerini geliştirmeye yönelik eğitimlerin gerçekleştirilmesi yararlı olacaktır.

KAYNAKÇA

Akgün, E., Yarar, M. & Dinçer, Ç. (2011). Okul öncesi öğretmenlerin sınıf içi etkinliklerde kullandıkları sınıf yönetimi stratejilerinin incelenmesi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(3), 1-9

Çetintaş, S. (2015). *5 Yaş çocuklarında görülen davranış problemleri ile annelerin çocuklarına uyguladıkları disiplin yöntemleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.

Dursun, A. (2010). *Okul öncesi dönemdeki çocukların davranış problemleriyle anne-baba tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir

Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.

Feyman N. , (2006). *Okul öncesi eğitim kurumlarında kalitenin çocukların gelişim alanları üzerine etkisinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara

Fidan, N. (2012). Okulda öğrenme ve öğretme. (3. Baskı). Ankara: Pegem A Yayıncılık.

Kandır, A. (2000). Öğretmenlerin beş- altı yaş çocuklarında görülen davranış problemlerine ilişkin bilgi ve tutumları. *Gazi Üniversitesi Mesleki Eğitim Dergisi*, 2(1), 42-50.

Karavaşin, N. (2019). *Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden çocuklarda görülen problem davranışlar ile annelerinin eleştirel düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.

Keane, S. P. & Calkins, S. D. (2004). Predicting kindergarten peer social status from toddler and preschool problem behavior, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 32(4), 409– 423.

Liyanage, K. C. G., Prince M. J. & Scott, S. (2003). Mother-child joint activity and behaviour problems of pre-school children, *Journal of Child Psychology Psychiatry*, 44(2), 1037-1048.

Özbağ, G. (2012). Örgüt ikliminin yeniliğe destek algısı üzerindeki etkilerini belirlemeye yönelik bir araştırma. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*. 27(2), s.145-161.

Özbey, S. (2010). Okul öncesi çocuklarda uyum ve davranış problemleriyle başa çıkmada ailenin rolü. *Aile Toplum ve Eğitim-Kültür ve Araştırma Dergisi*, 21(21), 9-18.

Özbey, S. (2012). Okul öncesi eğitim kurumuna devam eden 60–72 aylık çocuklarının sosyal beceri ve problem davranışlarının okul ve ev ortamına göre incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 23(2), 21-32.

Öztürk, Y. & Gangal M. (2016). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin disiplin, sınıf yönetimi ve istenmeyen davranışlar hakkındaki inançları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*.

Rizzo, M. C. (2013). *Preschool behavior problems: Antecedent factors of family structure, family change, and parenting behaviors*. (Unpublished master's thesis). Colorado State University, Colorado.

Available from <https://mountainscholar.org/handle/10217/79135>

- Taner Derman M. & Başal, H. A. (2013). Okul öncesi çocuklarında gözlenen davranış problemleri ile ailenin anne-baba tutumları arasındaki ilişki. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 2(1), 115-144.
- Uyanık Balat, G., ğimsek, Z. & Akman, B. (2008). Okul öncesi eğitim alan çocukların davranış problemlerinin anne ve öğretmen değerlendirilmeleri açısından karşılaştırılması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakóltesi Dergisi*, 34, 263-275.
- Yıldırım, A. ve şimşek, H. (2005). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayınları.
- Zembat, R. (1994). Okul öncesi eğitim kurumlarında yönetici özellikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakóltesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6, 313-323.



Türkiye’de ve Avrupa’da İlköğretim ile Ortaöğretim Düzeyindeki Akreditasyon Çalışmalarının Değerlendirilmesi

Evaluation of Accreditation Efforts in Primary and Secondary Education in Turkey and Europe

ÖZET

Yapılan araştırmada, Türkiye ve Avrupa’da ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki akreditasyon çalışmalarının değerlendirilmesine odaklanılmaktadır. Türkiye’deki sürecin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından nasıl yürütüldüğü ve Avrupa’daki çeşitli yaklaşımlar incelenecektir. Ayrıca, akreditasyonun eğitim kalitesi ve etkinliği üzerindeki etkisi ve eğitim sistemlerine sağladığı faydalar ele alınacaktır. İlgili verileri analiz ederek, her iki bölgedeki akreditasyon çalışmalarının güçlü yönleri, zorlukları ve gelecekteki gelişim potansiyelleri değerlendirilecektir. Türkiye ve Avrupa’da ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki akreditasyon çalışmaları, eğitim sistemlerinin kalitesini sağlama ve geliştirme amacı gütmektedir. Bu çalışmalar, standartlar ve kriterler temelinde okulların değerlendirilmesini içerir ve eğitim kurumlarının belirlenen kalite standartlarına uygunluğunu kanıtlamasını hedefler. Akreditasyon süreçleri, eğitim kalitesini artırma, kaynaklara erişimi kolaylaştırma, programlara katılımı teşvik etme ve eğitimde hareketliliği destekleme gibi bir dizi fayda sağlar. Bu makale, Türkiye ve Avrupa’da ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki akreditasyon çalışmalarının değerlendirilmesi konusunda önemli bir bakış sunmayı amaçlamaktadır.

Anahtar Kelimeler: Akreditasyon, İlköğretim, Ortaöğretim

ABSTRACT

The study focuses on the evaluation of accreditation efforts at the primary and secondary education levels in Turkey and Europe. It will examine how the process is carried out by the Ministry of National Education in Turkey and explore various approaches in Europe. Additionally, it will address the impact of accreditation on the quality and effectiveness of education, as well as the benefits it provides to education systems. By analyzing relevant data, the strengths, challenges, and future development potential of accreditation efforts in both regions will be assessed. Accreditation efforts at the primary and secondary education levels in Turkey and Europe aim to ensure and improve the quality of education systems. These efforts involve the evaluation of schools based on standards and criteria, aiming to demonstrate the conformity of educational institutions to the established quality standards. Accreditation processes offer a range of benefits, including enhancing educational quality, facilitating access to resources, promoting program participation, and supporting mobility in education. This article aims to provide a significant perspective on the evaluation of accreditation efforts at the primary and secondary education levels in Turkey and Europe.

Keywords: Accreditation, Primary Education, Secondary Education

GİRİŞ

Eğitim, toplumların gelişimi ve ilerlemesi için temel bir öneme sahiptir. Kaliteli bir eğitim sistemi, öğrencilerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olurken, toplumun da ilerlemesine katkıda bulunur. Bu nedenle, eğitim sistemlerinin kalitesini ve etkinliğini sağlamak büyük bir öneme sahiptir. Türkiye ve Avrupa, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyinde bu hedefe ulaşmak için akreditasyon çalışmalarını benimsemiştir.

Akreditasyon, eğitim kurumlarının belirlenen standartlara uygunluğunu değerlendiren bir süreçtir. Türkiye’de, Millî Eğitim Bakanlığı öncülüğünde gerçekleştirilen akreditasyon çalışmaları, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okulların kalite standartlarına uygunluğunu değerlendirmeyi hedeflemektedir. Bu çalışmalar, müfredat uyumu, öğretmen nitelikleri, altyapı, öğrenci başarıları ve okul yönetimi gibi birçok faktörü kapsamaktadır. Akreditasyon süreci, okulların kendini değerlendirmesi, uzman ekipler tarafından yapılan dış değerlendirme ve ilerlemeyi izlemek için takip değerlendirmeleri gibi aşamalardan oluşur. Akredite olan okullar, belirlenen standartlara uygunluğunu kanıtlayan bir sertifika ile ödüllendirilir ve bu durum, okulların kaynaklara erişimini, programlara katılımını ve paydaşlar arasındaki itibarını artırır (Ülker, 2015).

Avrupa düzeyinde ise, ilköğretim ve ortaöğretimdeki akreditasyon çalışmaları daha çeşitli bir yapıya sahiptir. Avrupa Birliği, eğitimde kalite güvencesi mekanizmalarını desteklemekte ve teşvik etmektedir. EUNEC ve ENQA gibi kuruluşlar, Avrupa’da akreditasyonla ilgili faaliyetleri yürütmekte ve kalite standartlarını belirlemek için çerçeveler ve kılavuzlar geliştirmektedir. Avrupa ülkeleri, kendi akreditasyon mekanizmalarını uygularken, bazıları ulusal kalite güvence ajansları aracılığıyla değerlendirme ve akreditasyon süreçlerini yürütmekte, diğerleri ise daha yerel veya

Onur Kavurucu ¹

How to Cite This Article

Kavurucu, O. (2023).

“Türkiye’de ve Avrupa’da

İlköğretim ile Ortaöğretim

Düzeyindeki Akreditasyon

Çalışmalarının

Değerlendirilmesi”, Journal of

Social, Humanities and

Administrative Sciences,

9(65):3069-3074. DOI:

<http://dx.doi.org/10.29228/JOSH>

AS.70668

Arrival: 15 May 2023

Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹ Öğretmen., MEB, İzmir, Türkiye

bölgesel otoritelere özerklik tanımaktadır. Akreditasyon süreçleri, öğrenci ve eğitimcilerin eğitim fırsatlarından ve hareketlilikten yararlanmasını kolaylaştırmayı amaçlamaktadır (Brittingham, 2009).

Bu çalışmada, Türkiye ve Avrupa'da ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki akreditasyon çalışmalarının değerlendirilmesine odaklanılmaktadır. Türkiye'deki sürecin Millî Eğitim Bakanlığı tarafından nasıl yürütüldüğü ve Avrupa'daki çeşitli yaklaşımlar incelenecektir. Ayrıca, akreditasyonun eğitim kalitesi ve etkinliği üzerindeki etkisi ve eğitim sistemlerine sağladığı faydalar ele alınacaktır. İlgili verileri analiz ederek, her iki bölgedeki akreditasyon çalışmalarının güçlü yönleri, zorlukları ve gelecekteki gelişim potansiyelleri değerlendirilecektir.

Türkiye ve Avrupa'da ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki akreditasyon çalışmaları, eğitim sistemlerinin kalitesini sağlama ve geliştirme amacı gütmektedir. Bu çalışmalar, standartlar ve kriterler temelinde okulların değerlendirilmesini içerir ve eğitim kurumlarının belirlenen kalite standartlarına uygunluğunu kanıtlamasını hedefler. Akreditasyon süreçleri, eğitim kalitesini artırma, kaynaklara erişimi kolaylaştırma, programlara katılımı teşvik etme ve eğitimde hareketliliği destekleme gibi bir dizi fayda sağlar. Bu makale, Türkiye ve Avrupa'da ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki akreditasyon çalışmalarının değerlendirilmesi konusunda önemli bir bakış sunmayı amaçlamaktadır.

EĞİTİMİN ÖNEMİ VE KALİTE GÜVENCESİ

Eğitim, toplumların gelişimi, ilerlemesi ve sürdürülebilir kalkınması için hayati bir öneme sahiptir. Kaliteli bir eğitim sistemi, bireylerin potansiyellerini gerçekleştirmelerine yardımcı olurken, toplumların da ilerlemesine katkıda bulunur (Pehlivan Polat, 2019). İşte eğitimin önemi ve kalite güvencesine ilişkin bazı açıklamalar:

- ✓ **Bireysel Gelişim ve İstihdam Fırsatları:** Eğitim, bireylerin bilgi, beceri ve yeteneklerini geliştirerek kişisel ve profesyonel potansiyellerini ortaya çıkarır. Kaliteli bir eğitim, öğrencilere daha iyi iş olanakları, yüksek gelir seviyeleri ve kariyer ilerlemesi sağlayarak yaşam standartlarını yükseltir.
- ✓ **Toplumsal İlerleme ve Ekonomik Büyüme:** Kaliteli eğitim, toplumların bilgi ve yenilik üretebilmesini sağlar. Eğitimli bireyler, işgücü piyasasında rekabet edebilir, girişimcilik ruhunu teşvik eder ve ekonomik büyümeyi destekler. Aynı zamanda, eğitim toplumsal eşitsizlikleri azaltabilir ve sosyal kohesiyonu güçlendirebilir.
- ✓ **Demokrasi ve Vatandaşlık Bilinci:** Eğitim, demokratik değerleri, insan haklarını, adaleti ve vatandaşlık bilincini öğretir. Eğitimli bireyler, demokratik süreçlere aktif katılım sağlar, eleştirel düşünme becerilerini geliştirir ve toplumları daha iyi bir geleceğe yönlendirebilir.
- ✓ **Kültürel Zenginlik ve Küresel Uyum:** Kaliteli eğitim, öğrencilere kültürel farkındalık, hoşgörü ve küresel perspektif kazandırır. Bu, insanların farklı kültürler arasında anlayış ve iş birliğini artırmasına yardımcı olur, barışçıl bir dünya için temel bir adımdır (Pehlivan Polat, 2019).

Kalite güvencesi ise, eğitim sistemlerinin belirli standartlara uygunluğunu ve etkinliğini sağlamayı amaçlar. Akreditasyon süreçleri ve kalite değerlendirme mekanizmaları, okulların belirlenen standartlara uygunluğunu değerlendirir, gelişim alanlarını belirler ve kaliteyi sürekli olarak artırmayı hedefler. Kalite güvencesi, öğrencilerin eğitimde eşit fırsatlara sahip olmasını, öğretmenlerin nitelikli eğitim sunmasını, eğitim materyallerinin ve altyapının kaliteli olmasını ve yönetim süreçlerinin etkin bir şekilde yürütülmesini sağlar (Pehlivan Polat, 2019).

Sonuç olarak, eğitimin önemi ve kalite güvencesi birbirini tamamlayan unsurlardır. Kaliteli eğitim, bireylerin ve toplumların gelişimini sağlarken, kalite güvencesi ise bu hedefe ulaşmak için eğitim sistemlerinin standartlara uygunluğunu ve etkinliğini sağlar. Bu nedenle, eğitimin önemi ve kalite güvencesi, toplumların ilerlemesi ve sürdürülebilir kalkınması için vazgeçilmez unsurlardır (Pehlivan Polat, 2019).

TÜRKİYE'DE İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE AKREDİTASYON SÜRECİ

Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okulların kalitesini değerlendirmek ve iyileştirmek amacıyla akreditasyon süreci yürütülmektedir. Bu süreç, Millî Eğitim Bakanlığı'nın sorumluluğunda ve denetiminde gerçekleştirilmektedir. İşte Türkiye'deki ilköğretim ve ortaöğretim akreditasyon sürecinin detaylı açıklamaları:

Akreditasyon Sürecinin Amacı: Türkiye'de ilköğretim ve ortaöğretim akreditasyon sürecinin temel amacı, okulların belirlenen standartlara uygunluğunu değerlendirmek ve kaliteyi artırmaktır. Bu süreç, eğitim kurumlarının sağladığı eğitim kalitesini ve öğrenci başarısını yükseltmeyi hedefler. Aynı zamanda, akreditasyon süreci, okulların etkinliklerini ve yönetimlerini gözden geçirerek gelişim alanlarını belirlemelerine yardımcı olur.

