

# **HAYEF**

**JOURNAL OF EDUCATION**



**HAYEF: JOURNAL OF EDUCATION**  
**Cilt/Volume: 15 Sayı/Number: 1 Nisan/April 2018**  
**ISSN: 1304-8139 • DOI: 10.26650/hayef**

İstanbul Üniversitesi Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesinin uluslararası ve hakemli dergisidir. Yayımlanan makalelerin sorumluluğu yazarına/yazarlarına aittir.  
*HAYEF: Journal of Education* is the official peer-reviewed, international journal of the Istanbul University Hasan Âli Yücel Faculty of Education. Authors bear responsibility for the content of their published articles.

**İmtiyaz Sahibi/Owner**

**Hülya Çalışkan** (Prof. Dr., Hasan Âli Yücel Eğitim Fakültesi Dekanı)

**Yazı İşleri Müdürü/Chief Executive Officer**

XXXX XXXX

**Genel Yayın Yönetmeni/Executive Editor**

XXXX XXXX

**Editörler/Editorial Board**

**Muhammet Baştuğ** (Doç. Dr., Baş Editör/Editor-in-Chief)  
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

**Fıdan Bayraktutan** (Dr., Yardımcı Editör/Co-Editor)  
İstanbul Üniversitesi, İstanbul

**Çeviri Editörleri/English Language Editors**

ENAGO

**Yayın Kurulu/Editorial Advisory Board**

**Hülya Çalışkan**, Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, İstanbul  
**Yıldız Kocasavaş**, Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, İstanbul  
**İrfan Erdoğan**, Prof. Dr., İstanbul Üniversitesi, İstanbul  
**Serap Emir**, Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, İstanbul  
**Armağan Köseoğlu**, Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, İstanbul  
**İrfan Şimşek**, Yrd. Doç. Dr., İstanbul Üniversitesi, İstanbul

**Tasarım ve Uygulama/Graphic Design**  
Semih Edis

**Baskı Öncesi Hazırlık/Prepress**  
Online Bilgi

**Yayın Türü/Type of Publication**  
Uluslararası Süreli Yayın/International Periodical

**Yayın Dili/Publication Language**  
Türkçe ve İngilizce /Turkish and English

**Yayın Periyodu/Publishing Period**  
Altı ayda bir Nisan ve Ekim aylarında yayımlanır/Biannual (April & October)

**Baskı ve Cilt/Press**  
Hamdioğulları İçve Dış Ticaret A.Ş.  
**Adres:** ZübeydeZübeyde Hanım Mah. Elif Sokak No: 7/197 Altındağ, Ankara

**Sertifika No:** 35188  
**Tel:** (0542) 695-7760 • **e-Posta:** hamdiogullari@hotmail.com

**Basım Tarihi:** Nisan 2018



**İletişim/Correspondence**

İstanbul Üniversitesi Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi  
Süleymaniye Mah. Prof. Cavit Orhan Tütengil Sk. No 4 Beyazıt Fatih  
XXX

**Telefon:** +90 (212) 440-0000 • **Web:** <http://hayefjournal.istanbul.edu.tr/> • **Elektronik posta:** haydergi@istanbul.edu.tr

## İçindekiler Table of Contents

---

### MAKALELER ARTICLES

---

<b>Uzaktan Öğretimde Çevrimiçi Eğitimden Başarısının Değerlendirilmesi/Assessment of e-Tutor Success in Online Professional Development .....</b>	<b>7</b>
Nurhayat Kocatürk Kapucu, Müge Adnan	
<b>Kadına Yönelik Şiddete İlişkin Yüksek Lisans Öğrencilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi/Evaluation of the Opinions of Students who Completed a Master's Degree at the Department of Lifelong Learning on Violence against Women .....</b>	<b>21</b>
Cansu Kalçık1, Gülsün Şahan	
<b>Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Aileleri ve Psikolojik Danışma: Bir Derleme Çalışması/Families of Individuals with Intellectual Disability and Psychological Counseling: A Review Study.....</b>	<b>43</b>
Ahmet Togay1, S. Sonay Güçray	
<b>Milli Eğitim Şuralarında Yaşam Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi Ve Yaygın Eğitimi İle İlgili Kararların Değerlendirilmesi/ Evaluation of Decisions on Lifelong Learning, Public Education, Adult Education, and Non-Formal Education on National Education Councils .....</b>	<b>63</b>
Taha Yazır1, İsmail Keskin	
<b>Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Türkçe Kullanım Hataları: Cümleye Küçük Harfle Başlayan Öğretmen Olur Mu?/Mistakes Made by Special Education Department Students in Using Turkish Language: Can Someone Who Starts a Sentence with Lower Case Letters be a Teacher? .....</b>	<b>85</b>
Nevin Güner Yıldız	
<b>Değerler Eğitiminde Kamu Kurumları mı Özel Öğretim Kurumları mı?/Public Schools or Private Schools in Values Education? .....</b>	<b>97</b>
Halil İbrahim Öksüz	



## Uzaktan Öğretimde Çevrimiçi Eğitimci Başarısının Değerlendirilmesi\*

Nurhayat Kocatürk Kapucu<sup>1</sup>

Müge Adnan<sup>2</sup>

### Öz

Uzaktan öğretim faaliyetlerinin başarısını belirleyen unsurlardan biri, öğretim elemanlarının çevrimiçi eğitim ortamlarında sahip olmaları gereken rollerin/yeterliklerin tanımlanması ve bu süreci kolaylaştıracak hazırlıkların yapılmasıdır. Tamamı uzaktan öğretimle yürütülen ön lisans, lisans tamamlama ve yüksek lisans programlarının yanı sıra ortak zorunlu ve seçmeli derslerle bir dönemde yaklaşık 10.000 öğrenciye ulaşan Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi (MSKÜ), Çevrimiçi Eğitimci Sertifikasyon Programı (ÇESP) ile uzaktan ders veren öğretim elemanlarının e-öğrenme konusunda bilgi ve becerilerinin artırmayı amaçlamaktadır. Uzaktan öğretim yoluyla ders vermek isteyenlerin bu sertifikaya sahip olmaları ön şart olarak belirlenmiş olup, çevrimiçi eğitimci yeterliliği sağlanmaya çalışılmıştır. Sertifikasyon programı çerçevesinde etkinliklere katılma, gereksinimleri yerine getirme durumuna bakılarak öğretim üyelerinin/elemanlarının çevrimiçi eğitimci başarıları yordanmaya çalışılmıştır. Araştırmanın amacı; uzaktan öğretim sürecinde çevrimiçi eğitimci başarısının hangi faktörlerden etkilendiğini belirlemektir. Nedensel karşılaştırma araştırması olarak düzenlenen araştırma 2012-2015 yılları arasında, MSKÜ Uzaktan Eğitim Araştırma ve Uygulama Merkezi tarafından düzenlenen ÇESP'e katılan 305 kişi arasından, örneklem olarak seçilen 60 kişiden elde edilen veriler ışığında gerçekleştirilmiştir. Çevrimiçi eğitimci başarısını belirleyebilmek için katılımcıların hazırlamış olduğu materyaller (e-ders izlencesi, e-sınav, resim, ses kaydı, video), hazırlanan rubrikler yardımıyla değerlendirilmiştir. Çevrimiçi eğitimci başarısının belirlenmiş olan faktörlerden etkilenip etkilenmediği istatistiksel analiz yapılarak belirlenmiştir. Sonuç olarak çevrimiçi eğitimci başarısının cinsiyet ve yaşa göre anlamlı şekilde farklılaştığı tespit edilmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Uzaktan öğretim • e-Öğrenme • Çevrimiçi eğitimci başarıları • Materyal geliştirme

### Assessment of e-Tutor Success in Online Professional Development

#### Abstract

One determinant of a successful distance learning activity is the well-defined roles and competencies of e-tutors as well as the establishment of an infrastructure to allow them to gain such competencies. Serving approximately 10,000 students each semester by means of fully online undergraduate and graduate programs in addition to the online delivery of common core courses, Muğla Sıtkı Koçman University conducts an online certificate program (e-Tutor) as a pre-condition for online teaching. It is aimed at training instructors and faculty members to enable them to teach online. In this study, potential e-tutors' performance of tasks and activities throughout the program so as to predict their success as an online instructor was examined. The aim of the study was to determine which factors affect e-tutors' success in their online learning experience. The study was conducted with 60 instructors, selected among 305 participants of e-Tutor, which was conducted by the Distance Education Centre of the university from 2012 to 2015. Digital artifacts created by the instructors as part of the program's assessment, for example, e-syllabus, e-exam, still visual, podcast, and videos were evaluated by using pre-determined criteria. Statistical analyses were performed to examine whether e-tutors' successes were influenced by gender, age, academic title, and discipline. It was concluded that instructors' success significantly differs and is dependent on gender and age.

#### Keywords

Distance learning • E-learning • Materials development • Instructor achievement

\* Uluslararası Gelecek İçin Öğrenme Alanında Yenilikler Konferansı: Future Learning 2016'da sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1 Sorumlu yazar: Nurhayat Kocatürk Kapucu (Öğr. Gör.), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Merkezi, Muğla. Eposta: nurhayat@mu.edu.tr

2 Müge Adnan (Dr. Öğr. Ü.), Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Uzaktan Eğitim Merkezi, Muğla Türkiye. Eposta: mugea@mu.edu.tr

Atf: Kocatürk Kapucu, N. ve Adnan, M. (2018). Uzaktan öğretimde çevrimiçi eğitimci başarısının değerlendirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 15, 7-20. <http://dx.doi.org/10.26650/hayef.2018.15.1.0004>

## Extended Summary

Rapid developments in information and communication technologies have intensified the use of online technologies in learning environments in various forms. Online learning or e-learning provides vast opportunities for learners and also transforms the instructor's role in the teaching and learning process. Therefore, one determinant of a successful online learning activity is the well-defined roles and competencies of e-tutors as well as the establishment of an infrastructure to allow them to gain such competencies.

Serving approximately 10.000 students each semester through fully online undergraduate and graduate programs in addition to the online delivery of common core courses, Muğla Sıtkı Koçman University conducts an online certificate program (e-Tutor) as a pre-condition for online teaching. The aim is to train instructors and faculty members to teach online. e-Tutor is a structured training activity that consists of 14 modules on the fundamentals of e-learning, the design and development of an e-course, and e-assessment. The program has combined theoretical and practical aspects to allow tutors to experience the other side of studying by being an e-student. e-Tutor is delivered through live virtual classes in addition to various tools on the learning management system; these include quizzes, tasks, forum discussions, external web links, presentations, videos, podcasts and wiki spaces. By going through a wide range of assessment activities, the participants are expected to create their own e-course at the end of the program.

The aim of the study was to examine factors that affect the participant e-tutors' successes in their online learning experience on the basis of these assessment activities. Answers to the following research questions were sought: (i) Does gender affect e-tutors' success in the online learning process, (ii) Does age affect e-tutors' success in the online learning process, (iii) Does subject matter affect e-tutors' success in the online learning process, (iv) Does an academic title affect e-tutors' success in the online learning process.

## Methodology

In the study, the causal-comparative method was employed to examine whether the success of e-tutors in the online learning process is affected by gender, age, discipline, and academic title. The study was conducted with 60 instructors, selected through stratified sampling among 305 instructors that had successfully completed the e-Tutor conducted by the Distance Education Centre of the university from 2012 to 2015. Data were collected by using analytical and holistic rubrics, which were developed by the researchers to assess digital artifacts created by the participants for e-Tutor including e-syllabus, still visuals, videos, podcasts and electronic exams. The reliability of the rubrics were tested by using data from three assessors; an in-group correlation coefficient of .943 was found. The successful participants were classified



on the basis of their scores as highly successful, moderately successful and slightly successful. Data were analyzed through descriptive analyses in addition to a t test and an analysis of variance.

### **Findings and Conclusion**

The statistical analysis of data obtained from the rubrics showed that the average level of success of the participants was 2.31/3. The results revealed that the participants obtained their highest score from e-syllabus preparation (2.45/3) and lowest from video creation (2.18/3). This is possibly because of the common use of syllabi in traditional classes. Video creation, on the other hand, embodies many various competences including the creation and processing of audio files, still images, copyright, and aesthetics. The data analysis indicated the female participants obtained higher scores. In addition, significant differences between the male and female participants with regard to the general level of success ( $0.017 < 0.05$ ), video creation ( $0.039 < 0.05$ ), and electronic exam preparation ( $0.011 < 0.05$ ) were found; the female participants obtained higher scores. ANOVA and Duncan tests indicated a significant difference in e-tutor success based on age; in particular, participants in the 25–35 age group were significantly more successful than those in the 58–68 age group. The data analysis showed no significant statistical difference in relation to discipline and academic titles.

Using online technologies to teach places instructors in a novel, unknown learning-teaching environment. In this environment, their roles, how they will interact with their students, the materials to be used and many other parameters are different from traditional face-to-face learning environments in which they are acquainted. Hence, it is crucial to introduce the instructors to these new roles and competences, and to provide them with efficient, continuous professional development opportunities in which they can learn the required knowledge and skills to teach in digital learning environments. It is also important to follow up and support e-tutors in the application of their newly acquired knowledge, skills and experience in structuring their courses effectively.

## Uzaktan Öğretimde Çevrimiçi Eğitim Başarısının Değerlendirilmesi

Günümüzde teknolojinin ilerlemesi ve eğitime verilen önemin artmasıyla, eğitsel sorunlarının çözümünde teknolojik olanaklardan yararlanmak bir gereksinim haline gelmiştir. Bilişim teknolojilerindeki hızlı gelişme ve yenileşmelerin ışığında, uzaktan öğretim ve e-öğrenme alanındaki çalışmalar da hız kazanmaktadır. Özellikle, öğrencilerin gereksinimlerine daha çok yanıt veren e-öğrenme olanaklarıyla, öğretmenin rolünü değiştirmektedir. Artık öğretmenler hem uzaktan öğretim derslerinde hem de yüz yüze yaptıkları derslerde öğretim teknolojilerini kullanma konusunda yeterliliklerini artırmak zorundadır. Bu aşamada hizmet içi eğitim faaliyetleri büyük önem arz eder. Öğretmenlere uzaktan öğretim ve e-öğrenme çalışmalarında yol gösterici ve destek olabilmek adına düzenlenen kurslar, öğretim programları sayesinde bilgi ve beceriler ile donatılmalarına yardımcı olur.

### e-Öğrenme

E-öğrenme; Gülbahar (2012) tarafından “öğretim etkinliklerinin elektronik ortamlarda yürütülmesi veya bilgi ve becerilerin elektronik teknolojiler aracılığıyla aktarılması” olarak tanımlanmaktadır. E-öğrenme; farklı öğretim ortamlarında, eğitmenin olduğu veya olmadığı, farklı eğitim örgütlerinde, değişik öğrenme seviyesi ve yaşlarda, farklı teknolojilerle, farklı öğretim yöntem ve yaklaşımlarıyla, farklı felsefi ve stratejik motivasyonlarla gerçekleştirilebilir (Simonson, Smaldino, Albright ve Zvacek, 2003).

E-öğrenme sürecinin aktörü olan öğretmenler, ders öncesinde yaptıkları planlama ve hazırlık çalışmalarıyla, ders sırasında paylaştıkları materyaller, kullandıkları yöntem ve tekniklerle, ders sonrasında yaptıkları değerlendirmeler ve geri bildirimlerle, süreci tamamında önemli rol oynarlar. Bu nedenlerle öğretmenlerin çevrimiçi eğitim süreci konusunda yeterli olmaları gerekir.

### e-Öğrenmede Eğitim Yeterlilikleri

E-öğrenme faaliyetlerinin giderek daha fazla tercih edilmesi üzerine yapılan birçok araştırma, geleneksel yüz yüze öğrenme ortamlarının aksine, çevrimiçi öğrenme ortamlarında eğitimciler bir kolaylaştırıcı, bir rehber veya bir moderatör rolünü de üstlendiğini göstermektedir (Berge, 2001; Laurillard, 2002; Moore ve Kearsley, 2005). Bu süreçte eğitmenin görevi, ders öncesinde; ders içeriğinin öğretim tasarımı ilkelerine uygun olarak e-içerik haline dönüştürülmesi, etkinlikler, ödevler ve projeler ile zenginleştirilmesi, öğrenme ortamında kullanılacak yöntem ve teknikler ile ölçme-değerlendirme kurallarının belirlenerek öğrencilerle paylaşılması, ders esnasında; 7/24 sürecin sürekli gözlemlenerek sorunların giderilmesi, geri bildirim sağlanması, sohbet, beyaz tahta, bireysel ve grup

projeleriyle ortamın zenginleştirilmesi ve ders sonrasında; değerlendirme, notlandırma, dersin etkililiğinin değerlendirilmesi olarak açıklanabilir (Gülbahar, 2012).

Görüldüğü üzere yüz yüze derslerde olduğu gibi, e-öğrenme sürecinde de eğitmenin farklı rolleri ve çok büyük sorumlulukları vardır. Çevrimiçi ders veya programlarda görev alan eğitmenlerin (e-eğitmenler), çevrimiçi ortamlardaki rol ve sorumluluklarını dijital teknolojileri kullanarak yerine getirebilmeleri için yönetsel, teknik, pedagojik ve sosyal açılardan belli yeterliklere (e-yeterlikler) sahip olmaları beklenmektedir. Çevrimiçi ders ve programlarda görev alan eğitmenlerin mesleki gelişimini destekleyerek nitelikli bir e-öğrenme sürecinin yürütülmesini sağlamak, e-öğrenme çalışmalarını başlatan eğitim kurumlarının görevidir (Sakal ve Adnan, 2015). Eğitim kurumları bünyesinde nitelikli bir uzaktan eğitim hedefine yönelik olarak tasarlanmış ve yapılandırılmış mesleki gelişim programlarının varlığının önemine ve faydasına dair alan yazında pek çok çalışma bulunmaktadır (Arinto, 2013; Baran ve Correia, 2014; Bates ve Sangrà, 2011; Wilson, 2012).

### Çevrimiçi Eğitimden Sertifika Programı

Uzaktan öğretim çalışmalarına 2012 yılında başlayan Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, tamamı uzaktan öğretimle yürütülen ön lisans, lisans tamamlama ve yüksek lisans programlarının yanı sıra tamamen uzaktan öğretim veya harmanlanmış öğretim yoluyla verdiği ortak zorunlu ve seçmeli derslerle dönemde yaklaşık 10.000 öğrenciyi ulaştırmaktadır. Uzaktan öğretim ve e-öğrenme süreçlerinde başarıyı ve niteliği artırmak, öğretim elemanlarının ve teknoloji destekli ders vermek isteyen herkesin, uzaktan

Tablo 1  
*e-Eğitmen Programı'nın İçeriği*

1. e-Öğrenmenin Temelleri	Temel Kavramlar, e-öğrenme Türleri, Çevrimiçi Öğrenme Ortamları, Etkileşim Türleri
2. Çevrimiçi Öğrenme Kuramları	Davranışçılık, Bilişselcilik, Yapılandırmacılık, Bağlantıcılık, Yetişkin Eğitimi, Öz Düzenlemeli Öğrenme
3. Öğrenme ve İçerik Yönetim Sistemleri	Çevrimiçi Öğrenme Toplulukları, Öğrenme Yönetim Sistemleri (ÖYS), İçerik Yönetim Sistemleri (İYS)
4. Sanal Sınıf Yönetimi	Sanal Öğrenme Ortamları ve Web Konferans Çözümleri
5. Çevrimiçi Öğretim Tasarımı	Öğrenme Hedef ve Çıktıları, Öğretim Tasarımı Modelleri, Öğretim Planlaması/İzleni, Ders Yapısı
6. Çevrimiçi Öğretim Yöntemleri	Sunum, İşbirliğine Dayalı Öğrenme, Problem Tabanlı ve Proje Tabanlı Öğrenme, Tartışma
7. Etik ve Telif Hakları	Telif Hakları, Dijital Hakların Yönetimi, Adil Kullanım, Creative Commons, Açık Ders Malzemeleri ve Kitleli Açık Çevrimiçi Dersler
8. e-Değerlendirme	Klasik ve Alternatif Değerlendirme Yöntemleri
9. Grafik Tasarım	Grafik Tasarım İlkeleri, Grafik Düzenleyiciler, Öykü Panoları
10. Etkin Görseller Oluşturma	Afişler, Zihin Haritaları, Kavram Haritaları, İnfografikler
11. Çoklu ortam İçerik Geliştirme	Görsel-İşitsel İçerik, Seslendirilmiş Sunumlar, Eğitsel Videolar
12. Etkileşimli Uygulamalar Oluşturma	Etkileşimli Uygulama Oluşturma Araçları
13. Sosyal Medya	Sosyal Ağlar, Belge Paylaşımı, Medya Paylaşımı, İşbirliği Araçları, Bloglar ve Mikro Bloglar
14. Kalite Kontrol	Kullanılabilirlik, Ders Değerlendirme, Memnuniyet

öğretim, e-öğrenme ve eğitimde yeni teknolojiler gibi güncel konularda bilgi ve beceriler ile donatılmalarına yardımcı olmak amacıyla Çevrimiçi Eğitim Sertifika Programı (ÇESP) yürütülmektedir. ÇESP ile uzaktan öğretim ders ve programlarında görev alan öğretim elemanlarının e-öğrenme, e-ders tasarlama ve geliştirme, e-değerlendirme gibi konularda bilgi ve becerilerinin artırılması amaçlanmıştır. On dört modülden oluşan programda e-öğrenmenin temellerinden e-değerlendirme ve e-öğrenmede kaliteye kadar farklı konularda kuramsal ve uygulamalı eğitim verilmektedir (Tablo 1).

2012-2015 yılları arasında sekiz defa tekrar eden programa katılan (öğretim elemanı, öğretmen ve öğrencilerden oluşan) toplam 305 katılımcı sertifika almaya hak kazanmıştır. Sertifika programı öğretim üyelerine/elemanlarına, öğretmenlere, öğrencilere ve uzaktan eğitim ve e-öğrenme süreçleri ile ilgili bilgi ve tecrübe kazanmak isteyen herkesin katılımına açık olarak planlanmıştır. Açık kaynak kodlu bir öğrenme yönetim sistemi üzerinde yürütülen sertifika programında, her bir konu için bir saatlik canlı ders yapılmaktadır. Her iki konudan sonra ise, katılımın zorunlu olmadığı bir yüz yüze uygulama dersi gerçekleştirilmektedir. Program süresince verilen derslerde video, ses, resim, metin ve e-değerlendirme araçlarının nasıl hazırlanacağı ayrıntılı olarak anlatılmış, uygulamaları yapılmıştır. Katılımcılarla canlı ders dışında da iletişimi sağlamak amacıyla öğrenme yönetim sisteminin anket, ödev, kısa sınav, sohbet, forum ve wiki alanları kullanılmaktadır. Bunların yanı sıra, elektronik ders notları, sunumlar, videolar, ses dosyaları, interaktif etkinlikler ve web bağlantıları gibi farklı öğrenme stillerine hitap eden materyaller kullanılmaktadır. Sertifika programı katılımcılarından program boyunca kendilerine ait bir e-ders tasarımları istenmiştir. Bunun için; dersin planını çıkarmaları, e-izlence hazırlamaları, kullanacakları yöntem ve tekniklere karar vermeleri, araç ve materyallerini oluşturmaları beklenmiştir. Programın en temel özelliklerinden birisi e-öğretmeni bu role hazırlamak amacıyla öncelikle e-öğrenci rolünü verip çevrimiçi öğrenme deneyimi kazanmasını sağlamaktır.

Bu araştırmanın amacı; uzaktan öğretim sürecinde çevrimiçi eğitimci başarısının hangi faktörlerden etkilendiğini belirlemektir. Bu bağlamda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır: (i) Cinsiyet özelliklerinin çevrimiçi eğitimci başarısı üzerinde etkisi var mıdır, (ii) Yaş değişkeninin çevrimiçi eğitimci başarısı üzerinde etkisi var mıdır, (iii) Çalışma alanının çevrimiçi eğitimci başarısı üzerinde etkisi var mıdır, (iv) Akademik unvanın çevrimiçi eğitimci başarısı üzerinde etkisi var mıdır.

### Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden nedensel karşılaştırma araştırması yapılmıştır. Nedensel karşılaştırma, ortaya çıkmış/var olan bir durumun ya da olayın nedenlerini, bu nedenleri etkileyen değişkenleri ya da bir etkinin sonuçlarını belirlemeye yönelik bir araştırma türüdür (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2016). Bu bağlamda çevrimiçi eğitimci başarısının belirlenmiş olan faktörlerden etkilenip etkilenmediği araştırılmıştır.