Akreditasyon Kuruluşları: Türkiye'de akreditasyon süreci, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından belirlenen kriterlere göre yürütülür. Akreditasyon süreci genellikle il/ilçe milli eğitim müdürlükleri tarafından yürütülür. Bu kuruluşlar, akreditasyon sürecinin planlanması, uygulanması ve değerlendirme aşamalarını yönetir.

Değerlendirme Kriterleri: Türkiye'deki akreditasyon süreci, okulların çeşitli yönlerini kapsayan bir dizi değerlendirme kriterine dayanır. Bu kriterler arasında eğitim programının uygunluğu, öğretmenlerin nitelikleri ve yetkinlikleri, öğrenci başarısı, okul altyapısı ve kaynakları, yönetim süreçleri ve okulun topluma katkısı gibi unsurlar yer alır. Değerlendirme süreci genellikle okul ziyaretleri, belge incelemeleri, öğrenci ve öğretmen görüşmeleri gibi yöntemlerle gerçekleştirilir.

Akreditasyon Sürecinin Adımları: Türkiye'deki akreditasyon süreci genellikle aşağıdaki adımlardan oluşur:

- a. Başvuru ve Ön Değerlendirme: Okullar, akreditasyon sürecine başvurur ve ön değerlendirme aşamasından geçer. Bu aşamada okulun belirlenen kriterlere uygun olup olmadığı incelenir.
- b. Değerlendirme Ziyareti: Ön değerlendirme başarılı olan okullar, akreditasyon sürecinin bir sonraki aşaması olan değerlendirme ziyaretine alınır. Değerlendirici ekipler, okulu ziyaret eder, belge incelemeleri yapar ve görüşmeler gerçekleştirir.
- c. Değerlendirme Raporu ve Sertifikasyon: Değerlendirme süreci tamamlandıktan sonra okula bir değerlendirme raporu sunulur. Başarılı olan okullar, akreditasyon sertifikası alır ve belirli bir süre için akredite statüsü kazanır.
- d. İzleme ve Sürekli İyileştirme: Akredite edilen okullar, belirli aralıklarla izleme ziyaretlerine tabi tutulur. Bu ziyaretlerde okulun ilerlemesi ve gelişimi değerlendirilir. Okullar, belirlenen öneri ve tavsiyeler doğrultusunda sürekli olarak iyileştirme çalışmalarına devam eder.

Türkiye'deki ilköğretim ve ortaöğretim akreditasyon sürecinin çeşitli faydaları vardır. Başarılı bir akreditasyon süreci, okullara kalite standartlarını gözden geçirme ve iyileştirme fırsatı sunar. Ayrıca, akreditasyon sertifikası, okulların itibarını artırır, velilere ve topluma güven verir. Akreditasyon, okulların belirli kaynaklara erişimini sağlayabilir ve eğitimde eşitlik ve kalite güvencesi sağlama çabalarını destekler.

Türkiye'deki ilköğretim ve ortaöğretim akreditasyon süreci, okulların kalitesini artırmayı ve eğitim standartlarını yükseltmeyi hedefler. Bu süreç, okulların değerlendirilmesi, gelişim alanlarının belirlenmesi ve sürekli iyileştirme faaliyetlerinin teşvik edilmesi için önemli bir araçtır.

ERASMUS AKREDİTASYONU

Erasmus Akreditasyonu, Avrupa Birliği'nin Erasmus+ Programı kapsamında faaliyet gösteren eğitim kurumlarının, kalite standartlarına uygunluğunu değerlendirmek ve projelere katılmak için belge almalarını sağlayan bir süreçtir. Bu akreditasyon, eğitim kurumlarının Avrupa boyutlu projelerde daha etkin ve güvenilir bir şekilde yer almalarını hedeflemektedir (MEB, 2023).

Erasmus Akreditasyonu, bir eğitim kurumunun Erasmus+ Programı faaliyetleri için kalite standartlarını karşıladığını ve projelerde etkin bir şekilde yer alabilecek kapasiteye sahip olduğunu belgelemesini amaçlar. Bu akreditasyon, öğretmen ve personel hareketliliği, öğrenci hareketliliği ve stratejik ortaklıklar gibi farklı eylem alanlarına başvuruda bulunan eğitim kurumlarını kapsar.

Erasmus Akreditasyonu, eğitim kurumlarına aşağıdaki avantajları sağlar:

- ✓ Projelere Kolay Erişim: Akredite olmuş bir kurum, Erasmus+ Programı'nın sağladığı hibe ve desteklerden daha kolay bir şekilde faydalanabilir. Projelere başvuru süreci daha hızlı ve daha basit hale gelir.
- ✓ Kalite Standartlarına Uygunluk: Akreditasyon süreci, eğitim kurumlarının kalite standartlarına uygunluğunu değerlendirir. Bu sayede, kurumlar eğitim kalitesini artırmak için gerekli önlemleri alır ve projelerde daha etkin bir şekilde yer alır.
- ✓ İş birliği Fırsatları: Akredite olmuş bir kurum, diğer eğitim kurumları ve organizasyonlarla daha kolay bir şekilde iş birliği yapabilir. Bu sayede uluslararası ağlar oluşturulabilir ve deneyimler paylaşılabilir.
- ✓ Kurumsal Gelişim: Akreditasyon süreci, eğitim kurumlarının stratejik planlamalarını gözden geçirme ve geliştirme fırsatı sunar. Kurumlar, projeler ve uluslararası etkinlikler yoluyla daha geniş bir perspektif kazanır ve kurumsal kapasitelerini geliştirir.

Erasmus Akreditasyonu, eğitim kurumlarının uluslararasılaşma sürecini destekleyerek, öğrenci ve personelin uluslararası deneyimler kazanmasını sağlar. Aynı zamanda, eğitim kalitesini artırmak ve Avrupa eğitim ağına katılmak için bir kalite damgası olarak görülebilir (MEB, 2023).

Akreditasyon belgesi, eğitim kurumlarının çeşitli avantajlardan yararlanmasını sağlayan bir belgedir. Bu belge, eğitim kurumlarına proje başvurularını kolaylaştırır ve yükseköğretim kurumlarının iş birliği yapmalarına olanak

tanır. Ayrıca, gençlik alanındaki kurumlar ve kuruluşlar, Avrupa Dayanışma Programı kapsamında projelerine başvurabilirler.

Erasmus+ Akredite Kurumu olarak kabul edilen İl Milli Eğitim Müdürlüğü, Türkiye Ulusal Ajansı tarafından finanse edilen Ana Eylem 1 fırsatlarına daha kolay erişim imkânı elde eder. İlgili alanda düzenlenen yıllık finansman çağrılarında akredite projeler sunma hakkına sahiptir. Bu projeler, İl Milli Eğitim Müdürlüğü bünyesindeki okul ve kurumların Uluslararasılaşma Stratejik Planı hedeflerine ve stratejilerine katkıda bulunacak hareketlilik başvurularının yapılmasını sağlar.

Bu sayede, akreditasyon belgesi eğitim kurumlarına uluslararası projeler için daha kolay bir başvuru süreci sunar ve uluslararası iş birliklerini teşvik eder. Ayrıca, bu belge eğitim kurumlarının uluslararasılaşma stratejilerini gerçekleştirmelerine ve uluslararası projelerden faydalanmalarına olanak sağlar (MEB, 2023).

AVRUPA'DA İLKÖĞRETİM VE ORTAÖĞRETİMDE AKREDİTASYON ÇALIŞMALARI

Avrupa'da ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki okulların kalitesini değerlendirmek ve sürekli iyileştirmek amacıyla akreditasyon çalışmaları yürütülmektedir. Avrupa'da akreditasyon süreçleri ülkeden ülkeye farklılık gösterebilir, çünkü her ülkenin eğitim sistemi ve uygulamaları farklıdır (Bush, 2006). Avrupa ülkelerindeki akreditasyon çalışmalarına yönelik bazı çalışmalar şu şekildedir:

- ✓ **Almanya:** Almanya'da, eğitim sistemi eyaletlere bağlı olduğu için akreditasyon süreci de eyalet düzeyinde yürütülür. Eyaletler, okulları değerlendirir ve akreditasyon verirken, belirlenen standartlara uyumlu olmalarını sağlar. Almanya'da akreditasyon süreci, okul yönetimi, öğretmen nitelikleri, müfredat uyumu, öğrenci değerlendirme yöntemleri ve kaynaklar gibi bir dizi faktörü değerlendirir.
- ✓ **İngiltere:** İngiltere'de, Ofsted (The Office for Standards in Education, Children's Services and Skills) adlı bağımsız bir kuruluş, ilköğretim ve ortaöğretim okullarını değerlendirir ve akreditasyon sürecini yürütür. Ofsted, okulları düzenli aralıklarla denetler ve performanslarını değerlendirir. Değerlendirme sonucunda okullar, "mükemmel" veya "iyi" gibi derecelendirmeler alabilir. Bu derecelendirme, okulun kalitesini ve etkinliğini gösteren bir göstergedir.
- ✓ **Fransa:** Fransa'da, akreditasyon süreci Ulusal Eğitim Bakanlığı (Ministère de l'Éducation Nationale) tarafından yürütülür. Okullar, öğretim programlarına uyum, öğretmen nitelikleri, müfredat uyumu ve öğrenci başarısı gibi kriterler doğrultusunda değerlendirilir. Akreditasyon süreci düzenli olarak gerçekleştirilir ve okullar belirli bir süre için akredite edilir.
- ✓ **İspanya:** İspanya'da, eğitim sistemi bölgesel düzeyde yönetildiği için akreditasyon süreci de bölgesel otoriteler tarafından yürütülür. İspanya'da akreditasyon süreci, okulun eğitim programı, müfredat uyumu, öğretmen nitelikleri, öğrenci başarısı ve okul yönetimi gibi faktörleri değerlendirir. Her bölgenin kendi akreditasyon süreçleri ve standartları bulunabilir.
- ✓ **İtalya:** İtalya'da, akreditasyon süreci Ulusal Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca) tarafından yönetilir. Okullar, belirli bir dizi kriter ve standartlar doğrultusunda değerlendirilir. Bu kriterler arasında müfredat uyumu, öğretmen nitelikleri, öğrenci değerlendirmesi, okul yönetimi ve kaynak kullanımı yer alır.
- ✓ **Hollanda:** Hollanda'da, akreditasyon süreci Eğitim Denetimi ve Kalite Ajansı (Education Inspection and Quality Agency) tarafından yürütülür. Ajans, okulları düzenli aralıklarla denetler ve belirlenen standartlara uygunluklarını değerlendirir. Akreditasyon süreci, müfredat uyumu, öğretmen nitelikleri, öğrenci başarısı, okul iklimi ve yönetim gibi çeşitli faktörleri göz önünde bulundurur.
- ✓ **İsveç:** İsveç'te, akreditasyon süreci İsveç Ulusal Eğitim Kurumu (Swedish National Agency for Education) tarafından yürütülür. Kurum, okulları değerlendirir ve belirli standartlara uygunluklarını kontrol eder. Akreditasyon süreci, müfredat uyumu, öğretmen nitelikleri, öğrenci başarısı, öğrenci refahı ve okul yönetimi gibi kriterleri değerlendirir.
- ✓ **Finlandiya:** Finlandiya'da, akreditasyon süreci Milli Eğitim Ajansı (National Agency for Education) tarafından yürütülür. Ajans, okulları değerlendirir ve belirli standartlara uyumlarını değerlendirir. Akreditasyon süreci, müfredat uyumu, öğretmen nitelikleri, öğrenci başarısı, eğitim ortamı ve okul yönetimi gibi faktörleri göz önünde bulundurur (Hazelkorn, 2011).

Her ülkenin kendi eğitim sistemi ve akreditasyon süreçleri farklılıklar gösterebilir. Ancak genel olarak, akreditasyon süreci okulların kalite standartlarını değerlendirmek, iyileştirme fırsatları sağlamak ve eğitim sistemlerini

güçlendirmek amacıyla yürütülen bir süreçtir. Bununla birlikte Avrupa'da başlıca akreditasyon kurumları şunlardır (Law, 2010):

ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education): ENQA, yükseköğretim kalite güvencesi konusunda Avrupa'da önemli bir rol oynayan bir kuruluştur. Üye kuruluşlar arasında ülkelerin ulusal kalite güvence ajansları ve kalite güvencesiyle ilgili diğer kurumlar yer alır. ENQA, kalite güvencesi prensiplerinin geliştirilmesi, paylaşılması ve uygulanması için çalışmalar yürütür.

EQAR (European Quality Assurance Register for Higher Education): EQAR, Avrupa'daki yükseköğretim kurumlarının akreditasyon durumlarının listelendiği bir kaynaktır. EQAR, üye ülkelerdeki akreditasyon kurumlarının tanınmasını kolaylaştırmak ve yükseköğretimde kalite güvencesi konusunda şeffaflık sağlamak amacıyla oluşturulmuştur.

ECA (European Consortium for Accreditation): ECA, Avrupa'da akreditasyonla ilgili olan kuruluşları bir araya getiren bir konsorsiyumdur. Üye kuruluşlar arasında ulusal akreditasyon ajansları, mesleki akreditasyon kurumları ve diğer kalite güvencesi kuruluşları bulunur. ECA, kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinin etkinliğini ve uyumluluğunu artırmak için çalışmalar yürütür.

EQUIS (European Quality Improvement System): EQUIS, Avrupa'da işletme ve yönetim eğitimi veren yükseköğretim kurumlarının akreditasyonunu sağlayan bir kuruluştur. EQUIS, işletme eğitimi kalitesini ve uluslararası tanınırlığını artırmayı hedefler.

AACSB (Association to Advance Collegiate Schools of Business): AACSB, dünya genelinde işletme eğitimi veren kurumların akreditasyonunu sağlayan bir kuruluştur. Birçok Avrupa üniversitesi, AACSB akreditasyonuna sahiptir. AACSB, işletme eğitimi standartlarını yükseltmeyi ve iş dünyasıyla daha sıkı ilişkiler kurmayı amaçlar (Law, 2010).