## Katılımcılar

Çalışmanın katılımcılarının belirlenmesinde seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı örnekleme tercih edilmiştir. Çevrimiçi Eğitimden Sertifika Programına katılan toplam 305 katılımcı araştırma evrenini oluşturmaktadır. Seçkisiz örnekleme yöntemleri kullanılarak evrene geçerli genellemelerin yapılabileceği temsil gücü yüksek örneklem oluşturulabilir (Büyüköztürk ve ark., 2016). Tabakalı örnekleme ise, evrendeki alt grupların belirlenip bunların evren büyüklüğü içindeki oranlarıyla örnekleme temsil edilmelerini sağlamayı amaçlayan bir örnekleme yöntemidir (Büyüköztürk, ve ark., 2016). Çevrimiçi eğitimden başarısının belirleyicisi olarak, katılımcıların sertifika programındaki başarısı dikkate alınmıştır. Buna istinaden katılımcılar, üst düzey başarılı (91-100 puan), orta düzey başarılı (81-90 puan) ve alt düzey başarılı (70-80) olarak üç kısma ayrılmıştır. Tabakalar içi homojen, tabakalar arası heterojendir. Her tabakadan belirlenen oranda katılımcı rastlantısal olarak seçilmiştir. Araştırmaya dahil olan katılımcılar üst ve alt grupta 15'er kişi, orta grupta 30 kişi yer alacak şekilde rastlantısal olarak seçilmiştir.

Örneklemler daha alt örneklemlere bölünebildiğinde (erkek/kadın, tecrübeli/ tecrübesiz, vb.), her kategoriden en az 30 eleman genişliğinde örneklem büyüklüğünü seçmek gereklidir (Büyüköztürk, 2003). Bu kuraldan hareketle 30 erkek ve 30 kadın öğretim elemanı, öğretmen ve öğrencilerden oluşan katılımcı belirlenmesine karar verilmiştir. Böylece, programı başarıyla tamamlayıp sertifika almaya hak kazananlar içerisinde %20'ye karşılık gelen ve programı başarıyla tamamlayarak çevrimiçi eğitimden yeterliği kazanan 60 kişi belirlenmiştir. Tablo 2'de örneklem içerisinde yer alan katılımcıların demografik özelliklere göre frekans ve yüzde değerleri verilmiştir:

Tablo 2  
*Katılımcıların Değişkenlere Göre Dağılımını Gösteren Tablo*

		Frekans	Yüzde
Cinsiyet	Kadın	30	50,0
	Erkek	30	50,0
	Toplam	60	100,0
		Frekans	Yüzde
Yaş	25-35	11	18,3
	36-46	39	65,0
	47-57	8	13,3
	58-68	2	3,3
	Toplam	60	100,0
		Frekans	Yüzde
Çalışma Alanı	Sosyal Bilimler	25	41,7
	Sağlık Bilimleri	12	20,0
	Fen Bilimleri	7	11,7
	Eğitim Bilimleri	16	26,7
	Toplam	60	100,0
		Frekans	Yüzde
Unvan	Prof. Dr.	6	10,0
	Doç. Dr.	9	15,0
	Yrd. Doç. Dr.	25	41,7
	Araş. Gör.	5	8,3
	Okutman	7	11,7
	Öğr. Gör.	8	13,3
	Toplam	60	100,0

## Veri Toplama

Katılımcıların hazırlamış olduğu e-izlençe, resim, video, ses kaydı ve e-sınavlar, araştırmacılar tarafından geliştirilen analitik rubrikler yardımıyla değerlendirilmiş, elde edilen sonuçlar çevrimiçi eğitmen başarısı belirlemek için yine araştırmacılar tarafından hazırlanan holistik rubrik ile değerlendirilmiştir.

Ölçekler geliştirilirken rubrik geliştirme adımları takip edilmiş, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanmasına yönelik gerekliliklere dikkat edilmiştir.

Başarılı olan katılımcılar elde ettikleri puanlara göre üst düzey başarılı, orta düzey başarılı ve alt düzey başarılı olarak sınıflandırılmıştır. Materyaller değerlendirilirken belirlenmiş olan ölçütlere uyum sağlama durumuna göre, katılımcılara 1 ile 3 arasında değişen puanlar verilmiştir.

Dereceli puanlama anahtarları (rubrik) için güvenilirlik, “değerlendirmeye tabi tutulan bir öğrencinin performansının her değerlendirişte ve her değerlendiren kişide yine aynı puanı alması” olarak tanımlanmaktadır (Tuncel, 2011, s. 222). Rubriklerin güvenilirliğinin sağlanması için puanlayıcılar arası ilişkiye bakılmalıdır (Moskal ve Leydens, 2000; Simon ve Giroux, 2001). Bu araştırma için geliştirilen rubriklerin güvenilirliğini kontrol etmek için; 3 farklı puanlayıcıdan elde edilen veriler, SPSS 22 istatistik paket programına girilerek grup içi korelasyon katsayısına bakılmıştır. Grup içi korelasyon katsayısı 0,943 olarak tespit edilmiş ve hesaplanan değer 1’e yakın olması, güvenilirliğin yüksek olduğunu göstermiştir. Katılımcılar tarafından geliştirilen materyallerin 3 farklı puanlayıcı tarafından puanlanması sonucu elde edilen veriler arasındaki korelasyonun yüksek çıkması, ölçme aracının puanlayıcı güvenilirliği açısından kabul edilebilir düzeyde güvenilir (kararlı) olduğu şeklinde açıklanabilir.

Rubrikler oluşturulurken hem çevrimiçi eğitmen başarısını gösterecek hem de tek tek materyallerin geliştirilme aşamalarını içerecek şekilde kazanımlar ve ölçütler belirlenmiştir. Kazanımları listelerken de kapsam geçerliğini sağlama konusunda hassas davranılmıştır. Kapsam geçerliğini yüksek tutmak adına, değerlendirme ölçütlerinin konu dışı herhangi bir içeriği tanımlamamasına; ölçülmek istenen özelliğin tüm yönlerini kapsamasına; rubrik ile değerlendirilecek materyalin ilişkisine dikkat edilmiştir. Son şekli verilmeden önce uzman görüşleri de alınarak gerekli düzeltmeler yapılmıştır.

## Veri Analizi

Verilerin analizinde SPSS 22 istatistik paket programı kullanılmıştır. Bu işlemde frekans, yüzde, ortalama, standart sapma gibi betimleyici istatistiklerin yanı sıra değişkenler arasındaki ilişkilere bakmak için de bazı analizler yapılmıştır. Örneklem normal dağılım

gösterdiği için parametrik test koşullarını sağladığı kabul edilerek, iki grubun (cinsiyet) ortalamaları arasındaki farkın anlamlı olup olmadığına bakmak için t testi, grupların varyanslarının birbirlerine eşit olması sebebi ile ikiden fazla grubun (unvan, alan, yaş) ortalamalarını karşılaştırmak için varyans analizi (ANOVA) uygulanmıştır.

### Bulgular

Çevrimiçi eğitim başarıları ile yaş, çalışma alanı, akademik unvan ve cinsiyet arasında herhangi bir ilişki olup olmadığı nicel analiz yoluyla incelenmiş ve yorumlanmıştır. Elde edilen veriler istatistiksel olarak analiz edildiğinde genel başarı, e-ders izlencesi hazırlama, resim biçimlendirme, video oluşturma, ses kaydı oluşturma ve e-sınav hazırlama çalışmalarından alınan puanlar temelinde katılımcıların genel başarı durumu 3 üzerinden 2,31 bulunmuştur (Tablo 3).

Tablo 3  
*Tanımlayıcı İstatistikler*

	N	En Düşük	En Yüksek	Ortalama a	Std. Sapma
Genel başarı	60	1,28	3,00	<b>2,3169</b>	,41959
E-İzlençe	60	1,00	3,00	<b>2,4524</b>	,40163
Resim	60	1,00	3,00	<b>2,3417</b>	,57114
Video	60	1,00	3,00	<b>2,1875</b>	,69292
Ses	60	1,00	3,00	<b>2,2958</b>	,61667
E-Sınav	60	1,20	3,00	<b>2,3133</b>	,58265

Ayrıca bu başarı puanını belirlemede dikkate aldığımız yeterliklerden (e-ders izlencesi, e-sınav, resim, ses kaydı, video) en başarılı olanı e-ders izlencesi hazırlama (3 üzerinden 2,45), en az başarıya ulaşılanı ise video hazırlama (3 üzerinden 2,18) olmuştur. Bu duruma neden olarak; e-ders izlencesi hazırlamanın uzaktan öğretim dersi tasarlama çalışmalarında ön şart olarak kabul edilmesi ve katılımcıların yüz yüze verdikleri derslerde de kullanabildikleri bir materyal olması düşünülebilir. Video hazırlama ise, içerisinde ses kaydı oluşturma, resim biçimlendirme, telif hakları ve etik, estetik bakış açısı ve teknoloji kullanımı gibi farklı değişkenleri içerisinde barındırmaktadır. Benzer şekilde, ses kaydı oluşturmaya ilişkin başarı da nispeten düşüktür.

Katılımcılar tarafından geliştirilen materyallerin başarısına cinsiyet açısından bakıldığında, ortalama puanlar temelinde tüm çalışmalarda kadınların erkeklerden daha başarılı olduğu görülmektedir (Tablo 4).

Kadınlar lehine bu başarının anlamlı şekilde farklılık gösterip göstermediğini incelemek için 30 kadın ve 30 erkek katılımcıdan elde edilen verilere bağımsız gruplar t-Testi uygulanmıştır (Tablo 4).

Yukarıdaki tablodan da anlaşılacağı gibi araştırmaya katılan 30 erkek katılımcının ortalama çevrimiçi eğitim başarıları 2,19 iken araştırmaya katılan 30 kadın katılımcının ortalama çevrimiçi eğitim başarıları düzeyi ise 2,45 bulunmuştur. Kadın

Tablo 4  
Cinsiyet Bazlı İnceleme Sonucu Tanımlayıcı İstatistikler ve t-Testi

		N	Ortalama	Std. Sapma	En Düşük	En Yüksek	Bağımsız Örneklem T-Testi		
							t	df	p
Genel Başarı	Kadın	30	<b>2,4531</b>	,36571	1,41	3,00			
	Erkek	30	2,1977	,43263	1,28	3,00			
	Toplam	60	2,3169	,41959	1,28	3,00	2,450	58	<b>,017</b>
E-İzlençe	Kadın	30	<b>2,5459</b>	,32075	1,86	3,00			
	Erkek	30	2,3705	,45009	1,00	3,00			
	Toplam	60	2,4524	,40163	1,00	3,00	1,715	58	,092
Resim	Kadın	30	<b>2,4286</b>	,47559	1,00	3,00			
	Erkek	30	2,2656	,64112	1,00	3,00			
	Toplam	60	2,3417	,57114	1,00	3,00	1,105	58	,274
Video	Kadın	30	<b>2,3839</b>	,67865	1,00	3,00			
	Erkek	30	2,0156	,66883	1,00	3,00			
	Toplam	60	2,1875	,69292	1,00	3,00	2,113	58	<b>,039</b>
Ses	Kadın	30	<b>2,3929</b>	,52893	1,00	3,00			
	Erkek	30	2,2109	,68129	1,00	3,00			
	Toplam	60	2,2958	,61667	1,00	3,00	1,143	58	,258
E-Sınav	Kadın	30	<b>2,5143</b>	,50016	1,40	3,00			
	Erkek	30	2,1375	,59987	1,20	3,00			
	Toplam	60	2,3133	,58265	1,20	3,00	2,620	58	<b>,011</b>

ve erkek çalışanların çevrimiçi eğitim başarıları arasındaki bu farkın anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için yapılan incelemede, genel başarı ( $0,017 < 0,05$ ), video hazırlama ( $0,039 < 0,05$ ) ve e-sınav hazırlama ( $0,011 < 0,05$ ) çalışmalarında kadınlar lehine anlamlı bir fark görülmektedir. E-ders izlencesi hazırlama, resim biçimlendirme ve ses kaydı hazırlamada ise cinsiyetler arasında anlamlı bir fark görülmemiştir.

Çevrimiçi eğitim başarısının katılımcıların yaşlarına göre değişip değişmediğini görebilmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA testi) uygulanmıştır (Tablo 5).

Tablo 5  
Genel Başarı - Yaş İlişkisi (ANOVA Testi)

	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	1,648	3	,549	3,519	<b>,021</b>
Grup İçi	8,740	56	,156		
Toplam	10,387	59			

ANOVA testi gruplar arasında anlamlı bir fark işaret ettiğinden, varyansların homojen olduğu da belirlendiği için Duncan testi uygulanmış ve farkın hangi gruplardan kaynaklandığı belirlenmiştir. Katılımcıların yaşlarının dört ayrı kategoriye ayrılarak incelendiği analizden elde edilen verilere bakıldığında, çevrimiçi eğitim başarısının yaşa göre belirgin biçimde değiştiği söylenebilir (Tablo 6).



Tablo 6  
Çevrimiçi Eğitimden Başarıya Yaş İlişkisi (Duncan Testi)

Yaş	N	1	2
58-68	2	<b>2,0586</b>	
47-57	8	2,1705	
36-46	39	2,2655	
25-35	11		<b>2,6526</b>

Tablo 6 incelendiğinde 25-35 yaş aralığındaki katılımcıların başarı düzeyi ile 58-68 yaşa aralığındaki katılımcıların başarı düzeyleri arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Nispeten genç olarak nitelendirebileceğimiz kategorideki katılımcıların çevrimiçi eğitimden başarısının daha yüksek olduğu anlaşılmaktadır. Katılımcıların yaşları ile çevrimiçi eğitimden başarısı arasında olumsuz bir ilişki olduğu, yani yaş arttıkça başarı düzeyinin azaldığı söylenebilir. 25-35 yaş grubundaki katılımcıların başarı anlamında diğer tüm katılımcılardan ayrıldığı istatistiksel olarak doğrulanmıştır.

Katılımcıların çevrimiçi eğitim programındaki başarıları, çalışma alanlarına göre değerlendirilmiştir. Çevrimiçi eğitimden başarısının çalışma alanına göre farklılık gösterip göstermediğini ortaya çıkarmak için yapılan ANOVA testinden elde edilen sonuç ( $p = ,893$ ), istatistiksel olarak bir fark olmadığına işaret etmektedir.

Tablo 7  
Genel Başarı-Çalışma Alanı İlişkisi (ANOVA Testi)

	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	,112	3	,037	,204	<b>,893</b>
Grup İçi	10,275	56	,183		
Toplam	10,387	59			

Katılımcıların unvanları ile çevrimiçi eğitimden başarısı arasında anlamlı bir fark olup olmadığını görmek için uygulanan anova testinden elde edilen değer ( $p = ,550$ ), istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir.

Tablo 8  
Genel Başarı-Unvan İlişkisi (ANOVA Testi)

	Kareler Toplamı	Serbestlik derecesi	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar Arası	,722	5	,144	,807	<b>,550</b>
Grup İçi	9,665	54	,179		
Toplam	10,387	59			

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bilgi ve iletişim teknolojilerindeki baş döndürücü gelişmeler, yükseköğretim düzeyindeki ders ve programların sunum şekillerini de değiştirmekte, internet tabanlı uzaktan eğitim uygulamaları, yeni örgütsel ve pedagojik modellerin işe koşulmasını gerektirmektedir (Tait, 2010). Bu değişimin merkezinde ise, değişen ve gelişen teknolojileri öğrenme-öğretme ortamlarında doğru şekilde uyarlayabilmek için yeni bilgi ve becerilere sahip olan eğitimden vardır. Örgütlerde e-öğrenmenin önündeki

engellerin en önemlilerinden birinin insan faktörü (Stein, Shephard ve Harris, 2011), bir diğ erinin de eğitimcilerle uygun mesleki gelişim olanağı sağlanmaması oldu ğ u (Rosenberg, 2007) söylenmektedir. E-öğ renme sürecinde yer alacak eğitimcilerin bu yeni bilgi ve becerilere, yeni rollere doğru şekilde hazırlanmaları, ancak iyi planlanmış, amaca uygun tasarlanmış, koordineli ve özğ ün mesleki gelişim programlarıyla mümkün olabilir.

Etkin bir e-öğ renme deneyimi için, öğretmenlerin eğ itimi temel bir unsurdur. Öğ retmenlik mesleği genel yeterliklerine bakıldığında, öğretmenlerin “sahip oldukları olanakları verimli kullanarak ve öğrencilerinin ihtiyaçlarını dikkate alarak öğ retim materyallerini hazırlayabilme”leri gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2008). Öğ retim elemanlarının yeni pedagojiler, teknoloji ve öğ renme arasındaki ilişki, teknolojiyi alan bilgisi ve meslek bilgisi ile harmanlanmış bir şekilde nasıl kullanacağına dair bilgi ve beceriler kazandırılmazsa, öğ retim elemanları kendi derslerinin hedeflerine uygun materyal hazırlamakta veya uyarlamakta yetersiz kalacaklardır (Gelişli, 2015).

Bu çalışmanın konusu olan Çevrimiçi Eğ itmen Sertifika Programı, bu gereksinimden doğmuş ve uygulamaya konmuştur. Programın temel amacı, uzaktan öğ retim yöntemiyle ders vermek veya çevrimiçi teknolojileri derslerine uyarlamak isteyen öğ retim elemanlarının ihtiyaç duyduğu bilgi, beceri ve yeterlikleri kazandırmaktır. Katılımcıların hedeflenen bilgi, beceri ve yeterlikleri kazanıp kazanmadıkları, program süresince ölçülmekte ve geri bildirim verilerek sürekli gelişim olanağı sağlanmaktadır. Katılımcıların program süresince geliştirdikleri materyallerin yer aldığı portfolyonun ölçümünde kullanılan değerlendirme ölçütleri temel alınarak çıkarılan bu çalışmada, potansiyel çevrimiçi eğ itmenlerin başarısı ortanın üstünde bulunmuş ve bu başarının kadın katılımcılar ve genç katılımcılar lehine farklılık gösterdiği, ancak çalışma alanı ve unvan değişkenlerine göre bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Çevrimiçi teknolojileri kullanarak öğ retmek, eğ itmenleri daha önce deneyimlemedikleri yepyeni bir öğ renme ortamı içerisine koymaktadır. Çevrimiçi eğ itmenlerin sahip olması gereken roller, öğrencileriyle nasıl etkileşim kuracakları ve derste kullanılacak öğ retim materyallerinin hazırlanması gibi birçok husus, geleneksel yüz yüze eğ itim veren eğ itmenlerin durumundan farklılık göstermektedir. Çevrimiçi teknolojileri eğ itim ortamlarında kullanmaya karar veren eğ itim kurumları, hizmet-içi eğitimler, atölye çalışmaları, toplantılar veya bu çalışmanın konusu olan program benzeri yapılandırılmış eğ itim programları düzenleyerek bu dönüşüm sürecini kolaylaştırmaktadır. Önemli olan, eğ itmenlerin sahip olmaları gereken yeni rollerle ve yeterliklerle tanıştırılmaları ve belki de en önemlisi edindikleri bilgi ve becerileri zaman kaybetmeden gerçek hayatta kullanabilmelerine olanak sağlayan etkili, verimli ve sürekli mesleki gelişim etkinliklerine maruz kalmalarının teminidir.

Sonuç olarak, çevrimiçi teknolojileri kullanarak eğitim verecek öğretim elemanlarına (eğitmenlere) bu geçiş sürecinde destek olacak program ve etkinliklerin düzenlenmesi, açılacak çevrimiçi ders ve programların niteliği açısından hayati önem taşımaktadır. Eğitimcilerin bu programlardaki başarılarının kendi derslerindeki başarıyı da aynı oranda etkileyeceğinden hareketle, sertifika almaya hak kazanarak çevrimiçi ders vermeye başlayan katılımcıların derslerini gözlemlemek ve ders materyallerini değerlendirmek suretiyle katılımcıların programı kapsamında edindikleri bilgi, beceri ve tecrübeyi derslerini yapılandırmak için ne derece kullandıkları ve başarılı oldukları incelenmelidir.

### Kaynakça/References

- Arinto, P. (2013). A framework for developing competencies in open and distance e-learning. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 14(1), 167–185.
- Baran, E., & Correia, A. (2014). A professional development framework for online teaching. *TechTrends*, 58(5), 95–101.
- Bates, A., & Sangrà, A. (2011). *Managing technology in higher education: Strategies for transforming teaching and learning*. San Francisco: Jossey-Bass/John Wiley & Co.
- Berge, Z. L. (2001). *New roles for learners and teachers in online education*. Retrieved from <http://its.fvtc.edu/langan/BB6/BergeZane2000.pdf>
- Büyüköztürk, Ş. (2003). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gelişli, Y. (2015). Uzaktan eğitimde öğretmen yetiştirme uygulamaları: Tarihçe ve gelişim. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 4(3), 313–321.
- Gülbahar, Y. (2012a). *E-Öğrenme*. Ankara: Pegem Akademi.
- Kaya, Z. (2005). *Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking university teaching*. London: Routledge Falmer.
- Moore, M. G., & Kearsley, G. (2005). *Distance education: a systems view* (2nd ed.). Belmont, CA: Wadsworth Publishing.
- Sakal, M. ve Adnan, M. (2015, Ekim). *Çevrimiçi eğitimcilerin sertifika programına katılan öğretim elemanlarının memnuniyetleri üzerine bir çalışma*. 2. Ulusal Yönetim Bilişim Sistemleri Kongresi'nde sunulan bildiri, Erzurum.
- Simonson, M. R., Smaldino, S. E., Albright, M., & Zvacek, S. (2003). *Teaching and learning at a distance: Foundations of distance education* (2nd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Stein, S. J., Shephard, K., & Harris, I. (2011). Conceptions of e-learning and professional development for e-learning held by tertiary educators in New Zealand. *British Journal of Educational Technology*, 42, 145–165. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2009.00997.x>
- Tait, A. (2010). Foreword. In M. Cleveland-Innes & D. R. Garrison (Eds.), *An introduction to distance education. Understanding teaching and learning in a new era* (pp. ix-xi). New York and London: Routledge.

- T.C. Milli Eğitim Bakanlığı. (2008) *Öğretmen yeterlikleri kitabı*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü. [http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlikleri\\_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen\\_Yeterlikleri\\_Kitab%C4%B1\\_genel\\_yeterlikler\\_par%C3%A7a\\_2.pdf](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi/%C3%96%C4%9Fretmen_Yeterlikleri_Kitab%C4%B1_genel_yeterlikler_par%C3%A7a_2.pdf) adresinden 06.06.2016 tarihinde edinilmiştir.
- Tuncel, G. (2011). Sosyal bilgiler dersinde rubriklerin etkili kullanımı. *Marmara Coğrafya Dergisi*, 23, 213–233.
- Moskal, B. M., & Leydens, J. A. (2000). Scoring rubric development: Validity and reliability. *Practical Assessment, Research & Evaluation*, 7(10), 71–81.
- Wilson, A. (2012). Effective professional development for e-learning: What do the managers think? *British Journal of Educational Technology*, 43, 892–900. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-8535.2011.01248.x>



## Kadına Yönelik Şiddete İlişkin Yüksek Lisans Öğrencilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi\*

Cansu Kalçık<sup>1</sup>

Gülsün Şahan<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı'nda yüksek lisans yapan öğrencilerin kadına yönelik şiddet hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesine yöneliktir. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim çalışmasıdır. Çalışma grubunu Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı'nda tezli yüksek lisans yapan 18 öğrenci oluşturmakta olup kolay ulaşılabılır örneklemeyle seçilmiştir. Yaşam Boyu Öğrenme yüksek lisans öğrencileri bu bölümde okumanın ve gördükleri derslerin kadına yönelik şiddet, toplumsal cinsiyet, kadın eğitimi konusunda kendilerini daha bilinçli hale getirdiğini ifade ederken kadına şiddeti bireylerin kendilerini gerçekleştirme ve geliştirmeleri önünde de bir engel olarak gördükleri bu nedenle kadına yönelik şiddetin de ancak eğitim ve öğretimin katkısı ile azaltılabileceğini düşündükleri anlaşılmaktadır. Katılımcılar kadına şiddetin nedenleri ve çözüm önerileri hakkında görüşlerini bildirerek konuya ışık tutmuşlardır.

### Anahtar Kelimeler

Yaşam boyu öğrenme • Kadın eğitimi • Toplumsal cinsiyet • Şiddet • Kadına yönelik şiddet

### Evaluation of the Opinions of Students who Completed a Master's Degree at the Department of Lifelong Learning on Violence against Women

### Abstract

The purpose of this study was to evaluate the opinions of the students who had completed a master's degree about violence against women in the Department of Lifelong Learning at Bartın University Institute of Educational Sciences. A qualitative research methodology was employed in the study, namely, phenomenology. Convenient sampling was used to select the 18 participants. The participants stated that doing a master's degree, which incorporated a thesis, in the Department of Lifelong Learning made them more conscious about violence against women, gender issues, and women education. They believed violence against women prevents women from self-realization and can only be reduced with education. Participants shed light on the subject by sharing their opinions about the reasons and further suggested solutions.

### Keywords

Lifelong learning • Women education • Gender • Violence • Violence against women

\* Bu makale, 9-11 Mart 2016 tarihleri arasında gerçekleştirilen 26. Uluslararası Eğitimde Yaratıcı Drama Kongresinde sunulan sözlü bildirden genişletilerek düzenlenmiştir.