Bu kurumlar, Avrupa'da yükseköğretim kalite güvencesi ve akreditasyon süreçlerinin geliştirilmesi ve standardizasyonu konusunda önemli roller üstlenir. Üniversitelerin ve diğer yükseköğretim kurumlarının bu kuruluşlardan akreditasyon alması, eğitim kalitesi ve uluslararası tanınırlığı açısından önemli bir göstergedir.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Türkiye ve Avrupa'da ilköğretim ve ortaöğretim akreditasyon çalışmaları, eğitim sistemlerinin kalitesini artırmak, standartları belirlemek ve güvence altına almak amacıyla büyük bir öneme sahiptir. İlk olarak kalite güvencesi açısından önem arz etmektedir. Akreditasyon çalışmaları, eğitim kurumlarının kalite standartlarını belirlemek ve güvence altına almak için bir araç olarak kullanılır. Öğrencilerin, velilerin ve toplumun, eğitim kurumlarının kalitesine güvenebilmesi için akreditasyon süreci önemli bir değerlendirme mekanizmasıdır (Patel, 2012).

Standartlar ve kriterler açısından ele alındığında, eğitim kurumlarının belirli standartları ve kriterleri karşılama sağlar. Bu standartlar, öğretim programları, müfredat uyumu, öğretmen nitelikleri, öğrenci değerlendirmesi, öğrenci destek hizmetleri, fiziksel kaynaklar ve yönetim gibi birçok alanda belirlenir. Standartlara uyum, eğitim kalitesini artırır ve sürekli iyileştirme için rehberlik sağlar. Ayrıca, öğrencilerin başarısını ve öğrenme çıktılarını değerlendirme süreçlerine dahil eder. Öğrenci başarısı ve performansı, eğitim kurumlarının kalitesini değerlendirmek için önemli bir ölçüt olarak kullanılır. Bu değerlendirme, öğrencilerin yetkinliklerini geliştirme ve öğrenme süreçlerinde daha etkin bir şekilde desteklenmelerini sağlama amacını taşır (Patel, 2012).

Akreditasyon çalışmaları, eğitim kurumlarına sürekli iyileştirme fırsatları sunar. Değerlendirme sonuçları, kurumların güçlü yönlerini belirlemelerine, zayıf noktalarını tespit etmelerine ve gelişim alanlarına odaklanmalarına yardımcı olur. Bu süreç, eğitim kalitesinin sürekli olarak yükseltilmesini teşvik eder. Bununla birlikte, akredite olmak, eğitim kurumlarına ulusal ve uluslararası düzeyde tanınırlık sağlar. Akredite kurumlar, diğer kurumlar, üniversiteler ve işverenler tarafından daha çok tercih edilir. Ayrıca, uluslararası iş birliği projelerine katılmak, öğretmen ve öğrenci değişim programlarına dahil olmak gibi fırsatları da beraberinde getirebilir. Akreditasyon süreci, eğitim kurumlarına yönelik güven ve saygınlık oluşturur. Bu süreç, eğitim kurumlarının kalite standartlarına uyduğunu ve sürekli olarak değerlendirildiğini gösterir. Bu da velilerin, öğrencilerin ve toplumun eğitim kurumlarına olan güvenini artırır (Patel, 2012).

Sonuç olarak, Türkiye ve Avrupa'da ilköğretim ve ortaöğretim akreditasyon çalışmaları, eğitim kalitesini iyileştirmek, standartları belirlemek, sürekli gelişimi teşvik etmek ve güven sağlamak için önemli bir rol oynamaktadır. Akredite olmak, eğitim kurumlarına ulusal ve uluslararası düzeyde tanınırlık, işbirliği fırsatları ve saygınlık kazandırırken, öğrencilere daha iyi bir eğitim deneyimi sunar.

İlköğretim ve ortaöğretim düzeyinde akreditasyon çalışmalarının gelecekte daha etkili olabilmesi için aşağıdaki öneriler düşünülebilir:

- ✓ Standartların Sürekli Güncellenmesi: Akreditasyon standartları, değişen eğitim ihtiyaçları ve teknolojik gelişmeler doğrultusunda düzenli olarak gözden geçirilmeli ve güncellenmelidir. Bu sayede, eğitim kurumlarındaki uygulamaların güncel beklentilere uygun olduğundan emin olunabilir.
- ✓ Öğrenci Merkezli Yaklaşım: Akreditasyon süreçlerinde öğrenci merkezli yaklaşımın önemi vurgulanmalıdır. Öğrencilerin ihtiyaçları, becerileri, öğrenme çıktıları ve katılımı dikkate alınarak değerlendirme ve iyileştirme çalışmaları yapılmalıdır.
- ✓ Sürekli İyileştirme ve Geri Bildirim: Akreditasyon süreci, eğitim kurumlarının sürekli olarak kendilerini geliştirmesini teşvik etmelidir. Kurumlar, geri bildirim mekanizmalarıyla öğretim, müfredat, değerlendirme ve yönetim süreçlerini gözden geçirip iyileştirme çalışmalarına odaklanmalıdır.
- ✓ İş birliği ve Paylaşım: Eğitim kurumları arasında iş birliği ve bilgi paylaşımı, akreditasyon çalışmalarının etkinliğini artırır. Kurumlar arasında en iyi uygulamaların paylaşılması, ortak sorunların çözülmesi ve deneyimlerin paylaşılması için ağlar oluşturulmalıdır.
- ✓ Öğretmen Eğitimi ve Gelişimi: Akreditasyon süreci, öğretmenlerin eğitimini ve profesyonel gelişimini desteklemelidir. Öğretmenlerin pedagojik becerileri, müfredat yönetimi, öğrenci değerlendirmesi ve teknoloji entegrasyonu konularında güncel bilgilere ve fırsatlara erişimi sağlanmalıdır.
- ✓ Çoklu Değerlendirme Yaklaşımı: Akreditasyon süreci, tek bir değerlendirme yöntemi yerine çeşitli değerlendirme araçları ve yöntemlerinin kullanılmasını teşvik etmelidir. Sadece sınavlara dayalı değil, öğrenci performansı, proje tabanlı çalışmalar, portfolyo değerlendirmesi ve öz-değerlendirme gibi farklı yöntemlerle öğrenci başarısının değerlendirilmesi önemlidir.
- ✓ İstikrarlı Destek ve Finansman: Akreditasyon çalışmalarının etkin olabilmesi için istikrarlı bir destek ve yeterli finansman sağlanmalıdır. Eğitim kurumlarına ve akreditasyon kurumlarına kaynak sağlanarak, sürecin sürdürülebilirliği ve güvenilirliği sağlanmalıdır.

Bu önerilerin uygulanması, ilköğretim ve ortaöğretim düzeyindeki akreditasyon çalışmalarının daha etkili ve verimli bir şekilde işlemesine yardımcı olacak ve eğitim kalitesinin sürekli olarak iyileştirilmesini sağlayacaktır.

KAYNAKÇA

Brittingham, B. (2009), Accreditation in the United States: how did we get to where we are?, New Directions for Higher Education, Vol. 145, pp. 7-27.

Bush, T. (2006), Theories of Educational Leadership and Management, Sage, London.

Hazelkorn, E. (2011), Rankings and the Reshaping of Higher Education: The Battle for World-Class Excellence, Palgrave MacMillan, New York, NY.

Kinser, K. (2011), Multinational quality assurance, New Directions for Higher Education, Vol. 155, pp. 53-64.

Law, D.C.S. (2010), Quality assurance in post-secondary education: some common approaches, Quality Assurance in Education, Vol. 18 No. 1, pp. 64-77.

MEB, (2023). Erasmus Akreditasyonu, www.meb.gov.tr

Patel, D.D. (2012). Impact of Accreditation Actions: A Case Study of Two Colleges Within Western Association of Schools and Colleges' Accrediting Commission for Community and Junior Colleges. (Doctoral dissertation). Southern California University.

Pehlivan Polat, M. (2019). Uluslararası Bakalorya Diploma Programının Türk Okullarındaki Uygulamalarında Karşılaşılan Sorunlar ve Çözüm Önerileri. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Ankara Üniversitesi.

Ülker, N. (2015). Yabancı Dil Hazırlık Programlarının Akreditasyonunun Akademik Kaliteye Etkisi Üzerine Uluslararası Bir Araştırma. (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.



Okul Rehber Öğretmenlerinin Destek Eğitim Odalarının İşleyişine İlişkin Görüşleri

Opinions of School Counselors on the Functioning of Resource Rooms

ÖZET

Bu araştırmanın amacı; destek eğitim odalarının işleyişinin okul rehber öğretmenlerinin gözünden belirlemek ve uygulamanın aksayan yönlerine okul rehber öğretmenlerinden çözüm önerisi sunmasını sağlamaktır. Çalışmamızda Samsun ilinin 4 merkez ilçesi olan İlkadım, Atakum, Canik ve Tekkeköyden 9 rehber öğretmen katılmıştır. Rehber öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmış olup, konunun detaylı incelenmesi amaçlandığından bir nitel araştırma yöntemi olan durum araştırması yöntemi tercih edilmiştir.

Araştırmamızın sonucunda destek odasında eğitim alan öğrencilerin akademik yönden kendilerini geliştirdiği ve uygulamanın genel olarak öğrenciye fayda sağladığı anlaşılmıştır. Bu yararının yanında destek eğitim odalarının yeterli fiziksel ve donanımsal yapıya sahip olmadığı, destek eğitim odalarında gerekli eğitimi almış öğretmenlerin görev almadığı ve genel sınıflardan destek eğitim odasına alınan öğrencilerin bu sınıflardaki derslerine katılmadığı okul rehber öğretmenleri tarafından sorun olarak tespit edilmiştir. Okul rehber öğretmenleri, destek eğitim odalarında görev alan herkesin gerekli eğitimi alması, özel eğitim öğretmenlerinin bu odalarla ilgili görevlendirilmesi, destek eğitim odalarının gerekli fiziksel ve donanımsal özelliklere kavuşturulması ve destek eğitim odası eğitimlerinin genel sınıflardaki ders saatleri dışında verilmesi halinde sorunların çözüleceğini belirtmişlerdir.

Anahtar Kelimeler: Destek Eğitim Odası, Kaynaştırma Eğitimi, Eğitim

ABSTRACT

The purpose of this research is to determine the functioning of resource room application according to school counselors and to provide solutions from school counselors to these faulty aspects by identifying the faulty aspects of the application. 9 school counselors from İlkadım, Atakum, Canik and Tekkeköy, which are 4 central districts of Samsun province, have participated in our study. Purposive sampling method has been used to select the school counselors and the case study method, which is a qualitative research method, has been preferred since it has been aimed to examine the subject in depth.

As a result of our research, it has been understood that the students who have been educated in the resource room have improved themselves academically and the application has generally benefited the students. In spite of this benefit, the school counselors have mentioned the problems such as the resource rooms not having sufficient physical structure and equipment, the fact that the teachers who have received the necessary training do not take part in the resource room application, and the fact that the students who are taken from their own class and taken to the resource room cannot attend the lessons in their own class. The school counselors have suggested some solutions to these problems, such as giving the necessary training for everyone involved in these rooms, assigning special education teachers to these rooms, providing the necessary physical and hardware features for the resource rooms, and giving the resource room training after the lessons at schools.

Keywords: Resource Room, Inclusive Education, Education

GİRİŞ

Dünyaya gelen her çocuğun, yetenekleri doğrultusunda eğitim alma ve gelişme hakkı vardır. Birleşmiş Milletler Çocuk Hakları Sözleşmesi'ne göre yetenekleri ne düzeyde olursa olsun, her çocuğun kapasitesini geliştirecek eğitimi alması temel haktır (Birleşmiş Milletler [BM], 1990). Bu durum Çocuk Hakları Sözleşmesi'nin 28. maddesinde "Taraf devletler, çocuğun eğitim hakkını kabul eder ve çocuğun özelliklerine göre eğitim almasını öngörür" ifadeleri ile açıkça vurgulanmıştır (BM, 1990). Geleneksel okulun amacı, belirli bir zaman dilimi içinde önceden belirlenen becerileri ve kazanımların elde edilmesi adına her bireye aynı eğitimi vermektir. Ancak her öğrenci aynı şekilde ve aynı zaman diliminde öğrenememektedir. Kimi öğrenciler akranlarından çok önce öğrenirken kimi öğrenciler ise akranlarına göre çok geç öğrenmektedir. İşte bu durumdaki öğrenciler için farklılaştırılmış eğitim olanakları sunulmalıdır (Tomlinson ve Allan, 2000).

Gelişmiş her ülke kalkınmasında yetişmiş insan gücünü büyük bir avantaj olarak görür ve vatandaşlarını bu doğrultuda iyi yetiştirmeye gayret eder. Bu nedenle normalin dışında bir hız ve yöntemle öğrenen öğrenciler için bu

Recep Dursun¹

Ahmet Elibol²

Gamzenur Çavuş³

Ergün Tuncer⁴

How to Cite This Article

Dursun, R., Elibol, A., Çavuş, G. & Tuncer, E. (2023). "Okul Rehber Öğretmenlerinin Destek Eğitim Odalarının İşleyişine İlişkin Görüşleri", Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences, 9(65):3075-3081. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.70669>

Arrival: 15 May 2023

Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹Müdür Yardımcısı, MEB, Samsun, Türkiye

²Öğretmen, MEB, Samsun, Türkiye

³Müdür Yardımcısı, Samsun, Türkiye

⁴Müdür, Samsun, Türkiye

öğrenmelerine uygun bir yöntem izlenmesi gerekmektedir. Ancak bu sayede ülkeler sahip olduğu bütün insan kaynağını gerek duyulan bilgi ve beceriyle donatabilir.

Farklı öğrenme ihtiyacı bulunan özel gereksinimli öğrenciler için bir dizi eğitsel faaliyet planlaması yapılmalıdır ki buna özel eğitim denir. Özel eğitim amacıyla birçok hizmet sunulmaktadır. Özel gereksinimli öğrencilere sunulan özel eğitim hizmetlerinden biri de kaynaştırma eğitimidir. Kaynaştırma; özel gereksinimli olan öğrencilerin eğitimlerini, akranlarının devam ettiği okullarda ve onlarla aynı sınıflarda sürdürmesi ve öğrenciye toplumun bir bireyi olma fırsatı sunan eğitim yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Sucuoğlu, 2006). Kaynaştırma eğitim önceleri özel gereksinimli öğrencilerin genel sınıflarda eğitim görmesi şeklinde uygulanmaktaydı. Ancak yeni yaklaşımda kaynaştırma eğitimi özel gereksinimli öğrencilerin genel sınıflarda eğitim görmesinin yanında özel eğitim öğretmenlerinden ya da diğer uzmanlardan destek de alması şeklinde uygulanmaktadır. Bu uygulama, destek odası denilen özel eğitim araç-gereçleriyle donatılmış, bu alanda özel eğitimi almış eğitimciler aracılığıyla yapılmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği'nde ise destek eğitim odası, tam zamanlı kaynaştırma ya da bütünleştirme yoluyla eğitimlerine devam eden öğrenciler ile özel yetenekli öğrencilere ihtiyaç duydukları alanlarda destek eğitim hizmetleri verilebilmesi için düzenlenmiş ortam olarak tanımlanmaktadır (Milli Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018a).