1 Sorumlu yazar: Cansu Kalçık, Yaşam Boyu Öğrenme Bilim Uzmanı, Bartın. Eposta: cansukalcik@gmail.com

2 Gülsün Şahan (Dr. Öğr. Ü.), Bartın Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Bartın. Eposta: gulsunshahan@hotmail.com

Atf: Kalçık, C. ve Şahan, G. (2018). Kadına yönelik şiddete ilişkin yüksek lisans öğrencilerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 15(1), 21-42. <http://dx.doi.org/10.26650/hayef.2018.15.1.0001>

## **Extended Summary**

The aim of this study was to evaluate the opinions of graduate students toward violence. Case studies were employed. Convenient sampling was employed to select 18 students who had graduated from the Department of Lifelong Learning at Bartın University Institute of Educational Sciences. The graduate students expressed the view that violence toward women can only be reduced by education because they perceived violence to be an obstacle to the self-realization and development of women. They further expressed that they had become more conscious about gender and women education during their studies. The participants further shed light on the reasons women encounter violence and proposed solutions.

## **Introduction and Purpose of Working**

Despite all the national and international positive developments, violence against women is one of the most important problems in Turkey and throughout the world. Violence has always been a problem and remains one. Domestic violence, as a global problem, and violence against women remains a serious social problem that needs to be tackled. Violence against women has been examined at different levels of education, institutions, and health and psychiatric fields. Furthermore, many have suggested solutions to the problem. However, as yet, no research on graduate students has been conducted. It is thought that the present study, by evaluating the opinions of graduate students toward violence, will make a significant contribution to the field. Graduate students attempted to shed light on the issue by considering suggestions and solutions for the problem of violence toward women. The aim of the present study was to investigate the opinions of graduate students who studied in the Department of Lifelong Learning at Bartın University Institute of Educational Sciences on the effects of learner and social sex lessons on lifelong learning, violence and violence against women

## **Method**

A qualitative research design employing case studies was used. Accordingly, violence against women was investigated. The participants included 18 students who had graduated from the Lifelong Learning Department at Bartın University Institute of Educational Sciences in the 2015–2016 academic year; convenient sampling was utilized. Before the sample was finalized, careful attention was given to selecting those who attended or were to attend Women’s Education and Gender classes. Of the 18 participants, seven were male and 11 were female. Furthermore, there were 12 teachers, one a computer operator, two library officers, two lecturers and one executive officer. It was understood that 5 people who participated in the survey had received the Gender course, 5 received the course on Women’s Education, and 4 had taken courses. Yet 4 students did not take these courses.. Semi-structured interviews,

the form of which was developed by the researchers, were conducted to assess the participants' opinions. During the design of the form used in the interviews, the opinions of four field specialists were sought. The obtained data were put on computer and descriptive analysis was performed with Nvivo8 program. The analysis and generated themes were analyzed separately by the two researchers and the compatibility of the analyses was considered. Direct citations were used to increase the reliability of the study. In order to ensure the confidentiality and anonymity of the participants were respected, codes such as K1 and K2 were used for the female participants and E1 and E2 for their male counterparts.

### **Findings, Conclusion, and Discussion**

When the findings were evaluated in general, it emerged that women's education, gender, and education courses provide a meaningful awareness of women's educational problems, violence against women and social sex. In this context, it is understood that students who are married and have children are more conscious of how family members and their children make a positive contribution to their private lives and that they are more aware of how they will behave when exposed to violence. Findings revealed that violence is caused by a lack of education, male behavior, social unconsciousness, an individual's family, legal deficiencies, the media's handling of violence against women, environmental factors and substance addiction. Even at university level, the violence women encounter is unclear. Furthermore, a lack of education on awareness of violence at every level of education is lacking. It appears that punishment and sanctions are important in the interventions on violence against women and existing punishments to prevent violence are insufficient. Violence includes any physical, sexual, psychological, verbal and economic attitudes and behaviors that are social, public and private in nature; it also includes the arbitrariness of personal freedom. Men's use of violence as a means of ego satisfaction and relief is one of the reasons women perceive men are stronger than them.. Many factors influence men's behavior toward violence. These include family structure, psychological problems, the desire to satisfy one's ego, violence as a means of relief, a lack of problem-solving skills and financial problems experienced. Financial problems, in particular, cause domestic violence. Media and television are an important means to spread and block violence. Television, which is evident in almost every household throughout the world has had a profound influence on violence. Violence in the context of published cartoons affects individuals at a younger age. According to graduate students, among the causes of violence against women, women are accepted as the negative image of women presented in the media. It is a fact that the media is guided by violence enacted by people of all ages. When it is perceived as violence toward women, it is perceived that the duty of the woman is to be at home doing work and caring for her mother-in-law and father-in-law. Violence emerges as another dimension of

the multidimensional inequalities found in society such as women's participation in social life, political decision-making, their role in the country's economy, their socio-cultural level and their access to educational opportunities. Gender equality, violence against women, and the fight against domestic violence must be addressed. Furthermore, legal regulations must be passed and problems in practice must be obliterated. Social unconsciousness is one of the most important ways of executing violence against women. The inability of women to find family support, economic deprivation and a lack of trust in state protection have resulted in women keeping their silence about violence. Women should be made aware of violence. Pregnant women should be given seminars in health centers. Violence against women is increasing daily despite the fact that there are many legal regulations in place to deal with this violence against women that are supported by the state and non-governmental organizations. Violence against women is a subject that needs to be addressed from many aspects and by all parties.

Based on the results of the study, the following suggestions are outlined. Private institutions and organizations should support the prevention of violence in women and work together so as to support all institutions and organizations that promote women's access to education, take necessary measures to employ women and train women in all types of educational institutions to strengthen them. Provisions for learning should be provided at every given opportunity.



## Kadına Yönelik Şiddete İlişkin Yüksek Lisans Öğrencilerinin Görüşlerinin Değerlendirilmesi

Ulusal ve uluslararası tüm olumlu gelişmelere rağmen kadına yönelik şiddet, ülkemizde ve tüm dünyada süregelen önemli sorunlar arasında yer almaktadır. Şiddet geçmişten günümüze süre gelen bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Küresel bir sorun olan aile içi şiddet ve kadına yönelik şiddet mücadele edilmesi gereken ciddi toplumsal bir sorun olup (Tatlıhoğlu, 2014) kadınların fiziksel istismarı ise binlerce yıl öncesine dek uzanmaktadır. Arkeologlar erkek mumyaların kemiklerinde %9-20 kırığa rastlarken kadın mumyalarda bu oranın % 30-50 olduğunu bildirmişlerdir. Bu kırıklar savaşımlardan çok şiddet ile oluştuğu düşünülmektedir. En çok karşılaşılan ise kadının birlikte olduğu erkek tarafından şiddete maruz kalmasıdır (Yetim ve Şahin, 2008) Tarihteki bulgular kadınlara yönelik şiddet içerikli davranışların her bir ırk, kültür, din, ulus ve ideolojilerdeki erkekler tarafından yapıldığını ve kadınların insan olarak değil sadece bir nesne, bir ödül ve savaşın bir hatırası olarak her türlü şiddete maruz kaldıklarını göstermektedir (Page ve İnce, 2008). Kadın yüzyıllar boyu toplum içerisinde hak ettiği değeri bulamamış ve şiddete maruz kalmıştır. Günümüzde farklı sosyokültürel yapılar içinde bile kadına yönelik şiddet 21. yüzyılın en önemli sorunlarından biri olmaya devam etmektedir.

Birleşmiş Milletler Kadına Yönelik Şiddetin Önlenmesi Bildirgesi'nde kadına yönelik şiddet, "ister kamusal isterse özel yaşamda meydana gelsin, kadınlara fiziksel, cinsel, psikolojik acı veya ıstırap veren ya da verebilecek olan, cinsiyete dayalı bir eylem, uygulama ya da bu tür eylemlerle tehdit etme, zorlama veya keyfi olarak özgürlükten yoksun bırakma" şeklinde tanımlanmaktadır (BM, 2008'den akt., Dikişsiz, Hotun ve Şahin, 2008). Erkeklerin kadınlara karşı şiddet göstermelerinin çeşitli nedenleri bulunmaktadır. Kadınlara biçilen roller gereği pasif, bağımlı ve çaresiz olmayı öğrenmesi, bazı kültürlerde şiddetin desteklenmesi (kalıplaşan yargılar ve sözler) ve Straus'a göre ailenin yapısal özellikleri de şiddete neden olabilmektedir (Sevil ve Yanıkkereem, 2006). Ailede kadına yönelik şiddet, tüm dünyada en sık görülen, en yaygın, en fazla sayıda insanı etkileyen şiddet türlerinden biridir. Ayrıca toplumu derinden yaralayıp zayıflatan, aile birliğini zedeleyip, anne ve çocuk sağlığını bozan son derece önemli bir sosyal sorundur. Araştırmalar, bugün tüm dünyada kadınların yaklaşık üçte birinin aile içi şiddete maruz kalmakta olduğunu göstermektedir. İçli (1997), aile içi şiddeti geleneksel aile birimi içinde ortaya çıkan şiddet olgusu olarak tanımlamıştır. Aile içi şiddette faillerin ve mağdurların hepsi doğum veya evlilik sonucu oluşan bir akrabalık ilişkisini paylaştıklarını ve çoğu zaman aynı meskeni paylaştıklarını belirtmiştir (akt., Baykal, 2008). Kadına yönelik şiddet de farklı türler olduğu gibi bunlardan en önemlisi de fiziksel şiddettir. Bu şiddet türü en yaygın,

yıkıcı olarak kabul edilmektedir. Kişilerin bedensel olarak zarar görmesine yola açan vurmak, dövme, itmek, tokat atmak, yaralamak, tekmelemek, boğazlamak herhangi bir silah ya da alet ile öldürmeye kalkışmak fiziksel şiddet olarak tanımlanır (Kartal ve Aydemir 2012). Bu tür davranışlara maruz kalan kadınlar hem fiziksel hem de psikolojik sorunlar yaşamaktadır (Adsız, Çelik ve Kamalı, 2012). Sağlıksız koşullarda yaşamaya zorlamak, sağlık hizmetlerinden yararlanmasına engel olmak suretiyle bedensel zarara uğratmak da fiziksel şiddetin içinde yer alır. Bir kadını “istemediği yerde, istemediği zamanda ve istemediği biçimde cinsel ilişkiye zorlamak, istenmeyen cinsel içerikli imalarda bulunmak ve söz söylemek gibi davranışlar cinsel şiddetin tanımına girmektedir” (Adsız ve ark., 2012). Yani şiddet birisinin istemediği bir davranışı ona zorla yapma veya yaptırmaktır. Toplumsal yaşamımızı etkilen kadına yönelik şiddet, nedenleri ve çözümleri bulunup şiddet engellenmelidir.

Kadına yönelik şiddet farklı eğitim düzeylerinde, kurumlarda, sağlık ve psikiyatri alanlarında incelenerek çözüm önerileri sunulmasına rağmen yüksek lisans öğrencileri üzerinde yapılan herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu çalışma yüksek lisans yapan öğrencilerin şiddete yönelik görüşlerini, şiddete bakış açılarını değerlendirerek alan yazına katkı yapacağı düşünülmektedir. Yüksek lisans öğrencilerinin kadına şiddete yönelik görüşleri ve çözüm önerileri alınarak konuya ışık tutulmaya çalışılmıştır. Bu araştırmanın amacı, Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı’nda öğrenim görmekte olan yüksek lisans öğrencilerin aldıkları derslerin yaşam boyu öğrenen bireyler üzerindeki etkisi, şiddet ve kadına şiddet konusundaki algıları ve kadına yönelik şiddetin önlenmesine ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesidir.

### Yöntem

Çalışma nitel araştırma desenlerinden olgu bilim çalışmasıdır. Olgu bilim deseni farkında olduğumuz ancak anlamını kavrayamadığımız, yaşadığımız hayatın içinde var olan olayları, deneyimleri, algıları, kavramları, durum ve yönelimleri araştırmaya yarar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Olgu bilim araştırmaları olgulara ait anlamları ve yaşantıları bireyin dışı vurabilmesini sağlayarak konunun derinlemesine irdelenmesini sağlar (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2014). Bu desen ile kadına yönelik şiddet olgusu araştırılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu 2015-2016 eğitim öğretim yılında Bartın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Yaşam Boyu Öğrenme Anabilim Dalı yüksek lisans öğrencileri arasından kolay ulaşılabilir örneklem yöntemi ile seçilen 18 kişiden oluşmaktadır. Kolay ulaşılabilir örneklem araştırmanın daha hızlı ve kolay bir şekilde yürütülmesini sağlar ve bu yöntem ile araştırmacı ulaşılması kolay bir durumu seçer (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Çalışmada bu grubun seçilmesinin nedeni öğrencilerin

Kadınların Eğitimi ve Toplumsal Cinsiyet derslerini almış ya da alacak olmalarıdır ki böylece şiddet ve kadına şiddet konularındaki derslerden önceki ve sonraki algıları ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Katılımcıların 7 si erkek, 11 i kadın olup bunlardan 12 kişi öğretmen, 1 bilgisayar işletmeni, 2 kütüphane görevlisi, 2 öğretim görevlisi, 1 kişi de infaz koruma memuru olarak görev yapmaktadır. 3 kişi (20-25) yaş arası, 8 kişi (26-30) yaş arası, 5 kişi (31-35) yaş arası, 2 kişi (41-45) yaş arasındadır. Araştırmadaki yaşam boyu öğrenme programında yer alan kadınların eğitimi ve toplumsal cinsiyet konusunda eğitim alan ve almayan öğrencilere bakıldığında 5 kişi Toplumsal Cinsiyet 5 kişi Kadınların Eğitimi, 4 kişide her iki dersi aldığı 4 öğrencinin de henüz bu dersleri almadığı görülmüştür.