Destek eğitim odası uygulaması yeni yaygınlaşmış olsa da aslında yeni bir uygulama değildir. Görme yetersizliği olan öğrencilere, 1930'lu yıllara kadar destek eğitim odası öğretmenleri tarafından eğitim hizmeti verilmiştir (Wiederholt, Hammill, & Brown, 1983). destek eğitim odası uygulaması eğitilebilir düzeyde zihinsel yetersizliği, hafif düzeyde duygusal bozukluğu ve öğrenme güçlüğü (ÖG) olan öğrenciler için 1960'ların sonlarına veya 1970'lerin başlarına kadar önerilmemiştir (Hammill, 1972).

Destek eğitim odasının başarısı aynı zamanda kaynaştırma eğitiminin de başarısını arttırmaktadır. Bu nedenle milli eğitim bakanlığı kaynaştırma öğrencilerinin bulunduğu okullarda destek eğitim odalarının da yaygınlaştırılmasını sağlamak için adımlar atmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının 2012-2016 Resmî İstatistik Programı verilerine göre her geçen yıl kaynaştırma öğrencilerinin sayısı artmaktadır. Artan kaynaştırma öğrenci sayıları nedeniyle destek eğitim odaları ve bu odalardan eğitim gören öğrencilerin sayısı da artmaktadır. Milli Eğitim Bakanlığının 2012-2016 Resmî İstatistik Programı verilerine göre 2013-2014 eğitim-öğretim yılında ilkökul, ortaokul ve ortaöğretim okullarında kaynaştırma uygulamalarından yararlanan toplam öğrenci sayısı 173.117'dir. Bu öğrencilerin 152.485'i ilkökul ve ortaokullardadır. Ortaöğretim okullarındaki kaynaştırma öğrencisi sayısı ise 20.632'dir (MEB, 2014). Milli Eğitim Bakanlığının 2017-2018 yılı istatistikleri incelendiğinde 2.601'i okul öncesi, 105.098'i ilkökul ve 108.753'ü ortaokul ve 41.318' de ortaöğretim olmak üzere toplam 257.770 öğrencinin kaynaştırma eğitimine devam ettiği görülmektedir (MEB, 2018b). Bakanlığımızın resmi istatistiği incelendiğinde kaynaştırma öğrenci sayılarının genel anlamda artış gösterdiği görülmekte olup ortaöğretim kademesindeki kaynaştırma öğrenci sayısının oransal olarak iki kattan fazla artması dikkat çekmektedir.

Destek eğitim odalarıyla ilgili yapılan benzer çalışmalara bakıldığında şu sonuçlara ulaşılmıştır:

- 1.Yapılan akademik çalışmalar daha çok üstün yetenekli, işitsel veya konuşma engeli olan öğrencilerle ilgili yapılmıştır.
- 2.Bu çalışmaların en önemli ortak sonucu, destek eğitim odasında eğitim gören öğrencilerin akademik olarak gelişme göstermesidir.
- 3.Çalışmaların bir çoğunluğunda destek odalarında yeterli eğitim araç-gerecin bulunmaması nedeniyle istenilen eğitimin verilemediği sonucu ortaya çıkmıştır.

Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı; Samsun ilinin merkez ilçelerindeki destek eğitim odalarının işleyişini, yararlarını ve aksayan yönlerini bu okullarda görev yapan rehber öğretmenlerin gözünden tespit etmektir.

Bu amaçla ilgili okul rehber öğretmenlerine şu sorular yöneltilmiştir:

- 1-Okulunuzdaki destek eğitim odası uygulamasının öğrenci gelişmelerine katkıları hakkındaki görüşleriniz nelerdir?
- 2-Destek eğitim odası uygulamasının aksayan yönleri sizce nelerdir?
- 3-Destek eğitim odasının daha yararlı olması için sizce neler yapılmalıdır?

YÖNTEM

Araştırmanın Modeli

Okul Rehber Öğretmenlerinin Destek Eğitim Odalarının İşleyişine İlişkin Görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan bu çalışmada bir nitel araştırma yöntemi olan durum çalışması yöntemi kullanılmıştır. Durum araştırması yöntemi, araştırmaya konu olan olayın detaylı incelenmesine olanak verdiği için tercih edilmiştir. Araştırma verilerine ulaşmak için literatür taraması yapılmış ve çalışmaya katılan rehber öğretmenlere yarı yapılandırılmış görüşme soruları yönetilmiştir.

Çalışma Grubu

Araştırmamıza Samsun ilinin merkez ilçeleri olan İlkadım, Atakum, Canik ve Tekkeköy ilçelerinde görev yapan ve çalıştığı ortaokullarda destek odası bulunan 9 gönüllü rehber öğretmenler katılmıştır. Bu öğretmenlerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Rehber öğretmenlerin isteğiyle isimleri ve çalıştığı kurumların isimleri paylaşılmamıştır. Rehber öğretmenler RHB1, RHB2 şeklinde sıralanarak ifade edilmiştir.

Verilerin Toplanması ve Analizi

Verilerin toplanmasında literatür taraması yapılmış ve yarı yapılandırılmış görüşme formu çalışmaya katılan rehber öğretmenlere uygulanmıştır. Bu çalışma için hazırlanan görüşme formu için konunun uzmanı bir akademisyenden destek alınmıştır. Formun uygulanması esnasında katılımcılardan gelen cevaplara göre form güncellenmiştir.

Katılımcıların yöneltilen sorulara samimi cevaplar vermesi istenmiş ve samimi cevaplar verdikleri varsayılmıştır. Katılımcıların da izniyle görüşme kayıt altına alınmış Mirosoft Word aracılığıyla görüşme yazıya geçirilmiştir. Katılımcıların cevap vermek istemedikleri soruları geçmelerine izin verilmiştir.

Verilerin analiz edilmesinde betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Betimsel analiz yöntemine uygun düzenlenen verileri desteklemek amacıyla katılımcıların cevaplarından alıntılar yapılmıştır.

BULGULAR

Araştırma bulguları katılımcı rehber öğretmenlerin görüşlerine göre düzenlenmiştir.

Destek Eğitim Odası Uygulamasının Öğrenci Gelişimlerine Katkısı

Katılımcı rehber öğretmenlerin tamamı öğrencilerin akademik gelişimlerine destek odasının olumlu katkı verdiğini beyan etmiştir. Rehber öğretmenlere göre; öğrenciler, destek eğitim odasında katıldıkları derslerden katılmadıkları derslere göre daha başarılı olmuşlardır. Matematik, Türkçe başta olmak üzere her öğrenci destek eğitim odasındaki derslerde daha başarılı olmuştur. Ancak bu derslere diğer derslerden alınarak katıldıkları için diğer dersleri kaçırmaktadırlar. Bu durumun dezavantajına rağmen uygulamanın öğrencilerin akademik gelişimlerine katkı sunduğu konusunda rehber öğretmenler hemfikirlerdir. Ancak; öğrencilerin diğer arkadaşlarından ayrı bir yerde eğitim görmesi nedeniyle bazı öğrencilerde sosyalleşme anlamında sorunlar olduğu katılımcı rehber öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Rehber öğretmenler bu nedenle bazı öğrencilerin destek odasına istekli katılmadıklarını, diğer öğrencilerin kendilerini bu şekilde bilmesininin arkadaşlıklarını bozacağını düşündüklerini ifade etmiştir. Konuyla ilgili fikir beyan eden rehber öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“Destek eğitim odasındaki öğrencilerimi çok daha iyi. Odadaki eğitime katılmadan önce okuma ve yazma bilmeyen öğrencilerimin bile gelişme kaydettiğini gördük. Bu bizler ve öğrenciler için çok iyi. Öğrendiklerini gördükçe onların da özgüvenleri artıyor ve daha istekli oluyorlar(RHB1).”

“Destek eğitim odasındaki uygulama bütün aksaklıklarına rağmen iyi gidiyor. Yıllardır bu uygulamayı izliyorum. Görev yaptığım bütün okullarda geriye giden bir öğrencim olmadı. Sayıları bile tanımayan öğrencilerimin yaşını hesaplayabilmesi büyük bir gelişme. Tabii odadaki araç-gereçler yeterli olsa çok daha iyi sonuçlar elde ederiz. Buna rağmen bu uygulama iyi ki var(RHB2).”

“Destek eğitim uygulaması öğrenciler için çok yararlı. Severek gidiyor bizim öğrenciler. Bunda destek eğitim odasında görev yapan öğretmen arkadaşlarının payı büyük. Hepsini büyük bir özveri ile çalışıyor. Ancak, öğrencilerin destek eğitim odasındaki derslere katılırken bazı dersleri kaçırmaları çok doğru değil. Öğrencilerin bu derslerde kaynaştırma öğrencisi olmasına rağmen geri kalması sistemin eksik yönü. Programa göre destek eğitim odasında matematik dersine gelen öğrencinin o an genel sınıftaki Türkçe tersine girememesi çok mantıklı değil. Ama buna rağmen bu uygulama sürekli devam etmeli öğrenciler için(RHB3).”

“Öğrencilerimden bazıları pek bu odaya gitmek istemiyor. Sınıftaki bazı öğrencilerin odayla ilgili ona soru sormalarından rahatsız. Kendini kötü hissediyorlar. Bu konuyla ilgili görüşme yaptığım öğrenciler oldu. Daha çok içine kapanık öğrencilerimde bunu görüyorum. Bu olumsuz durumun dışında öğrencilerin akademik durumlarına

faydaları oluyor. Derslerinde daha başarılı oluyor destek odası sınıfı sayesinde. Başarılı oldukça da özgüvenleri artıyor(RHB4).”

“Destek eğitim odasındaki öğrencilerimin dersleri genelde iyiye gidiyor. Bu güzel bir gelişme. Genel sınıfında bu imkan pek olmuyor. Sınıflarımız 40 kişilik genelde. Bir kaynaştırma öğrencisinin o kalabalıkta 40 dakikada bir şey öğrenmesi neredeyse imkansız. Ne öğreniyorlarsa destek odası sınıfında öğreniyor çocuklar(RHB5).”

“Kaynaştırma öğrencileri genelde içe kapanık asosyal çocuklar. En azından bizimkiler öyle. Arkadaşlarından ayrı bir odada eğitim görmeleri onlar için bu anlamda kötü oluyor. Özellikle ilk kez bu odada eğitim alan öğrenciler pek istekli olmuyor. Ancak bu odadaki eğitimle her öğrencim az ya da çok derslerinde daha başarılı oluyor. Bu isteksiz öğrencilerim başarmanın tadını aldıkları için daha sonraları istekli bir şekilde bu odaya gelmeye başlıyor. Keşke öğrencilerin genel sınıflardan ayrılmadan bu eğitimleri almaları mümkün olsa(RHB6).”

“Destek eğitimi odasının avantajları, dezavantajlarından daha fazla. Öğrenciler özel ders gibi bir eğitim alıyorlar. Üstelik daha donanımlı bir sınıfta oluyor bu. Öğretmenlerimiz de bu konuda hem deneyimli hem de eğitimi. Haliyle öğrenciler için çok faydalı sonuçlar ortaya çıkıyor(RHB7).”

“Okulumda kaynaştırma öğrencileri için destek eğitim odası faydalı oluyor. Çocuklar genel sınıfında öğrenemediğini öğreniyor. Üstelik kendini de daha iyi ifade ediyor. Destek odasında 2 kişiler. Genel sınıfta 35. Birebir özel ders gibi oluyor. Ders başarısı için bundan iyisi olamazdı. Ancak bu işin bir de sosyal yönü var. Destek odasından kendi sınıflarına geri geldiklerinde diğer arkadaşlarının acımasız davranışlarına mağruz kaldıkları oluyor. Zaten hassas çocuklar bunlar etkileniyorlar. Bu noktada ders öğretmenlerine çok iş düşüyor. Arkadaşlarımız genel anlamda bu konuda hassas (RHB8).”

“Destek eğitim odasından her sene başarılı sonuçlar alıyoruz. Hem bu odadan yararlanan öğrenciler memnun hem de öğretmenler olarak bizler memnunuz. Kendi sınıfında sosyalleşiyor öğrencilerimiz. Destek odasında da temel becerilerini öğreniyor. Okuma yazmayı bile burada öğrenen öğrencilerimiz oldu(RHB9).”

Destek Eğitim Odasının Aksayan Yönleri

Katılımcı rehber öğretmenler genel olarak destek eğitim odalarının yeterli donanıma sahip olmadığını belirtmişlerdir. Birçok okulda destek odası eğitimlerinin o an okuldaki boş sınıflarda yapıldığı, olması gereken araç gereçlerin ya hiç olmadığı ya da yetersiz olduğu rehber öğretmenlerin ifadelerinden anlaşılmaktadır. Rehber öğretmenlerin bahsettiği sorunlardan biri de destek odasında görev yapan birçok öğretmenin konuyla ilgili yeterli eğitimleri almamış olmasıdır. Bu eğitimleri almamış öğretmenlerin alan öğretmenlere göre daha çok zorlandığı ve sık sık okul rehber öğretmeninden destek alma ihtiyacı hissettikleri görülmüştür.

Konuyla ilgili görüşlerini beyan eden bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

“ Destek eğitim odamızda yeterli donanıma sahip değiliz maalesef. Odamız boş sınıfı birkaç materyalin konulmasıyla oluşturuldu 3 yıl önce ve eksikleri çok fazla. Donanımsal olarak daha iyi şartlara sahip olmamız gerekiyor. Kurulduğu yıldan itibaren her sene daha iyi bir oda haline geldi son ödeneklerle ama henüz yeterli değil(RHB1).”

“ Destek eğitim odasındaki en önemli sorunumuz odanın yeterli araç gerece sahip olmaması diyebiliriz. Bu odanın önemi yeni yeni anlaşıldı ve odanın daha da yeterli hale getirilmesi için son 1-2 yıldır çabılıyor okul idaremiz. Destek eğitim odasında görev almak isteyen öğretmen sayımız da her sene artıyor. Bu güzel bir şey ama her öğretmenimizin bu konuda eğitimi yok maalesef. Bu da destek eğitim odasındaki faaliyetlerin kalitesini düşüren bir konu(RHB2).”

“ Destek eğitim odamızda fiziksel anlamda bir sıkıntımız yok. Bir proje kapsamında yapıldığı için her şeyi tam örnek bir destek eğitim odasına sahibiz. Ancak destek eğitim odasında görev alan öğretmenlerimizle ilgili sorunlarımız oluyor. Öğretmenlerimiz bu konuda eğitimsiz ve ne yapacaklarını bilemiyor maalesef. Çoğu zaman ben rehberlik etmeye çalışıyorum. İşitme de sıkıntısı olan bir öğrencimizle ilgili yeterli eğitimi olmayan bazı arkadaşlarımız zorlanıyor ve o öğrencinin destek odasında çalışmak istemiyorlar. Çünkü kendilerini bu konuda yetersiz görüyorlar. Aynı zamanda görme problemi olan öğrencimiz de var. Bu öğrencilerin her biri bu konuda uzman olan öğretmenlere ihtiyaç duyuyorlar(RHB3).”

“ Destek eğitim odasında eğitim alan 14 öğrencimiz var. Kiminin hafif düzeyde zihinsel yetersizliği var, kiminse fiziksel olarak kısmen görme ve işitmede sıkıntıları var. Her birinin özelliğine göre destek eğitim odaları oluşturduk. Fiziksel olarak tamamız. Ancak öğretmen arkadaşlarımız bu birbirinden farklı özelliklerle destek eğitim odasına alınmış öğrencilere nasıl davranacağı konusunda tereddüt yaşıyorlar. Onlara birerbirde nasıl öğretebileceklerini bilemeyebiliyorlar. Bu nedenle onlara ben yardımcı olmaya çalışıyorum ama ne kadar yetebiliyorum tartışmalı bir konu. Bu oda hemen hemen her öğrencimiz için verimli oluyor ama bu eğitim konusunda gerekeni yaparsak çok daha yararlı bir hale getirebiliriz destek eğitimi odalarını(RHB4).”

“ Fiziksel yetersizlikler destek eğitim odalarımızın en önemli sorunları. Şu an odalarımız sadece birebir ders yapılabilen bir sınıf halinde. Halbuki burada her öğrencinin yetersizliğine göre özel araç ve gereçler olmalı bu destek eğitim odalarında (RHB6).”

“Destek eğitim odası olarak belirledimiz yerler var okulumuzda. Bu odalarda öğrencilerimiz aşamada kaydediyor ama bazı aksayan yönleri var bu uygulamanın. En önemlisi bana göre öğretmenlerimizin eğitimi. Bizim okulumuzdaki öğretmenler kendi branşlarında uzmanlar. Ancak bu çocuklarla ilgili bir özel eğitim öğretmeni gerekiyor. Ya da mevcut öğretmenlerimizin bu alanda kapsayıcı bir eğitim alması lazım. Ancak o zaman öğretmenlerimiz tam anlamıyla verimli olabilir. Şuan bu destek eğitim odasının tek faydası eğitimin birebir olmasında(RHB7).”

“ Öğrencilerimiz için faydalı bir uygulama destek eğitim odası ancak birçok eksiği var bu uygulamanın. Destek eğitim odasının olduğu okullarda bir özel eğitim öğretmenin bulunmaması büyük bir eksiklik bence. Bu eğitimi sadece branş öğretmenleri ve okul rehber öğretmeniyle yürütmeye çalışmak çok doğru değil. Okulumdaki öğretmenlerin bu konuda hiçbir eğitimi de olmadığından bütün iş yükü bana kalıyor. İş yükünü de geçtim ben de yeterince faydalı olamıyorum. Çünkü tam olarak benim de uzmanlığım değil bu konu. Biz rehber öğretmenler olarak bu konuda farklı eğitim ve seminerlere katılıyoruz ama kapsayıcı bir eğitimden de geçmiyoruz. Mutlaka destek eğitim odasının olduğu her okula alanında uzman danışmanlık yapabilecek bir özel eğitim öğretmeni atanmalı(RHB8).”

“ 2 önemli problem var destek eğitim odalarıyla ilgili ve en önemlisi, bu odalarda görev alan öğretmenlerin konuya özel eğitim almamış olması. Birbirinden çok farklı yetersizlikleri olan çocuklarla ilgili her öğretmen arkadaşım farklı çaresizlikler yaşıyor. Sürekli benden destek almaya çalışıyorlar. Ben de küçük çaplı seminerlerde öğrendiğim kadarıyla yardımcı olmaya çalışıyorum ama yeterli değil. Mutlaka bu konulara tamamen hakim bir özel eğitim öğretmeni olmalı okulda. En azından ilçede her an ulaşabileceğimiz biri olmalı. Bir diğer konu ise, destek eğitim odalarının donatı eksikliği. Eskisinden daha iyi odalarımız ama henüz yeterli durumda değil. Haliyle bu durum öğrencilerin aldığı eğitimin kalitesini de düşürüyor(RHB9).”

Destek Eğitim Odasının Daha Yararlı Olması İçin Neler Yapılmalıdır

Çalışmaya katılan rehber öğretmenlerin birçoğu destek eğitim odasında görev alacak her öğretmenin kapsayıcı bir eğitime tabi tutulmasını ve bu eğitim sonucunda başarılı olan öğretmenlerin destek eğitim odasında görev yapabilmelerini önermişlerdir. Bazı rehber öğretmenler bunu da yeterli görmemiş olup, konusunda uzman bir özel eğitim öğretmenin her okulda veya ilçede bulunması ve destek eğitim odalarıyla ilgili okullara danışmanlık yapması gerektiğini ifade etmişlerdir.

Araştırmaya katılan rehber öğretmenlerin büyük bir kısmı destek eğitim odalarının, odalarda eğitim alacak her bir öğrencinin özelliğine göre donatılması gerektiğini söylemişlerdir. Aynı odada işitsel, zihinsel ya da bendensel bir engeli bulunan her öğrencinin aynı materyallerle öğrenmesini beklemenin doğru olmadığını belirtmişlerdir.

Konuyla ilgili görüş belirten bazı rehber öğretmenlerin ifadeleri aynen şu şekildedir:

“ Okulumuzdaki destek eğitim odalarının öğrencilerin öğrenme güçlüğüne göre düzenlenmesi gerekiyor. Bizimki boş sınıftan dönüştürülmüş bir yer. Hemen hemen hiçbir materyal yok. Her türlü öğrenme güçlüğüne göre profesyonel materyaller gerekiyor(RHB1).”

“ Öncelikle destek eğitim odasında görev alacak her öğretmene detaylı eğitimler verilmeli. Her türlü öğrenme güçlüğüne göre ayrı ayrı eğitimler. Bu çok önemli bir konu. Öğretmen sınıfa girdiğinde hiçbir tereddüt yaşamadan ne yapacağını bilmeli. Hem kendi rahat etmeli, hem öğrenci daha iyi öğrenebilmeli hem de okul rehber öğretmenleri olarak bizler zorlanmamalıyız. Bir diğer önemli konu ise destek eğitim odamızın fiziksel yapısı ve öğrenme araç-gereçlerinin eksik olması. Çok pahalı ve alımlı araç-gereçler değil bunlar. Mutlaka her okulunki tam ve eksiksiz bir şekilde kullanıma hazır olmalı(RHB2).”

“ Mutlaka gerekli olan eğitimler herkese verilmeli. Okulda destek eğitim odasında görev almak isteyen her öğretmen, okul idarecisi ve rehber öğretmen bu eğitime katılmalı. Katılmalı ki bu konunun eğitimini anlayabilelim. Sadece öğretmenin eğitim alması da yetmiyor. Yöneticiler de alsın ki bu destek eğitim odalarının ne kadar önemli olduğunu uzmanından öğrensinler. Her ne kadar okul rehber öğretmeni olsak da bizlerin de bu eğitime ihtiyacı var. Destek eğitim odası bambaşka bir uzmanlık konusu çünkü. Bu konunun dışında bir sorunumuzun olduğunu düşünmüyorum(RHB3).”

“ Destek eğitim odası konusu yeni yeni yaygınlaşan bir olay ve artık hemen hemen her okulda var. Birçok okul ve öğretmen ezbere yapıyor bu işleri. Hiç eğitim almadık diyemem ama eğitimlerin yeterli olmadığı da bir gerçek. Destek eğitim odasıyla ilgili herkesin kapsamlı bir eğitim alması gerekiyor(RHB4).”

“ Destek eğitim odalarının fiziksel yapısı çok kötü. Mutlaka iyileştirilmesi gerekiyor. Öğrencinin yetersiz olduğu alana özgü materyaller bulunmalı. Ayrıca bu eğitimlerin ders saati içerisinde yapılması da doğru değil. Öğrenci arkadaşlarının arasından alınarak ayrı bir odaya alınmak istemiyor. Bunun yerine destek eğitim odası ders saatleri dışında yapılmalı. Hem böylece genel sınıfta alındığı dersten de geri kalmamış olur(RHB5).”

“ Fiziksel olarak destek eğitim odalarının donatılması şart. Öğrencinin sadece birebir ders aldığı bir yer olmaktan çıkmalı, öğrenciye özgü materyallerle donatılmış yerler olmalı. Ayrıca destek eğitim odası ders saatleriyle ilgili de değişiklik olmalı bence. Ders saatleri içinde yapılıncı öğrenci genel sınıftaki dersine katılmıyor. Bence destek eğitim odası genel sınıftaki derslerinin üzerine verilen bir eğitim olmalı(RHB6).”

“ Destek eğitim odasıyla ilgili başta branş öğretmeni olmak üzere herkes genel eğitimlere tabi tutulmalı mutlaka. Özellikle branş öğretmeni her duruma karşı ne yapılması gerektiğiyle ilgili eğitilmiş olursa işimizi daha doğru yapmış oluruz. Ayrıca destek eğitim odasının ders programı da titizlikle yapılmalı ve gerektiğinde değiştirilmeli. Yıl boyunca aynı program uygulandığında öğrenci hep aynı saatte aynı dersten almıyor ve öğrenci o dersi hep kaçırmış oluyor(RHB7).”

“ Destek eğitim odası bir özel eğitimdir ve bu iş mutlaka özel eğitimciler tarafından ya da onların kontrolünde yapılmalıdır bence. Bizler rehber öğretmeniz derslere giren arkadaşlarımız da branş öğretmenleri. Bu konuların uzmanı kesinlikle değiliz. Okullarımız da sadece destek eğitim odalarındaki eğitimden sorumlu özel eğitimciler atanmalı. Bizler onların koordinasyonunda bu eğitimleri gerçekleştirmeliyiz diye düşünüyorum(RHB8).”

“ Destek eğitim odalarının olduğu her okula özel eğitim öğretmenleri atanmalı. Bu işler biz rehber öğretmenlerin koordinasyonunda doğru yürümüyor. Özel eğitim öğretmenleri derslere ilgili branş öğretmenleriyle birlikte girmeli. Bence bu eğitimlerin saatleri de ders saati dışında olmalı. Öğrenciler kendi genel sınıflarındaki derslerden de geri kalmamalı. Ayrıca destek eğitim odalarının fiziksel ve donanımsal eksiklikleri de giderilmeli. Bütün bunlar yapıldığında destek eğitim odasından gördüğümüz yararı kat ve kat arttırmış oluruz(RHB9).”

SONUÇ VE ÖNERİLER

Çalışmamızın sonucunda destek eğitim odalarının kaynaştırma eğitimine alınan öğrenci sayılarının artmasına paralel olarak arttığı ve artık hemen hemen her okulda bu odaların bulunduğu görülmüştür. Konumuzla ilgili yapılan diğer çalışmalarda da görüldüğü gibi bizim çalışmamız da destek eğitim odalarının öğrencilerin akademik gelişimleri üzerinde olumlu bir etki bıraktığı sonucuna varmıştır. Destek eğitim odalarına alınan öğrencilerin başarılarının arttığı, okuma yazma bile bilmeyen öğrenciler de aşama kaydedildiği okul rehber öğretmenlerince ifade edilmiştir.

Destek eğitim odalarının bu yararlarının yanında bazı sorunları da beraberinde getirdiği çalışmamızın sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu sorunları genel olarak şu şekilde ifade edebiliriz:

1-Destek eğitim odalarının fiziksel ve donanımsal olarak yapısı yeterli değildir. Çoğu okulda destek eğitim odaları öğretmenlerin kaynaştırma öğrencileriyle birebir ders yapabildiği boş sınıflardan ibarettir.

2-Destek eğitim odalarında görev alan branş öğretmenleri ve okul rehber öğretmenleri yeterli eğitime sahip olmadıkları için zorlanmaktadır. Farklı öğrenme güçlükleri bulunan öğrencilere karşı ne yapacağını bilemeyen öğretmenler, kendilerince daha az zor olan öğrencilerin destek eğitim odalarına girmek istemektedirler

3-Destek eğitim odalarında derslerin ders saatleri içinde genel sınıflardan öğrencilerin alınması suretiyle yapılmaktadır. Bu da öğrencinin genel sınıflardaki derslerine katılmamasına yol açmaktadır.

4-Öğrenciler genel sınıflardaki arkadaşlarının arasından alınarak başka bir yerde sınıfa alınmayı istememektedir. Kendini bu nedenle eksik hissedebilmektedirler.

Çalışmaya katılan okul rehber öğretmenleri Destek eğitim odasının daha yararlı olması için aşağıdaki önerilerde bulunmuşlardır:

1-Destek eğitim odasında görev alacak her öğretmenin, okul rehber öğretmenini ve okul yöneticilerinin konuyla ilgili kapsamlı eğitimlere alınması gerekmektedir.

2-Destek eğitim odasının fiziki yapısının düzeltilmesi ve destek eğitim odalarında bulunması gereken eğitim araç ve gereçlerinin temin edilmesi gerekmektedir.

3- Destek eğitim odasının bulunduğu her okulda bir özel eğitim öğretmeni bulunmalıdır. Branş öğretmenleri derslere özel eğitim öğretmenleriyle birlikte girmeli veya özel eğitim öğretmenlerinin danışmanlığında gerekli eğitim-öğretim hizmetleri sürdürülmelidir.

4-Destek eğitim odasının ders saatleri ders saatleri dışında yapılmalıdır. Böylece hem öğrencilerin genel sınıflardaki dersleri kaçırmaması sağlanır hem de öğrencinin genel sınıfında arkadaşlarının yanında alınarak kendini kötü hissetmesi engellenmiş olur.

KAYNAKÇA

Birleşmiş Milletler [United Nations]. (1990). BM Çocuk Haklarına Dair Sözleşme [The United Nations Convention on the Rights of the Child]. Retrieved from: https://www.unicef.org/turkey/crc/_cr23c.html

Hammill, D. D. (1972). The resource room model in special education. *The Journal of Special Education*, 6, 349-354. doi: 10.1177/002246697200600406

Kale, M., Demir, S (2017) İlokullardaki Destek Oda Eğitiminin Türkçe ve Matematik Derslerindeki Başarısı Üzerindeki Etkisini İncelenmesi, *Türk Bilim Vakfı Dergisi*: Ankara

Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018a). Milli Eğitim Bakanlığı Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği [Ministry of National Education Special Education Services Regulation]. T.C. Resmi Gazete [Turkish Republic Official Journal], 30471, 7 Temmuz [July], 2018.

Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2014). Milli Eğitim istatistikleri/örgün eğitim [National Education Statistics/Formal Education].

http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf adresinden edinilmiştir

Milli Eğitim Bakanlığı [Ministry of National Education] (2018b). Milli Eğitim istatistikleri/örgün eğitim. [National Education Statistics/Formal Education].

https://sgb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_09/06123056_meb_istatistikleri_orgun_egitim_2017_2018.pdf adresinden edinilmiştir

Pemik, K., & Levent, F. (2019). Üstün yetenekli öğrencilere destek odasında verilen eğitime ilişkin okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(2), 313-338. doi: 10.21565/ozelegitimdergisi.446598

Sucuoğlu, B., & Kargın, T. (2010). İlköğretimde kaynaştırma uygulamaları [Inclusive practices in primary education]. Ankara: Kök Yayıncılık.

Tomlinson, C. A., & Allan, S. D. (2000). *Leadership for differentiating schools and classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Yazıcıoğlu, T. (2020). Destek Eğitim Odalarında Görev Yapan Öğretmenlerin Destek Eğitim Odalarının İşleyişine İlişkin Görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*: Ankara

Wiederholt, L., Hammill, D. D., & Brown, V. (1983). *The resource room teacher*. Boston: Allyn and Bacon



Okul Öncesi Eğitimde Müze Eğitim Ortamları ve Yapay Zekâ Uygulamaları

Museum Education Environments and Artificial Intelligence Applications in Preschool Education

ÖZET

Eğitim alanında yapay zekâ çalışmaları önemli ölçüde artmaktadır. Araştırmalara göre, yapay zekâ unsurları doğrudan eğitimde kullanılmakta ve yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesiyle eğitime entegre edilmeye çalışılmaktadır. Özellikle küçük yaşlardan itibaren öğrencilere yapay zekâ odaklı eğitim verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu alandaki araştırmalar, yapay zekânın eğitim süreçlerinde nasıl kullanılabileceği konusunda önemli bilgiler sağlamaktadır. Yapay zekâ, öğrencilerin öğrenme stillerini, ihtiyaçlarını ve güçlü yönlerini anlama ve onlara özelleştirilmiş bir eğitim sunma potansiyeline sahiptir. Ayrıca, yapay zekâ teknolojisi, öğrencilerin ilerlemesini izleme, geri bildirim sağlama ve öğretmenlere pedagojik destek sunma konularında da yardımcı olabilir. Yapay zekâ temelli eğitim uygulamalarının erken yaşlarda başlaması, çocukların bilişsel ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve teknolojiyle etkileşim kurabilme yeteneklerini artırmalarına yardımcı olabilir. Aynı zamanda, yapay zekâ teknolojilerinin kullanımıyla öğrenciler daha etkili bir şekilde motive edilebilir ve öğrenme sürecinde daha aktif rol alabilirler. Bu nedenle, eğitimde yapay zekâ kullanımı ve yapay zekâ odaklı eğitim programlarının geliştirilmesi, öğrencilerin gelecekteki becerilerini kazanmaları ve çağın gereksinimlerine uyum sağlamaları açısından büyük bir öneme sahiptir. Bu doğrultuda yapılan çalışmada okul öncesi eğitimde yapay zekâ uygulamaları müze eğitim ortamları bağlamında incelenerek değerlendirilecektir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim, Okul Öncesi Eğitim, Müze, Yapay Zekâ

ABSTRACT

Artificial intelligence studies in the field of education are increasing significantly. According to research, artificial intelligence elements are used directly in education and it is tried to be integrated into education with the development of artificial intelligence applications. It is of great importance to give artificial intelligence-oriented education to students, especially from a young age. Research in this area provides important information on how artificial intelligence can be used in educational processes. Artificial intelligence has the potential to understand students' learning styles, needs and strengths and provide them with a customized education. In addition, AI technology can help monitor students' progress, provide feedback and provide pedagogical support to teachers. Starting artificial intelligence-based education applications at an early age can help children improve their cognitive and problem-solving skills and increase their ability to interact with technology. At the same time, with the use of artificial intelligence technologies, students can be motivated more effectively and take a more active role in the learning process. For this reason, the use of artificial intelligence in education and the development of artificial intelligence-oriented education programs are of great importance for students to acquire their future skills and adapt to the needs of the age. In this study, artificial intelligence applications in preschool education will be examined and evaluated in the context of museum education environments.

Keywords: Education, Preschool Education, Museum, Artificial Intelligence

GİRİŞ

Yapay zekâ, insan zekâsını taklit edebilen ve insanların yapabildiği görevleri gerçekleştirebilen bilgisayarlar veya bilgisayar kontrollü robotlar için kullanılan bir terimdir. Yapay zekâ, etkileşim, öğrenme, uyum sağlama ve deneyimlerini genişleterek insan benzeri yeteneklere sahip olan dijital teknoloji veya uygulamaları ifade eder (Tamer ve Övgün, 2020).

Son yıllarda, yapay zekâ alanındaki çalışmalar birçok farklı sektörde hızla artmaktadır. Sağlık sektörü, güvenlik, endüstriyel uygulamalar, teknoloji, bankacılık ve finans, psikoloji gibi alanlarda yapay zekânın entegre edildiği birçok uygulama ve çalışma bulunmaktadır. Bu uygulamalar, insanlar için daha etkili, verimli ve yenilikçi çözümler sunmayı hedeflemektedir. Yapay zekâ, büyük veri analizi, makine öğrenmesi, derin öğrenme, doğal dil işleme ve benzeri teknolojileri kullanarak karmaşık sorunları çözmek, tahminler yapmak, kararlar vermek ve etkileşimli sistemler geliştirmek için kullanılmaktadır. Yapay zekâ, giderek daha geniş bir alanda yaygınlaşmakta ve gelecekte daha da önemli bir rol oynaması beklenmektedir (Meço ve Coştu, 2022).

Eğitim, yapay zekâ teknolojisinin etkilediği alanlardan biridir. 21. yüzyılda yetişen nesil, teknolojiyle iç içe büyümüş ve bilgisayar ve internetle tanışmış bir nesildir. Bu durumda, geleneksel öğretim yöntemlerinin ötesinde farklı

Esra Tabier¹
Çiçek Dilek Bakanay²

How to Cite This Article

Tabier, E. & Bakanay, Ç. D. (2023). "Okul Öncesi Eğitimde Müze Eğitim Ortamları ve Yapay Zekâ Uygulamaları", *Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences*, 9(65):3082-3088. DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/JOSH.AS.70500>

Arrival: 06 May 2023

Published: 30 June 2023

International Journal of Social, Humanities and Administrative Sciences is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License.

This journal is an open access, peer-reviewed international journal.

¹İstanbul Aydın Üniveristesi, İstanbul, Türkiye

²Dr. Öğr. Üyesi., İstanbul Aydın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, İstanbul, Türkiye

yöntemlere ihtiyaç duyulmaktadır. Öğrenciler, mevcut ve gelecekteki problemleri çözebilecek becerilere sahip olmalıdır. Hatta "Büyüyünce ne olmak istersin?" sorusu yerini "İleride hangi probleme çözüm bulmak istersin?" sorusuna bırakmıştır. Bu değişimle birlikte, günümüzde yapay zekâ uygulamaları, büyük veri kaynaklarının kullanımıyla birlikte eğitim alanında önemli gelişmelere yol açmıştır. Kişiselleştirilmiş eğitim programları, bireysel performans takibi, ders içeriği hazırlama ve öğretim modellerinin belirlenmesi gibi işlemler yapay zekâ uygulamaları sayesinde daha etkili hale gelmiştir. Bu sayede, öğrencilerin ihtiyaçları ve öğrenme stilleri göz önünde bulundurularak daha özelleştirilmiş bir eğitim sunulabilmektedir. Yapay zekâ teknolojisi, öğrencilere daha iyi bir öğrenme deneyimi sağlamak için adaptif öğrenme, öğrenci performansının analizi, geribildirim süreçlerinin iyileştirilmesi ve öğrenme içeriğinin kişiselleştirilmesi gibi alanlarda kullanılmaktadır. Bu da eğitimin niteliğini önemli ölçüde artırmaktadır, çünkü her öğrenciye uygun öğrenme fırsatları sunulabilmekte ve öğrenme süreci daha etkili bir şekilde yönlendirilebilmektedir (Kış, 2019).

Son yıllarda, eğitim alanında yapay zekâ çalışmaları önemli ölçüde artmaktadır. Araştırmalara göre, yapay zekâ unsurları doğrudan eğitimde kullanılmakta ve yapay zekâ uygulamalarının geliştirilmesiyle eğitime entegre edilmeye çalışılmaktadır. Özellikle küçük yaşlardan itibaren öğrencilere yapay zekâ odaklı eğitim verilmesi büyük önem taşımaktadır. Bu alandaki araştırmalar, yapay zekânın eğitim süreçlerinde nasıl kullanılabileceği konusunda önemli bilgiler sağlamaktadır. Yapay zekâ, öğrencilerin öğrenme stillerini, ihtiyaçlarını ve güçlü yönlerini anlama ve onlara özelleştirilmiş bir eğitim sunma potansiyeline sahiptir. Ayrıca, yapay zekâ teknolojisi, öğrencilerin ilerlemesini izleme, geri bildirim sağlama ve öğretmenlere pedagojik destek sunma konularında da yardımcı olabilir. Yapay zekâ temelli eğitim uygulamalarının erken yaşlarda başlaması, çocukların bilişsel ve problem çözme becerilerini geliştirmelerine ve teknolojiyle etkileşim kurabilme yeteneklerini artırmalarına yardımcı olabilir. Aynı zamanda, yapay zekâ teknolojilerinin kullanımıyla öğrenciler daha etkili bir şekilde motive edilebilir ve öğrenme sürecinde daha aktif rol alabilirler. Bu nedenle, eğitimde yapay zekâ kullanımı ve yapay zekâ odaklı eğitim programlarının geliştirilmesi, öğrencilerin gelecekteki becerilerini kazanmaları ve çağın gereksinimlerine uyum sağlamaları açısından büyük bir öneme sahiptir (Akdeniz ve Özdiç, 2021). Bu doğrultuda yapılan çalışmada okul öncesi eğitimde yapay zekâ uygulamaları müze eğitim ortamları bağlamında incelenerek değerlendirilecektir.

EĞİTİMDE YAPAY ZEKÂ

Eğitimde yapay zekâ kullanımı, 1970'lerde insanların öğrenmelerine yardımcı olabilecek uygulamaların geliştirilmesi amacıyla ortaya çıkmıştır. Bu, günümüzde bilgisayarların yaygınlaşmasından çok önceleri başlamıştır. Eğitimde yapay zekâ kullanımının tarihçesi boyunca, bilgisayar sistemleri büyük ilerlemeler kaydetmiş ve değişimlere uğramıştır. Günümüzdeki modern dünyada her öğrenci, günlük yaşamlarında birçok teknolojiye kolayca erişebilir hale gelmiştir. Bu nedenle, teknolojinin yaygınlaşması eğitim alanında kaçınılmaz değişimlere yol açmıştır. Bugün akıllı yazılımların gelişmesi ve eğitimde kullanılmasıyla, kişiye en uygun eğitim modelinin oluşturulabileceği vurgulanmaktadır. Bu bağlamda, eğitimde yapay zekâ kullanımının çeşitli rolleri üstleneceği öngörülmektedir (Pehlivan, 2018).

Yapay zekâ, eğitimde öğretmenlere yardımcı olmak ve öğrenenlere anlamlı deneyimler sunmak için destekleyici bir rol oynamaktadır. Baker ve Smith (2019), eğitsel yapay zekâ araçlarını üç farklı perspektiften ele almaktadır: a) öğrenciye yönelik, b) öğretmene yönelik ve c) sisteme yönelik eğitsel yapay zekâ araçları. Öğrenciye yönelik yapay zekâ araçları, öğrencilerin uyarlanabilir veya kişiselleştirilmiş öğrenme yönetim sistemleri gibi yazılımları kullanarak bir konuyu öğrenmelerini desteklemektedir. Öğretmene yönelik sistemler ise öğretmenleri destekleyerek yönetim, değerlendirme, geri bildirim ve intihal tespiti gibi görevleri otomatikleştirerek iş yükünü azaltmayı amaçlar. Ayrıca, eğitsel yapay zekâ araçları öğretmenlere öğrencilerin öğrenme süreçleriyle ilgili içgörüler sunarak gerektiğinde destek ve rehberlik sağlar. Sisteme yönelik eğitsel yapay zekâ ise kurumsal düzeyde yöneticilere ve yöneticilere veri değişim modellerini izlemek için bilgi sağlayan bir araç olarak kullanılır (Baker ve Smith, 2019).

Günümüzde, erken yaşlarda yapay zekâ eğitimi dünya genelinde hızla ilerlemektedir. Amerika Birleşik Devletleri'nde, 2015 yılında "Her Öğrenci Başarılı Yasası" başlatılarak ilkökul ve ortaokul düzeyinde bilgisayar bilimleri eğitimi teşvik edilmekte ve STEM eğitim programı aracılığıyla yapay zekâ eğitimi verilmektedir (Act, 2015). Birleşik Krallık'ta ise 2017 yılında yayınlanan "Britanya'da Yapay Zekâ Endüstrisini Büyütmek" raporuyla yapay zekâ, STEM eğitimiyle birleştirilerek öğrencilerin etik eğitim yoluyla yapay zekâ teknolojisini makul bir şekilde kullanmalarına destek olunmaktadır (Hall and Pesenti, 2017). Japonya'da ise 2016 yılında "Japonya Yeniden Canlandırma Stratejisi 2016-Facing the Fourth Industry Revolution" önerilmiş ve yapay zekâ ile ilgili temel derslerin, programlama ve popüler bilim gibi konuların ilkökul ve ortaokullarda zorunlu müfredata dahil edilmesi önerilmiştir (Takano and Wong, 2021). Singapur'da ise 2018 yılında "Singapur Yapay Zekâ Stratejisi" ilan edilerek, ülke genelinde çocukların programlama eğitimi teşvik edilmekte ve programlama, ilkökul ve ortaokul müfredatına dahil edilmektedir (Smart Nation, 2018).

Li ve Taber (2022) ise okul öncesi eğitimde fen öğretiminde yapay zekâ uygulamalarından hologram teknolojisini kullanmışlardır. Yapay zeka uygulamalarının öğrenciler ve öğrenme materyalleri arasındaki etkileşimin doğasını potansiyel olarak değiştirebileceği ve erken çocukluk fen eğitiminde önemli olanaklar sunduğunu ifade etmişlerdir.