Öğrencilerin görüşleri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak alınmıştır. Kullanılan formun oluşturulmasında dört alan uzmanın görüşü alınmıştır. Görüşmeler katılımcılarla birebir üniversitenin boş sınıf ve salonlarında sessiz bir ortamda görüşülerek gerçekleştirilmiş, ses kayıt cihazı ve yazılı olarak kayıt altına alınmıştır.

Elde edilen veriler bilgisayar ortamında aktarılmış, Nvivo8 programı ile betimsel analiz yapılmıştır. Analizler ve oluşturulan temalar iki araştırmacı tarafından da ayrı ayrı analiz edilmiş uyumlulukları dikkate alınarak analizler gerçekleştirilmiştir. Öğrencilerin görüşlerden doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Araştırmanın gizliliğinin sağlanması için katılımcılara K1, K2... (kadın), E1, E2... (erkek) gibi kodlar verilmiştir.

## Bulgular

Bu bölümde öğrencilerin aldıkları Kadınlar ve toplumsal cinsiyete yönelik derslerin yaşam boyu öğrenen bireyler üzerindeki etkisi, şiddet ve kadına şiddet konusundaki algıları ve kadına yönelik şiddete dair çözüm önerilerine ilişkin bulgulara yer verilmiştir.

### Yaşam Boyu Öğrenme Programında Yer Alan Kadınlara Ve Toplumsal Cinsiyete Yönelik Derslere İlişkin Bulgular

Yaşam boyu öğrenme programında yer alan Kadınların Eğitimi ve Toplumsal Cinsiyet derslerine ilişkin öğrenci görüşlerine bakıldığında bu dersleri alan tüm öğrenciler dersler aracılığıyla kadın ve kadına yönelik şiddete dair farkındalıklarının arttığını ifade etmişlerdir. Olumlu görüş belirten katılımcılardan birisi; *“Bu dersler sayesinde kadınların yaşadığı zorlukları, kadın olmanın getirdiği zorlukları ve toplumda kadının nerede olduğunu daha iyi anladığımı düşünüyorum.”* (E13)” derken bir başka katılımcı düşüncelerini şu şekilde ifade etmiştir; *“Kadınların eğitimi dersini aldım ve açıkçası ben kadının ne kadar önemli olduğunu kadına yönelik şiddetin ne kadar mühim bir konu olduğunu bu derste anladım diyebilirim”* (K9)

diyerek bu derslerin etkili olduğunu ifade etmişlerdir. Toplumsal cinsiyet dersini alanlardan birisi de; “*Bir de toplumsal cinsiyet rollerinin sadece kadınları değil erkekleri de yüklenen anlamlar bakımından gereğinden fazla psikolojik baskıya maruz bıraktığını fark ettim. Toplumsal cinsiyet rolleri denilince önce kadına yüklenen roller aklıma gelirdi*” (K6) demiştir. Başka bir katılımcı; “*Toplumsal Cinsiyet dersini almaya başladığımda aslında istemeden bu konuda kalıp yargılarımın olduğunu anladım ve inanmadım. Hem kız hem erkek çocuğu sahibi bir anne olarak daha fazla dikkat etmeye başladım. Artık etrafımdaki insanlara bunun önemini anlatıyorum ve bilgilerimi paylaşıyorum* (K5)” demiştir. Bir başka öğrenci de bu gibi derslerin her eğitim kademesinde yer alması gerektiğini belirterek; “*Bence bu tip dersler her yüksek lisans, lisans ve lise derslerinde gerekli çünkü bu dersler toplumsal bir sorun, erkek ve kadın eğitim alan bireyler bu konularda da bilgilendirilse şiddete karşı tutum ve davranışlarında değişeceğini umut ediyorum*” (K9) demiştir.

Bulgular genel olarak değerlendirildiğinde kadınların eğitimi ve toplumsal cinsiyet ve eğitim derslerin kadınların eğitim sorunları, kadına yönelik şiddet ve toplumsal cinsiyete ilişkin anlamlı bir farkındalık sağladığı söylenebilir. Bu bağlamda evli ve çocukları olan öğrencilerin kendi özel yaşamlarında aile bireyleri, çocukları üzerinde de olumlu katkı yaptığı, çevrelerini de bu konuda bilgilendirdikleri kendileri de karşılaştıkları şiddet olayları karşısında nasıl hareket edeceklerinin daha çok bilincinde oldukları anlaşılmaktadır.

### Şiddetin Tanımına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin görüşlerinden elde edilen bulgulara göre şiddetin tanımı Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Şiddet ifadeleri.

Şekil 1 incelendiğinde şiddetin tanımı sekiz ana tema etrafında toplanmıştır. “Kadına yönelik şiddet” konusunda her öğrenci görüş bildirirken bu temanın altında öğrencilerden (15)’i “fiziksel şiddet uygulama”, (7)’si “ekonomik özgürlüğü kısıtlama”, (5)’i “istemsiz ilişki kurma” temaları yer almaktadır. Öğrencilerin hepsinin ifade ettiği diğer “baskı” ana temasının altında ise (8)’i “psikolojik baskı”, (6)’sı “yaptırım uygulamak”, (2)’si “istemsiz hareket etmeye zorlamak”, (2)’si “kültürel baskı” uygulamak temaları yer almaktadır. Bu temalar dışında (5)’i “kişi hak ve özgürlüklerini engellemek”, (3)’ü “rahatsızlık duyulan her şey”, (2)’si “şiddet olarak algılanan her şey”, (2)’si “incitici söz ve davranış”, (1)’i “tek taraflı hareket”, (1)’i “bir canlıya kötü davranmak” şiddettir temaları yer almaktadır.

Katılımcılar şiddeti ortak ve farklı şekillerde tanımlamaktadır. Bir öğrenci; “*Şiddet güçlü olanın güçsüz olana uyguladığı baskı ve zorlamadır. Yalnızca fiziksel değil sözlü, psikolojik vb şekillerde de olabilir.*” (K8) şeklinde tanımlarken başka bir öğrenci; “*Bana göre şiddet bir canlının var olan bütünlüğüne yapılan ve onun mevcut dengesini bozacak her türlü eylem.*” (E4) demektedir. Bir diğeri; “*Bence şiddet olumsuzlukların yaşatıldığı her yerde var olan ve karşısındaki haklarına tecavüz edip onun değer yargılarını ve karakterini rencide etmektir*” (E18) diye düşünmektedir. Bir öğrenci de; “*Kadınların fiziksel güç, duygusallık vb. yönlerden baskı altında olmasıdır*” (E15) demiştir. Bir öğrenci aşağılanmaya dikkat çekerek; “*Kadını aşağılayan küçük düşüren özgürlüğünü kısıtlayan her türlü eylem baskı ve şiddettir.*” (E16) demiştir.

Bu bölümde elde edilen bulgular genel olarak değerlendirildiğinde yapılan şiddet tanımlarına göre şiddet baskı kurma, güç ve kuvvet uygulama incitici söz ve davranışlarda bulunma kişi haklarına tecavüz, tek taraflı kendi menfaatleri doğrultusunda hareket etme, bir canlıya kötü davranma, hak ve özgürlüklerin engellenmesi, kadına fiziksel, cinsel, ekonomik şiddetin uygulanması kısacası şiddet rahatsızlık duyulan, şiddet olarak algılanan her şeydir. Kendisinden zayıf ve güçsüz birisine güç ve kuvvet kullanma şiddet içinde yer alırken insanın rahatsızlık duyduğu her şeyin şiddet olarak görülmesi gerektiği bulgularla ortaya konulmuştur.

### **Kadına Yönelik Şiddetin Tanımlarına İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan öğrencilerin kadına yönelik şiddet konusunda neyi şiddet olarak algıladıkları açıklamaları istenmiş elde edilen bulgular Şekil2’de gösterilmiştir.



Şekil 2. Kadına yönelik şiddet.

Kadına yönelik şiddetle ilgili Şekil 2 incelendiğinde; bireylere göre kadına yönelik şiddet ile ilgili görüşleri altı ana kavram etrafında toplanmıştır. Bunlardan (7)'si “kadına biçilen rollerin” birer şiddet niteliğinde olduğunu ifade ederken (6)'sı “ikili ilişkilerdeki” ana temasının altında “ yaralama”, “tehdit”, “hakaret,” “dayatma”, “fiziksel zarar verme”, “tecavüz” gibi olayların kadına yönelik bir şiddet olduğunu ifade etmişlerdir. Bunun dışında (6)'sı “özgürlüklerin engellenmesini”, (5)'i “insan onuruna aykırı davranışlarda” bulunmayı (2)'si “iş yerindeki mobbing uygulamalarını”, (2)'si “aile içi olumsuz davranışları”, kadına yönelik şiddet olarak görmektedir. Bir öğrenci aile büyükleri ile ilgili olarak; “*Mesela bana göre bir kadının vazifesinin sadece evine hizmet olarak görülmesi ya da kayınvalidesi ve kayınpederine bakmak zorunda olması bence şiddettir*” (K9) diyerek kadına biçilen görevlerin de bir şiddet olduğundan bahsederken aile içinde önemli bir şiddet nedeni olan kayınpeder kayınvalide tarafından gösterilen şiddete değinmiştir. Başka bir öğrenci; “*Kadınların dövülmeleri, istismar edilmeleri, tecavüze uğramaları, berdel edilmeleri, ...*” (E15) derken başka bir öğrenci; “*Hak ve özgürlüklerin keyfi olarak engellenmesi*” (E11) demiştir. Bir öğrenci bir örnek olayla kadına yönelik şiddeti ifade etmiştir; “*Sadece hamile olduğunuz için işten çıkartıyorsunuz... Bu kadın hamileliği işten çıkarılmasına sebep olduğu için üzülecek, işten çıktığı için sosyal çevresinde bir imaj kaybı yaşayacak, yine ekonomik olarak aile bütçesine katkısı azalacak belki kuruma istenilen oranda katkı yapmadığından patronundan ya da çalıştığı iş arkadaşlarından mobbinge maruz kalacak.*” (E4) derken hem kadına iş hayatında uygulanan yanlış tutum ve davranışlardan, bunun kadının yaşantısında doğurduğu şiddet yansımalarından bahsetmiştir. Bir başka öğrenci ise; “*Karşınızdaki kişiyi incitiyorsunuz bu da şiddettir ve şiddet sadece fiziksel olarak olmaz*” (K17)

derken başka bir öğrenci bunu şu şekilde belirtmiştir; “*Baba tarafından atılan tokat kimine göre şiddet değildir ama bana göre bir şiddettir yani*” (K1) demiştir.

Kadına yönelik şiddet tanımlarından elde edilen bulgular genel olarak incelendiğinde kadına biçilen rollerin şiddete yol açabildiği, ikili ilişkilerdeki yaralama, tehdit, hakaret, dayatma, fiziksel zarar verme, tecavüz gibi olayların kadına yönelik bir şiddet olduğunu söylenebilir. Kadınların hak ve özgürlüklerin engellenmesi, bireyin onuruna aykırı davranışlarda bulunmanın da şiddet tanımı içinde yer aldığı anlaşılmaktadır. İş yerinde karşılaşılan mobbing uygulamaları, aile içinde bireylerin birbiriyle bağırarak konuşmaları, babanın çocuğa attığı tokat da şiddet arasında sayılmaktadır. Bireyi mutsuz eden davranışlarda şiddet sayıldığı anlaşılmaktadır.