MÜZE EĞİTİMİ

Müze eğitimi, geçmişle gelecek arasında köprüler kurmayı gerektiren, tarih ve sanat eğitimini geleneksel okul yapısından çıkararak deneysel öğrenme imkânları sunan ve hem sosyal bir deneyim yaşamayı hem de bilgi edinmeyi sağlayan karmaşık bir konudur. Müze eğitimi, tecrübeye dayalı öğrenmenin gerçek anlamını ortaya çıkarmıştır (Özbek ve Akyol, 2017).

Müze eğitimi programları, eğitimde tek bir yaklaşımın olmadığını ve ömür boyu süren bir öğrenme amacıyla sadece mevcut verilerin değil, eğitim katılımcılarının ürettiği güncel bilgilerin ve katkıların da değerli olduğunu kanıtlamıştır. Günümüzde müze eğitimi, talep ve katılımın artmasıyla sosyal ve ekonomik olarak daha da önemli hale gelmiştir. Müze eğitmenlerinin görevi, bilgileri sentezleyerek insanları olayları, eserleri değerlendirmeye ve anlamaya davet etmek için yöntemler bulmaktır. Dolayısıyla, bir müze eğitimcisinin temel amacı doğru iletişimi kurmaktır. İletişim, insanlar arasında anlamları paylaşma süreci olarak özetlenebilirken, aynı zamanda bilgi, duygu, düşünce, fikir, arzu ve isteklerin sözlü veya sözsüz şekilde iletilerek insanların tutum ve davranışlarını etkilemeyi ve yönlendirmeyi amaçlayan bir süreç olarak da tanımlanabilir (Barlı, 2008).

Yapay zekâ, bugünün en önemli teknolojilerinden biridir. Müze eğitiminde büyük faydalar sağlama potansiyeline sahiptir. Eğitim alanındaki yapay zekâ çalışmalarına bakıldığında, deneylerin umut verici olduğu söylenebilir. Müze ortamında yapay zekâ, bir "sohbet robotu" olarak kullanılabilir. Örneğin, Amsterdam'daki Anne Frank Evi'nde "sohbet robotu" uygulaması kullanılmaktadır. Ziyaretçiler, tarihsel ve kültürel merak ettikleri konuları Facebook Messenger üzerinden sorabilmektedir. Bu sohbetbotu uygulaması sadece Amsterdam'da değil, dünyanın her yerindeki ziyaretçilere açıktır. Benzer şekilde, Fransız AskMona adlı bir sohbetbotu uygulaması da mevcuttur. Bu yapay zekâ tabanlı uygulama, kültürel konuşmalar için öneriler sunmaktadır (İlhan ve Aslan, 2021). Bir diğer örnek ise IBM Cognitive Business-Watson tarafından geliştirilen "Art of Art" adlı mobil uygulamadır (IBM, 2019). Bu uygulama, Pinacoteca de Sao Paulo'daki yedi sanat eseri hakkında bilgi sağlamaktadır. Ancak sadece bilindik kulaklık rehberlik hizmetinin ötesine geçmekle kalmaz, aynı zamanda ziyaretçinin sanat eseriyle sohbet etmesine olanak tanır. Ziyaretçiler, sorularını ve merak ettiklerini doğrudan sanat eserine yönelterek net cevaplar alabilirler. Seçici bir şekilde sormadıkları için tüm sorularına cevap bulabilirler. Ziyaretçiler, tanımadıkları bir kişiye soramayacakları konuları da sorabilmekte, örneğin bir resmin fiyatı veya sanatçıyla ilgili dedikoduları öğrenebilmektedirler. En iyi bilinen yapay zekâ uygulamalarından biri, Google Sanat ve Kültür Deneyleri projesi olarak tarih araştırmacısı olarak kullanılmıştır (Google, 2011). Bu proje, geçmiş yıllarda sanat tarih araştırma platformunda en çok kullanılan ve tanınan yapay zekâ uygulaması olmuştur. Kültür ve sanat verileri kullanılarak müzeler ve kültürel kurumlar tarafından kullanılabilen bu proje, sanat tarihindeki dönemler, hareketler, stiller ve teknikler arasında insanların kolaylıkla düşünemeyeceği tamamen beklenmedik bağlantılar oluşturarak bir yapay zekâ tabanlı öğrenme projesidir. Aynı zamanda, proje insanlara selfie çekme ve sanat eserleriyle benzerliklerini bulma imkânı da sağlamakta ve o sanat eseri hakkında bilgi vererek deneyime dayalı kalıcı bir öğrenme fırsatı sunmaktadır (İlhan ve Aslan, 2021).

OKUL ÖNCESİNDE MÜZE EĞİTİMİ VE YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARI

Yapay zekâ, müze eğitiminde büyük potansiyel taşıyan en önemli teknolojilerden biridir. Bir müzenin eğitim programı oluşturulurken, koleksiyonu, fiziksel koşulları ve ziyaretçilerle etkileşim şekilleri göz önünde bulundurulur. Müze eğitimi, katılımcıların geri bildirimleriyle şekillenerek müzeyi aktif bir öğrenme ortamına dönüştürür. Başarılı bir müze eğitimi deneyimi, sanat eserleriyle etkileşim kurma ve onları anlama yöntemlerini geliştirmeye yardımcı olmayı hedefler. Katılımcılar hayal güçlerini genişletir ve geçmiş ile gelecek arasında hızlı ve anlaşılır bağlantılar kurabilirler. Müze eğitimi sonucunda ziyaretçilerin öğrenmiş, tatmin olmuş ve ruhsal olarak güçlenmiş hissetmeleri beklenir (Cuno, 2004).

Günümüzde müze eğitimi, sadece rehber eşliğinde yapılan gezintilerin ötesinde teknoloji destekli, etkileşimli bir etkinlik haline gelmiştir. Ziyaretçilerin geri bildirimleriyle geliştirilen müze eğitim programları daha bilimsel ve kesin sonuçlara yönelmiştir. Bu nedenle, müze eğitimi uygulamaları doğru hazırlık, bilgi ve planlama gerektirir. Müze eğitiminin temel amacı, sanat eserlerini sevmek, tanımak ve aynı zamanda bu eserler etrafında biriken sonsuz anlam olanakları hakkında düşündürmektir. Yapay zekâ uygulamalarıyla oluşturulan bilgi havuzları, müze eğitim programları için değerli bir kaynak sağlayacaktır. Yapay zekâ, güçlü sonuçlar ve bilgiler arasında geçerli ilişkiler içeren bu havuzları kullanarak başarılı bir eğitim programı tasarlanmasına yardımcı olacaktır (Wang, 2021).

Okul öncesi eğitim alanında da müze eğitim ortamlarına yönelik yapay zekâ uygulamaları, çocukların öğrenme deneyimini zenginleştirmek ve ilgi çekici bir şekilde öğrenmelerini sağlamak amacıyla kullanılabilir (Candello, Pichiliani ve Pinhanez, 2020). İşte bu tür uygulamalardan bazıları:

- ✓ Sanal Rehberler: Müze ziyaretlerinde çocuklar, sanal rehberler aracılığıyla sergileri gezebilir ve bilgiler alabilirler. Bu rehberler, yapay zekâ teknolojisi kullanılarak oluşturulur ve çocukların ilgisini çekecek interaktif öğeler içerebilir. Örneğin, bir sanal rehber çocuklara resimlerin veya heykellerin hikâyelerini anlatabilir, sorular sorabilir ve cevaplarını kontrol edebilir (Candello, Pichiliani ve Pinhanez, 2020).
- ✓ Artırılmış Gerçeklik ve Sanal Gerçeklik: Artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik teknolojileri, müze ortamında çocukların etkileşimli deneyimler yaşamalarını sağlar. Örneğin, çocuklar bir AR uygulaması kullanarak, sergilenen bir tabloyu tarayabilir ve tablodaki karakterlerin canlanmasını sağlayabilirler. VR uygulamaları ise, çocukların 360 derece sanal dünyalarda dolaşmalarını ve tarihi mekânları keşfetmelerini sağlayabilir (Candello, Pichiliani ve Pinhanez, 2020).
- ✓ Sesli Asistanlar: Müze ortamında kullanılan sesli asistanlar, çocukların sorularını yanıtlayabilir ve ek bilgiler sunabilir. Örneğin, çocuklar bir heykelin yanına gidip "Bu neyin heykeli?" diye sorduklarında, bir sesli asistan heykel hakkında bilgi verebilir veya heykelin hikâyesini anlatabilir (Candello, Pichiliani ve Pinhanez, 2020).
- ✓ Özelleştirilmiş Eğitim Programları: Yapay zekâ, çocukların ilgi ve öğrenme düzeylerine göre özelleştirilmiş eğitim programları oluşturabilir. Müzede bulunan bir yapay zekâ sistemi, çocuğun ilgi alanlarını ve öğrenme hedeflerini değerlendirebilir ve buna göre önerilerde bulunabilir. Böylece çocuklar, kendi ilgi alanlarına yönelik sergileri gezebilir veya konular hakkında daha fazla bilgi edinebilirler (Candello, Pichiliani ve Pinhanez, 2020).

Bu tür yapay zekâ uygulamaları, çocukların müze ziyaretlerini daha etkileşimli ve öğrenmeye teşvik edici hale getirebilir. Aynı zamanda çocukların keşfetme becerilerini geliştirmelerini ve sanatsal, tarihsel veya bilimsel konular hakkında daha derin bir anlayışa sahip olmalarına yardımcı olabilir.

Okul öncesi eğitimde müze eğitim ortamlarının kullanılması birçok fayda sağlamaktadır (Shapiro, 2020):

- ✓ Görsel ve Somut Öğrenme: Müze eğitim ortamları, çocuklara gerçek objeleri, sergileri ve sanat eserlerini doğrudan deneyimleme fırsatı sunar. Bu, görsel ve somut öğrenmeyi teşvik eder ve çocukların soyut kavramları daha iyi anlamalarını sağlar (Shapiro, 2020)
- ✓ Keşfetme ve Merak Duygusu: Müzeler, çocukların keşfetme ve merak duygusunu tetikler. Sergiler ve etkinlikler, çocukların yeni konular ve alanlar hakkında merak etmelerini, sorgulamalarını ve araştırmalarını teşvik eder. Bu da çocukların öğrenme istekliliğini ve motivasyonunu artırır (Shapiro, 2020)
- ✓ Çoklu Duyusal Deneyimler: Müze eğitim ortamları, çocukların birden fazla duyusal deneyim yaşamalarını sağlar. Görmek, işitmek, dokunmak ve hatta koklamak gibi farklı duyarlar kullanılarak yapılan etkinlikler, çocukların öğrenmelerini daha derin ve anlamlı hale getirir (Shapiro, 2020)
- ✓ Sosyal Becerilerin Gelişimi: Müzeler, çocukların sosyal becerilerini geliştirmeleri için zengin bir ortam sağlar. Diğer çocuklarla etkileşim kurma, paylaşma, iş birliği yapma ve iletişim kurma fırsatları sunar. Ayrıca, müze ziyaretleri sırasında öğretmenler ve rehberlerle etkileşime geçme ve soru sorma gibi beceriler de geliştirilir (Shapiro, 2020)
- ✓ Kültürel Farkındalık ve Çeşitlilik: Müzeler, çocukların farklı kültürleri, sanat eserlerini ve tarihi olayları keşfetmelerini sağlar. Bu, kültürel farkındalık, hoşgörü ve çeşitlilik anlayışını geliştirir. Müze eğitimi, çocuklara dünya çapında çeşitli kültürleri anlama ve takdir etme fırsatı verir (Shapiro, 2020)
- ✓ Bellek ve Soyut Düşünme: Müzelerde sunulan bilgiler, çocukların bellek kapasitelerini ve soyut düşünme yeteneklerini geliştirir. Farklı sergiler ve eserler arasında bağlantılar kurma, geçmiş olayları anlama ve analiz etme gibi becerilerin gelişimine katkıda bulunur (Shapiro, 2020)

Bu faydalar, müze eğitim ortamlarının okul öncesi eğitimdeki önemini vurgular. Müze ziyaretleri, çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirir, keşfetme becerilerini geliştirir ve derin bir anlayış kazanmalarına yardımcı olur.

Müze eğitim ortamlarının okul öncesi eğitime katkıları büyük olsa da bazı olumsuz yönleri de göz önünde bulundurulmalıdır. Bazı olası olumsuzluklar şunlardır:

- ✓ Ulaşılabilirlik ve Erişilebilirlik Sorunları: Müzeler genellikle belirli bölgelerde bulunur ve bazı çocuklar için ulaşması zor olabilir. Ayrıca, müzelere ulaşım maliyetleri ve zaman kısıtlamaları da bir engel olabilir. Bu durum, bazı çocukların müze deneyiminden mahrum kalmasına neden olabilir.

- ✓ Ziyaret Süresi ve Sınırlı Etkileşim: Müze ziyaretleri genellikle sınırlı bir zaman diliminde gerçekleşir ve çocukların etkileşim süreleri sınırlı olabilir. Bu durum, çocukların bazı konuları yeterince derinlemesine keşfetme fırsatını sınırlayabilir.
- ✓ Uygun İçerik Seçimi: Müzelerde sunulan içerikler, bazı çocuklar için uygun olmayabilir. Bazı sergiler veya eserler, çocukların yaşlarına ve gelişim düzeylerine uygun olmayabilir. Bu durumda, öğretmenlerin içerikleri önceden değerlendirip seçmeleri ve çocuklara uygun bir deneyim sunmaları önemlidir.
- ✓ Kalabalık ve Gürültü: Müzeler, yoğun ziyaretçi trafiği ve gürültü içerebilir. Bu durum, bazı çocuklar için gerginlik veya rahatsızlık yaratabilir. Ses düzeyi ve kalabalık ortamlar, çocukların konsantrasyonunu ve keyifli bir deneyim yaşamalarını etkileyebilir.
- ✓ Sınırlı Etkileşimli Deneyimler: Müzelerde bazı etkinlikler veya sergiler, sınırlı sayıda etkileşimli deneyim sunabilir. Bu durum, bazı çocukların etkileşimli öğrenme deneyimi yaşama fırsatını kısıtlayabilir.

Bu olumsuz yönler göz önünde bulundurularak, okul öncesi eğitimde müze eğitim ortamlarının kullanımı planlanmalı ve denge sağlanmalıdır. Öğretmenlerin bu konularda bilinçli kararlar alması ve alternatif öğrenme yöntemlerini kullanması önemlidir.

YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARI VE TEKNOLOJİ BAĞIMLILIĞI

Erken çocukluk dönemi, temel kavramların öğrenildiği en kritik zaman dilimidir. Bu süreçte, öğrenme somut deneyimlerle gerçekleşir ve somut deneyimler sağlanmak için çeşitli araç gereç ve materyallere ihtiyaç duyulur. Geleneksel materyallerin yanı sıra, teknoloji destekli materyallerin kullanımıyla çocukların öğrenme süreci desteklenebilir. Bu materyaller, çocuklara bireysel öğrenme deneyimleri yaşatırken, kendi hızlarına ve bilgi düzeylerine uygun şekilde çalışmalarını sağlar. Ancak, okul öncesi eğitimde teknolojinin faydalı olabilmesi için teknolojinin çocuğun gelişimsel özelliklerini dikkate alması, bireysel ihtiyaçları ve ilgi alanlarını karşılaması, aynı zamanda sosyal ve kültürel yapısıyla uyumlu bir şekilde düzenlenmesi gerekmektedir (McManis ve Gunnewing 2012). Bu konu ile ilgili olarak okul öncesi eğitimde yapay zekâ uygulamalarının kullanımında dikkat edilmesi gereken önlemler bulunmaktadır. İşte bu önlemlerden bazıları:

- ✓ Sınırlı Zaman Kullanımı: Yapay zekâ uygulamaları, çocukların müze deneyimini zenginleştirmek için bir araç olarak kullanılmalıdır. Ancak, çocukların teknolojiye olan sürekli maruziyetlerini sınırlamak önemlidir. Uygulama kullanımı belirli bir süreyle sınırlanmalı ve çocukların deneyimi, müze ortamındaki diğer etkinliklerle dengelenmelidir (McManis ve Gunnewing 2012).
- ✓ Ebeveyn Denetimi: Ebeveynlerin, çocukların yapay zekâ uygulamalarını nasıl kullandıklarını ve sürelerini kontrol etmeleri önemlidir. Ebeveynler, uygulamaların amacına uygun kullanılmasını sağlayabilir ve çocukların teknoloji bağımlılığına yönelik riskleri azaltabilir (McManis ve Gunnewing 2012).
- ✓ Duyarlı İçerik: Yapay zekâ uygulamaları, çocukların gelişim seviyelerine ve yaşlarına uygun içerik sunmalıdır. Uygulamalar, çocukların öğrenme ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına uygun olarak tasarlanmalıdır. Ayrıca, içeriklerin çocukların sağlıklı gelişimine katkıda bulunacak şekilde olması önemlidir (McManis ve Gunnewing 2012).
- ✓ Etkileşimli ve Fiziksel Deneyimler: Teknolojiye dayalı yapay zekâ uygulamalarının yanı sıra, çocukların müze ortamında etkileşimli ve fiziksel deneyimler yaşaması da önemlidir. Bu nedenle, uygulamalar çocukları sadece ekran başına hapsedmek yerine, onları keşfetmeye teşvik eden etkinliklerle desteklenmelidir (McManis ve Gunnewing 2012).
- ✓ Eğitimci Rehberliği: Yapay zekâ uygulamalarının kullanımında eğitimcilerin rehberliği ve denetimi önemlidir. Eğitimciler, çocukların uygulamaları doğru bir şekilde kullanmalarını sağlamak, içerikleri anlamalarına yardımcı olmak ve teknoloji kullanımının dengelemesini yapmak için rol oynar (McManis ve Gunnewing 2012).

Bu önlemler, çocukların teknoloji bağımlılığı riskini azaltmak ve yapay zekâ uygulamalarının doğru bir şekilde kullanılmasını sağlamak için önemlidir. Ayrıca, çocukların gelişimlerine uygun olarak çeşitli etkinliklerin sunulması ve teknoloji kullanımının dengelemesi sağlanarak müze ortamında kapsamlı bir öğrenme deneyimi sunulabilir.

OKUL ÖNCESİ ÖĞRETMENLERİNİN YAPAY ZEKÂ UYGULAMALARINI KULLANIMI

Okul öncesi öğretmenlerine yapay zekâ uygulamaları ve müze eğitim ortamlarında nasıl kullanılacakları konusunda özel bir eğitim vermek önemlidir (Roll ve Wylie, 2016). Okul öncesi öğretmenlerine verilebilecek eğitimlerden bazıları şunlardır:

- ✓ Yapay Zekâ Temel Eğitimi: Okul öncesi öğretmenlere yapay zekâ teknolojileri hakkında temel bir eğitim verilmelidir. Bu eğitimde yapay zekâ kavramı, temel işleyiş prensipleri ve yaygın kullanım alanları hakkında bilgi

sağlanabilir. Ayrıca, yapay zekânın okul öncesi eğitimdeki potansiyel faydaları ve etkileri hakkında da bilgilendirme yapılabilir (Roll ve Wylie, 2016).

- ✓ Müze Eğitimi ve Uygulama Alanları: Okul öncesi öğretmenlere, müze eğitimi ve müze ziyaretlerinin önemi hakkında bilgi verilmelidir. Müzelerin çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştirmedeki rolü ve yapay zekâ uygulamalarının bu deneyimlere nasıl entegre edilebileceği üzerine odaklanılabilir. Öğretmenlere, farklı müze türleri, sergi düzenlemeleri ve etkileşimli müze deneyimleri hakkında bilgi sunulabilir (Roll ve Wylie, 2016).
- ✓ Yapay Zekâ Uygulamaları ve Öğrenme Tasarımı: Okul öncesi öğretmenlere, yapay zekâ uygulamalarının çocukların öğrenme deneyimlerini nasıl zenginleştirebileceği konusunda eğitim verilmelidir. Öğretmenlere, yapay zekânın çocukların ilgi ve öğrenme seviyelerine uygun özelleştirilmiş içerik sunma, etkileşimli deneyimler sağlama ve öğrenme ilerlemesini izleme gibi potansiyelleri aktarılabilir (Roll ve Wylie, 2016).
- ✓ Etkili Yapay Zekâ Uygulama Seçimi: Okul öncesi öğretmenlere, yapay zekâ uygulamaları seçerken nelere dikkat etmeleri gerektiği konusunda rehberlik edilmelidir. Öğretmenler, çocukların yaşlarına ve gelişim seviyelerine uygun uygulamaları seçmeli, içeriklerin pedagojik olarak uygun olmasını sağlamalı ve teknoloji kullanımının dengelemesini yapmalıdır (Roll ve Wylie, 2016).
- ✓ İçerik Değerlendirmesi ve Öğretmen Rehberliği: Okul öncesi öğretmenlere, yapay zekâ uygulamalarının içeriklerini değerlendirebilme yetenekleri kazandırılmalıdır. Öğretmenler, uygulamaların öğrenme hedeflerine uygunluğunu, içeriklerin doğruluğunu ve çocukların güvenliğini göz önünde bulundurmalıdır. Ayrıca, öğretmenler çocukları uygulamaları doğru bir şekilde kullanmaları ve etkin bir şekilde öğrenme sağlamaları için rehberlik etmelidir (Roll ve Wylie, 2016).

Bu eğitimler, okul öncesi öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarını müze eğitimi içinde etkili bir şekilde kullanabilmelerini sağlar. Öğretmenler, çocukların öğrenme deneyimlerini zenginleştiren, teknolojiyi dengeli ve etkili bir şekilde kullanabilen profesyoneller olarak yetişirler.

SONUÇ VE ÖNERİLER

Okul öncesi eğitimde yapay zekâ kullanımı, çocukların gelişimini desteklemek ve öğrenme deneyimlerini zenginleştirmek amacıyla etkili sonuçlar ortaya koyabilmektedir. Yapay zekâ, çocukların bilişsel, dilbilimsel, duygusal ve sosyal becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilecek bir dizi araç ve uygulama sunar. Okul öncesi eğitimde yapay zekâ kullanımı, çocukların öğrenme deneyimlerini daha etkileşimli, kişiselleştirilmiş ve verimli hale getirmeyi amaçlar. Ancak bu kullanımın çocukların gelişimsel ihtiyaçlarına ve güvenliğine uygun olması önemlidir. Öğretmenlerin, velilerin ve eğitim uzmanlarının rehberliğiyle yapay zekâyı doğru şekilde entegre etmek ve çocukların en iyi şekilde faydalanmasını sağlamak gerekmektedir.

Yapay zekâ uygulamaları eğitimde çeşitli alanlarda kullanılabilir. Bu alanlardan biri de müze eğitimidir. Okul öncesinde müze eğitimi, çocuklara müzeleri keşfetme ve öğrenme fırsatı sunan bir pedagojik yaklaşımdır. Müze eğitimi, çocukların keşfetme, öğrenme ve kültürel farkındalık kazanma sürecini destekler. Müzeler, çocukların merak duygularını tetikler, yaratıcılıklarını geliştirir ve öğrenmeyi eğlenceli bir deneyime dönüştürür. Okul öncesinde müze eğitimine yönelik yapay zekâ uygulamaları, çocukların müzeleri keşfetmelerini, öğrenmelerini ve etkileşimde bulunmalarını desteklemek amacıyla kullanılan teknolojik çözümlerdir. Sanal rehberler, artırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik uygulamaları, sesli asistanlar ve özelleştirilmiş eğitim programları, okul öncesi çocukların müze eğitiminde daha etkili ve etkileşimli bir deneyim yaşamalarına yardımcı olabilir. Ancak, bu uygulamaların çocukların güvenliği ve gelişimsel ihtiyaçları göz önünde bulundurularak tasarlanması ve kullanılması önemlidir. Ayrıca, yapay zekânın müze eğitimindeki rolü, öğretmenlerin yönlendirmesi ve desteklemesiyle birlikte en iyi şekilde değerlendirilmelidir.

Eğitimde yapay zekâ kullanımı, günümüz araştırma alanlarından biri haline gelmiştir. Bu çalışmaların bazıları, katılımcıların eğilimlerini doğru bir şekilde belirleme ve test sonuçlarının doğru ve kesin analizini içeren geniş bir spektrumu kapsamaktadır. 2018 yılından itibaren yapay zekâ, insan zekasının üzerinde çalışan ve hız, verimlilik ve doğruluk açısından kesin sonuçlar veren bir şekilde işlemektedir. Yapay zekânın doğru bir şekilde geliştirilmesi ve kullanılması, dünyayı daha verimli, bilinçli ve çalışkan hale getirebilecek bir senaryo oluşturur. Bu senaryonun gerçekleşmesi için ilk temel adım eğitimidir. Dünya Ekonomik Forumu tarafından açıklanan 2018 Davos Yıllık Raporuna göre, ilkökul çağındaki çocukların %65'inin henüz icat edilmemiş bir işte çalışacağı vurgulanmakta ve bu gelişen teknolojinin hızına ancak bu şekilde ayak uydurabileceğimiz belirtilmektedir.

KAYNAKÇA

Act, E. S. S. (2015). Every student succeeds act (ESSA). Pub. L, 114-95.

Akdeniz, M., & Özdiç, F. (2021). Eğitimde Yapay Zekâ Konusunda Türkiye Adresli Çalışmaların İncelenmesi, *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 912-932.

- Baker, T., & Smith, L. (2019). Educ-AI-tion rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges. Erişim adresi: https://media.nesta.org.uk/documents/Future_of_AI_and_education_v5_WEB.pdf
- Barlı, Ö. (2008). Davranış Bilimleri ve Örgütlerde Davranış. (3. Baskı), İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Candello, H. & Pichiliani, M. & Pinhanez, C. (2020). Learning AI with Museum Playful Experience for Children, IDC2020 Workshop: “Creating opportunities for children’s reflections on AI, Robotics and other intelligent Technologies”.
- Cuno, J. (2004). Whose Muse? Art Museums and the Public Trust. The Object of Art Museums.
- Google. (2011). Arts & Culture Experiments. Retrieved January 2, 2021, from Google Arts & Culture. Erişim adresi: <https://experiments.withgoogle.com/collection/arts-culture>
- Hall, W., & Pesenti, J. (2017). Growing the artificial intelligence industry in the UK.
- IBM. (2019). Artificial Intelligence. Erişim adresi: https://developer.ibm.com/technologies/artificialintelligence/?lnk=hmhpmdev_dw&lnk2=learn#_0_1_1_0
- İlhan, P. & Aslan, A. A. (2021). The Visionary Pros of Artificial Intelligence in Museum Education . Bilgi Yönetimi , 4 (2) , 149-162 .
- Kış, A. (2019). Eğitimde Yapay Zekâ. Tam Metin Bildiriler Kitabı, 197.
- Li, X., Taber, K.S. (2022). The Future of Interaction: Augmented Reality, Holography and Artificial Intelligence in Early Childhood Science Education. In: Papadakis, S., Kalogiannakis, M. (eds) STEM, Robotics, Mobile Apps in Early Childhood and Primary Education. Lecture Notes in Educational Technology. Springer, Singapore.
- McManis, L.d., Gunnewig, S. B. (2012). Finding the education technology with early learners. Young Children 67,14-24.
- Meço, G. ve Coştu, F. (2022). Eğitimde Yapay Zekânın Kullanılması: Betimsel İçerik Analizi Çalışması, Karadeniz Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Sosyal Bilimler Dergisi, 12(23): 171-193.
- Özbek, G., Akyol, A. A., Akyol, A. K. (2017). Ankara’daki Müzelerin Eğitim İşlevleri Açısından İncelenmesi, Milli Eğitim Dergisi, (46) 137-153.
- Pehlivan, B. (2018). Yapay Zekânın Eğitimdeki 10 Kullanım Alanı. <http://www.socialbusinessstr.com/2018/03/15/yapay-zekânin-egitimdeki-10-kullanim-alani/>
- Roll, I. & Wylie, R. (2016). Evolution and Revolution in Artificial Intelligence in Education, International Journal of Artificial Intelligence in Education, (26) 582-599.
- Shapiro, J. (2020). Yeni Çocukluk: Dijital Bir Dünyada Başarılı Çocuklar Yetiştirmek. (Nural İdrisoğlu, Çev.). İstanbul, Sola Unitas.
- Smart Nation (2018). AI Singapore. <https://www.nrf.gov.sg/programmes/artificialintelligence-r-d-programme>,
- Takano, Y., & Wong, P. T. (2021). Deterritorialization of shame in Japan during the Fourth Industrial Revolution (4IR). Shame 4.0: Investigating an Emotion in Digital Worlds and the Fourth Industrial Revolution, 147-158.
- Tamer, H. Y., & Övgün, B. (2020). Yapay Zekâ Bağlamında Dijital Dönüşüm Ofisi. Ankara Üniversitesi SBF Dergisi, 75 (2), 775-803.
- Wang, B. (2021). Digital Design of Smart Museum Based on Artificial Intelligence, Mobile Information Systems, (6) 1-13.