### **Kadına Yönelik Şiddet Konusunda Öne Çıkan Şiddet Türlerine İlişkin Bulgular**

Araştırmaya katılan öğrencilerin ilk aklına gelen şiddet türleri incelendiğinde 18 öğrenciden 15 kişinin ilk aklına gelen fiziksel şiddet olmuştur. İkinci olarak belirtilen ise 9 öğrenci psikolojik şiddeti, üçüncü olarak ise 7 öğrenci cinsel şiddeti, dördüncü olarak ise 4 kişi ekonomik, 3 kişi sözlü şiddeti, 1 kişi de sosyal şiddeti vurgulamıştır. Fiziksel şiddetle ilgili olarak bir öğrenci; “*İlk olarak aklıma gelen şiddet türü fiziksel şiddet. Ondan sonra da psikolojik sanırım etrafında bunlar daha çok duyduğum için ilk aklıma gelen bunlar oluyor; dayak ya da hakaret oluyor*” (K7) derken başka bir öğrenci “*Genelde insanın aklına ilk gelen fiziksel şiddet oluyor ancak fiziksel şiddet bir kadına baktığınızda görebildiğiniz darp izleri falan, ancak evin içinde ya da ikili ilişkilerinde çalıştığı iş yerinde uğradığı psikolojik şiddet, cinsel şiddet gözle çok görülmüyor; eğer kişi anlatırsa biliyorsunuz.*” (K9) diyerek toplumda ilk göze çarpan şiddet türünün fiziksel şiddet olduğunu ancak asıl var olan psikolojik ve cinsel şiddetinde üzerinde durulması gerektiğini ifade ederken bir başka öğrenci ise “*Psikolojik şiddet aslında ev içinde veya iş yerinde kadına yapılan hani sanki şiddet değilmiş gibi normal ilişkiler içerisinde kadına olan hakaretler incitici tavırlar sözler bunlar. Tabi çok moral bozuyor ve çalışan biri olduğum için bunu daha çok görebiliyorum.*” (K2) demiştir. Özellikle şiddetin psikolojik boyutu üzerinde durmuştur. Buradan da anlaşılacağı gibi bireyler çalıştıkları ve yaşadıkları ortamlarda gördükleri şiddet türlerini ifade etmektedirler. Bunun dışında başka bir öğrencinin ise aklına ilk gelen şiddet “*Cinsel şiddet kadını istemeden hamile kalmasına ve doğum yapmasına zorlamak.*” (E16) olmuştur. Başka bir öğrenci ise farklı bir şiddet türünü ifade etmiş ve bireyi ailesinden veya toplumdan soyutlamanın da bir şiddet olduğunu belirterek; “*Sosyal şiddet aile ve toplumun diğer bireylerinden soyutlama.*” (E11) diyerek ifade etmiştir. Kadına yönelik şiddet konusunda öne çıkan şiddet türlerine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde ilk sırada fiziksel şiddetin dikkat çektiği, ardından psikolojik, cinsel, ekonomik, sözlü şiddet ve sosyal şiddet geldiği söylenebilir.





Kadının eğitimsizliğinin, erkeğe bağımlı olmasının şiddete neden olduğu ile ilgili bir katılımcı; “Kadınların eğitimsizliği haklarını bilmemesi ve ekonomik olarak da erkeklere bağımlı olması da kadına şiddetin nedenlerinden bir tanesi. Eski yaşantılar ailelerinde şiddet olan bireylerin kendi kurduğu ailede de çoğunlukla şiddet görülmekte ve en önemlisi bu normal karşılanmakta. Bunun çözümü de tabii ki eğitimle olmak zorunda..” (E12) diyerek kadınların eğitime önem verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Bir başka öğrenci; “Erkeğin kendi gücünü kanıtlama ihtiyacı, toplumda yanlış bir ifade var mesela “kızını dövmezen dizini döver” bazı şeyler sanki sadece kadına günah gibi görülüyor “erkek yaparsa bir şey olmaz ama kız yaparsa leke olur” niye kız dövülsün çarpılsın sonra kız evlenir bu sefer kocasının ve ailesinin malı olur geri baba ocağına dönülmez dönülürse laf söz çıkar bu gibi kadınlarımızı ve kızlarımızı sürekli şiddette mahkum eden inançlar olması büyük bir neden.” (K9) demiş, şiddetin ailede istemli ya da istemsiz başlayabildiğini bu nedenle bireyin yetiştiği aile yapısının bu konuda önemli olduğunu ve toplumdaki bazı yanlış kalıplarında kız çocuklarını ve kadınları şiddete mahkum etmekte olduğunu belirtmiştir. Başka bir öğrenci; “Döven mi, dövülen mi” diye bir felsefe var ülkemizde yani ben bunu böyle düşünmüyorum hiçbir şeyin şiddet getirdiğini düşünmüyorum. Bu sebeple her zaman şiddeti uygulayan kişiler de bir psikolojik bir sıkıntı olduğunu düşünüyorum.” (K1) diyerek şiddeti gerektiren bir neden olmaması gerektiğini ancak bireylerin psikolojik sorunlarından kaynaklanan şiddet yanlısı tavırlar sergilediğini düşünmektedir. Başka bir öğrenci ise şiddeti erkeğin rahatlama aracı olarak gördüğünü şu şekilde ifade etmiştir; “Öncelikle cehalet olduğunu düşünüyorum. Karşıdaki insanı bir insan olarak görmemesi bunun bir cehalet olduğunu düşünüyorum ve daha çok sanki erkekler biraz kadını küçük göstermek, rahatlamak için böyle bir şeye başvuruyormuş gibi geliyor.” (K7) diyerek kadına şiddet konusunda bireyin cehaletinin ve şiddeti bir rahatlama, kendisini güçlü göstermede kullandığını ifade etmiştir. Başka bir öğrenci; “En önemlisi kültürel ve ekonomik sebeplerdir çünkü erkeğin adet gelenek ve görenek olduğunu zannettiği bazı yanlış tutum ve öğrenmeler kadın üzerinde erkeğin gereğinden fazla üstünlük kurmasına sebep olmaktadır. Ekonomik özgürlüğü olmayan ekonomik olarak erkeğe bağlı olan kadınların kazancı olmadığından bazı erkekler tarafından kadın üretemeyen hep tüketen hiçbir katkısını olmadığı düşünülerek yine gereğinden fazla erkeğe kadın üzerinde söz hakkına sahip olmasına sebep oluyor” (E18) diyerek yaşanan kültür ve ideolojideki tutumlarında şiddete yönelik davranışları etkilemektedir. Bir diğer öğrencide göçmen kadınlar, cezaların yetersizliği ve madde bağımlılığına değinerek; “Göçmen kadınlara sahip çıkılmaması... Cezalar ve yaptırımlar yeterli değil kadınlarımıza yeteri kadar destek olunmuyor. Madde bağımlılığı alkol ve uyuşturucu kullanımı da şiddetin en önemli sebeplerinden bence.” (K9) diyerek konu ile ilgili düşüncelerini aktarmıştır.

Kadına yönelik şiddetin nedenlerine ilişkin bulgular genel olarak değerlendirildiğinde şiddetin eğitimdeki eksikliklerden, erkeklerin davranışlarından, toplumsal bilinçsizlikten, bireyin yetiştiği aile yapısından, hukuki eksiklerden,

medyanın kadına yönelik şiddeti ele alış biçiminden, çevresel faktörlerden ve madde bağımlılığı gibi nedenlerden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

### Şiddet Olayı Karşısında Neler Yapıldığına İlişkin Bulgular

Yüksek lisans öğrencilerinden 18 kişiden 13 kişi bir şiddet olayı ile karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. 13 öğrenciden 7 kişi olaya müdahale edip yardım edebildiklerini ifade ederken 6 kişi ise yardımcı olamadıklarını ifade etmişlerdir. 5 öğrenci ise herhangi bir şiddet olayına şahit olmadıklarını ancak bu konuda bilinçli olduklarını ve karşılaştıklarında yardımcı olabileceklerini ifade etmişlerdir. Bir katılımcı; “*Bir komşumuz vardı kocası alkol alıyordu ve aşırı şiddet uyguluyordu. Ailesi tarafından kadını sahiplenme olmaması da büyük bir sıkıntı idi. Hamileyken şiddet gördüğü oldu... Hani bizdeki işte “evlendiği zaman kız kocasının ailesini malıdır” anlayışı da var işte... İç Anadolu ve Doğu kültüründe bu çok daha yaygın işte gelin eve gelinliğiyle girdiyse ancak öyle çıkar ancak o evden kefen ile çıkar bir mantık var. Polis çağrılıyordu. Ama kadın kocasından şikayetçi olmuyordu”* (K1) diyerek toplumdaki yanlış düşüncelerin kadını şiddete karşı suskun kalmaya yönlendirmektedir ve yöresel olarak toplumda değişen kadına biçilen rol ve davranışlar kadını erkeğin karşısında zayıf düşürmektedir. Başka bir olayı da bir öğrenci şu şekilde ifade etmiştir.

“*Ekonomik sıkıntıları olan bir aileydi... bütün bu ekonomik stresi sıkıntıyı ailesine yansıtan ve karısına sürekli sen benden daha fazla para kazan gibi bir baskı kurmaya çalışan ve aynı zamanda böyle olmazsa bak biz işte köyümüze döneceğiz kısıtlı imkanlara olan bir köyde yaşıyorlarmış daha önce madem burada yaşayamıyoruz köye döneriz işte kiramızı ödeyemiyoruz diyor karısını dövüyordu. Biz eşine iş bulduk gitmedi. Boşanmayı söylediğim zaman da beni kesinlikle tek başıma bırakmaz ve ben hayatta tek başıma şuan ki durumdan çok daha kötü durumda olurum diyordu”* (K3) diyerek şiddetin kır, kent boyutunu da ortaya koymuştur. Kırsal bölgeden kente göç, uyum süreci, yaşanan ekonomik sorunlar ve erkeğin kendini eşine fiziksel zarar vererek rahatlama yolunu seçmesi de kadını hem fiziksel şiddete mahkum etmekte hem de kadının çalışmasını isteyerek ona ekonomik şiddet uygulamakta, kadın en çok psikolojik olarak etkilenmekte olduğu anlaşılmaktadır. Şiddet olaylarının sadece eğitimsiz bireylerde değil aynı zamanda üniversite bitirmiş hatta belli devlet kademelerinde öğrenci yetiştiren bireylerde de olduğunu bir öğrenci şu örnek olayla ifade etmiştir;

“*Bir arkadaşım böyle bir şey yaşadı bir öğretmendi, eşinden hem sözel hem fiziksel şiddet görüyordu, ben bu halini görmedim. Ancak daha sonra kendisi anlattığı halini biliyorum, arkadaşım bayan da ne bir saygısızlık yapıyor eşine, onun istediği gibi giyiniyor eşinin istediği yemeği yapıyordu saygıyla sevgiliyle ama eşinin psikolojik sorunları vardı Çok da severek evlenmişlerdi ama hiçbir sebep olmasa da bir şeye sinirleniyor okulda ya da bir şeye, acısını eşinden çıkarıyordu Ona yardımcı olamadım”* (K3) diyerek aslında şiddet yapan bireyin psikolojik sorunlarının olduğu görülmektedir. Başka bir öğrenci ise;

“Kendim yaşadım üniversite ikinci sınıf idim akşam saatleri idi ev arkadaşımın dışarı çıktık abur cubur almaya ve evimiz merkezde olmasına rağmen sokakları karanlıktı, dönüş yolunda iki adam takıldı peşimize ne yapacağımızı bilemedik sitenin içi daha karanlık olduğu için yol üzerinde bir evin zilini çalmaya başladık ben baba abi açın kapıyı diye bağırmana rağmen bir süre durup gene üzerimize yürüdüler tam kemerlerini açıyorlardı yaşlı bir teyze dış kapıyı açtı ve girdik bir saat sonra bekleyip gittiler ondan sonra eve gittik kimseye de bir şey söyleyemedik. Şimdi olsa gidip şikayetçi olurum. Ama o zaman bilinçsizdim” (K9) diyerek aslında kadının toplumda ne kadar savunmasız ve zayıf bir halka olduğunu göstermiştir. Üniversite seviyesinde olmasına rağmen uğradığı şiddet karşısında bilinçsiz olduğunu ifade ederek eğitim kademelerinde bu konuya yer verilmemesinin eksikliğini ortaya koymuştur.

### **Kadına Yönelik Şiddete Karşı Yapılan Müdahalelere İlişkin Bulgular**

Kadına yönelik şiddete karşı yapılan müdahalelerin neler olduğuna ilişkin bir soru yöneltilmiş, elde edilen bulgulara göre 17 kişi kadına şiddete yönelik yeterli müdahale edilmediğini, bir öğrenci de yeterli müdahalenin olduğunu belirtmiştir. Hukuksal eksiklikler, yasalardaki boşluklar, medyanın ve devlet politikalarının yetersizliğinden bahsedilmiştir. 17 kişi hukuki (yasa, ceza, yaptırım) eksiklerin olduğunu ifade etmiş bir öğrenci de müdahalelerin yeterli olduğunu şu şekilde ifade etmiştir; “Evet yeterli yasalar artık kadınları ve kadınları koruyacak şekilde ama bazı kadınlar bunun bilincinde değil. Eğer kadınlar bu konuda daha çok bilgi sahibi olurlarsa daha da yeterli olacağını düşünüyorum.” (E13) demiştir. Müdahalelerin yetersizliğinden bahseden bir öğrenci; “Şiddete kadına şiddete yönelik yeterli ölçüde müdahale edildiğini düşünmem için televizyonda kadına yönelik şiddete dair bir haber duymamam gerekir; yasaların, tv programlarının caydırıcı olduğuna inanmıyorum. Ben çocuk çizgi filmlerinin bile şiddeti arttırdığını inanan bir insanım, daha çok vurdu kurdulu canavarların olduğu çizgi filmler var, çocukları bunlarla büyütürken şiddetin artacağı tabii ki aşkar.... Bence televizyon burada en büyük sıkıntı diyebilirim” (K1) diyerek şiddete yönelik çalışmaların yetersiz olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca müdahaledeki yetersizliklerin her geçen gün yayımlanan şiddet haberlerinden anlaşıldığını ve televizyonun olumsuz etkilerinin olduğundan ve yasaların yetersizliğinden bahsetmiştir. Bir öğrenci ise kadına şiddete yönelik cezaların caydırıcı olmadığını benzetme yaptığı bir örnekle açıklamıştır. “Örneğin bir ceza trafik cezası olsun. Kırmızı ışıkta geçtiğinde 350 TL para cezası. Bu kimin için caydırıcıdır. Ya da şöyle sorayım bu eylemi yapmaktan aldığı haz verilen cezanın oluşturduğu acıdan fazla ise insanlar bu cezayı vererek belki diğer insanların canları pahasına olsa bile bu eylemi yapmaya devam ederler ve trafiği kabusa çevirebilirler. Basit bir öneri eğer verilen ceza şöyle olsaydı acaba durum ne olurdu. Kırmızı ışıkta geçen son 12 aydaki gelirinin %20 si ceza olarak yansıyacak bu durumu düşünmenizi isterim” (E4) diyerek kadına yönelik şiddete dair verilen cezaların da

aslında şiddeti uygulayan kişiye bu eylemi gerçekleştirirken aldığı hazdan daha ağır gelmemekte ve bu nedenle de şiddet eylemleri günümüzde hala devam etmektedir. Bir öğrenci de düşüncelerini şu benzetme ile ifade etmiştir; “*Sigara kutularının üzerinde yazan yazı gibi kullanırsanız ölüme yol açar deyip piyasada satmak ve kişilerin kendi yaşam ve ölümlerinde onları serbest seçim hakkı tanımak gibi olmamalı sigara içen kişi kendine zarar verir sadece ama şiddet öyle değil işte kamu spotlarında birçok yerde kadına şiddete, kadın cinayetlerine ve tecavüzüne hayır deyip sonrada bireylere isterseniz bunları yapabilirsiniz de kendi tercihiniz gibi bir düşünceye sevk etmemeli kesin caydırıcı çözümler bulunmalı.*” (K9) Kadına yönelik şiddete dair müdahalelerde ceza ve yaptırımların önemli olduğu, buradan da anlaşılacağı gibi var olan cezalar şiddeti engellemede yetersiz kaldığı söylenebilir.

### Kadına Karşı Şiddete Yönelik Çözüm Önerilerine İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan öğrencilerin kadına şiddete yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşlerinden elde edilen bulgular Şekil 4’te gösterilmiştir.



Şekil 4. Şiddete karşı çözüm önerileri.

Şekil 4 incelendiğinde şiddete karşı çözüm önerileri dört ana tema etrafında toplanmıştır. Öğrencilerin (18)’i “eğitimi” ve (18)’i “şiddet gören kadınlara yönelik” alınacak önlemlerin bir çözüm aracı olarak gördükleri ortaya çıkmıştır. Öğrencilerden (17)’si şiddete karşı” toplumu bilinçlendirmenin” şiddeti önleyeceğini düşünürken, (16)’sı yasa ve hukukun işlevselliğini artırılmasına yönelik çözümler sunmuşlardır.

Eğitime yönelik çözüm önerileri arasında kadınların eğitilmesi, şiddet konusunda bilinçlendirilmesi, toplumsal cinsiyet, kadına yönelik şiddet, aile eğitimi gibi konulara derslerde ve kitaplarda yer verilmesi, eğitimcilerin eğitilmesi, cinsiyetçi söylem ve yaklaşımlarda bulunmaması, kız çocuklarının erken evlendirilmemesi, eğitim almalarının sağlanması, sağlık ocaklarında annelere, anne adaylarına çeşitli eğitimler verilmesi, çocuk yetiştirme, şiddet konusunda seminerler yapılması, yetişkinlere şiddeti önleme ve mücadele konusunda örgün, yaygın ve algın eğitim ortamlarında eğitim verilmesi sayılmaktadır. Şiddete karşı bilinçlenmeye ilişkin öneriler ise kadınların kanunlar konusunda daha bilinçli hale getirilmeleri, kadının televizyon ve medyadaki gösterimi iyileştirilmesi, cinsiyet eşitsizliği sergileyen film reklam vb. yayınların denetlenmesi, toplumsal bilinç dışı kodlarının yeniden ele alınması, kadına destek konulu kamu spotlarının yaygınlaştırılması yer almaktadır. Yasaların iyileştirilmesi ve hukukun işlevselliğinin artırılmasına yönelik çözüm önerileri arasında da şiddetin bir aile içi mesele olarak kabul edilmemesi, kadına bir birey olarak bakılması, göçmen kadınlara yönelik yasal düzenlemeler yapıp devlet tarafından korunmaları, geçimlerini sağlayıp aileleri ile yaşayabilecekleri çalışma alanlarının kurulması, politikacıların bu konuda daha fazla destek sağlaması, hukuken caydırıcı ceza yaptırımların uygulanması, kadın yönetici ve milletvekili sayılarının artırılması gerektiği gibi önlemler sayılmaktadır.

Şiddet gören kadınlara yönelik çözüm önerileri arasında ise kadınların sosyal hayata kazandırılması, özel kuruluşlarda kadınları destekleyen önlemlerin alınması, kadın, istihdamının artırılması, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığınca sağlanan yardımların ve olanakların artırılması, aile konutunun korunması, iş, eğitim, kreş ve maddi yardımların yapılması gibi öneriler yer almaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre öğrencilerin yüksek lisans dersleri içinde aldıkları kadın eğitimi ve toplumsal cinsiyet derslerinin kadının toplumdaki yeri, önemi ve kadına şiddet konusunda katkı sağladığı, daha önce çevrelerinde gördükleri şiddet olaylarına daha farklı açılardan bakabilmelerinde ve çevrelerini bilinçlendirmelerinde etkili olduğu görülmektedir. Bu nedenle de dersleri alan öğrenciler bu derslerin tüm eğitim kademelerine yayılması gerekliliğini ifade etmişlerdir. Eğitim kadına yönelik şiddeti engelleme ve bilinçlendirme noktasında en önemli araç olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitimin ilk kademelerinden başlayarak kişilerin kimlik kazanımı safhasına ve sonrasına dek uzanan, şiddete karşı bilinçlenmeye yönelik eğitimler verilmeli en önemlisi çocukları yetiştiren anneler her noktada eğitilmelidir. Toplumda cinsiyet ve rol ayrımının azaltılmasında annenin rolü önemlidir (Aylaz, Güneş, Uzun ve Ünal, 2014). Ortak tanımlardan elde edilen sonuca göre şiddet, kişinin, fiziksel, cinsel, psikolojik veya ekonomik açıdan zarar görmesiyle

veya acı çekmesiyle sonuçlanan veya sonuçlanması muhtemel hareketleri, buna yönelik tehdit ve baskıyı ya da özgürlüğün keyfi engellenmesini de içeren, toplumsal, kamusal veya özel alanda meydana gelen fiziksel, cinsel, psikolojik, sözlü veya ekonomik her türlü tutum ve davranıştır. Şiddetin nedenlerine bakıldığında en önemli sebebin eğitimsizlik olduğu ve bunun ardında toplumda kalıplaşan yargılar, erkeğin davranışları ve aile içi davranışlar (yetiştirilme şekli, kültürü) olduğu görülmektedir. araştırmada şiddetin nedenleri arasında bireyin yetiştiği aile yapısındaki ebeveynlerin davranışları, aile içinde kadına değer vermeme, kadına şiddet uygulama, çocuğa şiddet uygulanması gibi durumlarla karşılaşması ve bunları kendine örnek alması ya da şiddeti normal olarak karşılmasına neden olmaktadır. Bu bulgu literatürdeki bulguları destekler niteliktedir. Özellikle ergenlik dönemindeki bireylerin arasındaki şiddetin yaygınlığının nedenlerini araştıran Avcı ve Güçray (2010) bu dönemdeki bireylerin aile yapılarının, aile davranışlarının, sürekli öfkeli ve öfke ifade edilmesindeki tavırların, problem davranışlar, madde bağımlılığı ve şiddet gösterme, suç işleme bakımından daha çok rastlandığı görülmüş ve aile eğitimi üzerinde durulması gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Vahip ve Doğanavşargil (2006) da yaptığı araştırmada fiziksel şiddet uygulayan yetişkin bireylerin %63'nün çocukluğunda fiziksel şiddetle karşılaştığı ortaya çıkmıştır. Günümüzde psikolojik rahatsızlıkların artması, ekonomik sorunlar ve kültürel farklılıklar, kişilerin küçük yaşta şiddete meyilli yetişmesi, kadına ve aile içi şiddete neden olabilmektedir. Toplumsal cinsiyet temelli şiddet için erkek, toplumsal cinsiyet ve şiddet arasındaki bağlantıyı kuran ve şiddeti önlemede erkeklere önemli görevler yükleyen açık kavramsal bir çatıya ihtiyaç vardır (Körükçü, Kayır ve Kukulu, 2012) Erkeklerin ego tatmin ve rahatlama aracı olarak şiddet uygulamaları bayanlardan kendilerini daha güçlü ve kuvvetli görmeleri şiddeti doğuran nedenler arasındadır. Erdoğan'a (2014) göre; Kadınlar ile erkek arasındaki biyolojik farklılıklar, erkeğin daha güçlü olması, dolayısıyla kadınları tabiatı gereği daha pasif, bağımlı ve güçsüz; erkek ise güçlü olarak yer almaktadır. Öğrenciler kadına yönelik şiddeti kadına "kadın olduğu" için yapılan şiddettir şeklinde tanımlamışlardır. Demirgöz Bal (2014) tanımı da benzer şekilde olup "Kadınlara yönelik toplumsal cinsiyete dayalı şiddet, 'bir kadına sırf kadın olduğu için yöneltilen ya da oransız bir şekilde kadınları etkileyen' cinsiyet temelli şiddet olarak tanımlanmaktadır." Kadın ve erkek arasındaki biyolojik farkların toplum içerisinde de bir farklılığa neden olması kadının yaşamını tehdit etmekte ve onu ikinci plana atılmaya zorlamaktadır (Eliuz, 2011). Erkeklerin şiddete yönelik davranışlarını birçok etmen etkilemektedir. Erkeğin yetiştiği aile yapısı, psikolojik sorunları, egosunu tatmin etme isteği, şiddeti rahatlama aracı olarak görmesi, problem çözme becerilerine sahip olmaması, yaşadığı ekonomik sorunlar bireyin şiddete olan meylini arttırmaktadır. Özellikle ekonomik sorunlar aile içi şiddete neden olmaktadır. Yüce Selvi ve Karanfil (2016) yaptığı kadına 25 ülkeyi ele alarak yaptığı araştırma sonuçlarına göre ülke ekonomisinin artması şiddet olaylarının azalmasına neden

olduğunu göstermektedir. Medya ve televizyon şiddeti yayma ve engelleme noktasında önemli bir araçtır. Çünkü bugün ülkemizde ve dünyanın hemen hemen her yerinde her evde televizyon bulunmaktadır ve her bireyi etkilemektedir. Yayınlanan çizgi filmlerin içeriğindeki şiddet bireyleri daha küçük yaşlarda etkilemektedir. Bir araştırmaya göre günde 2 saatten fazla TV seyreden çocuklarda ev, okul, sınıf ve oyun alanlarında daha fazla saldırgan davranışlar sergilediği saptanmış, bu çocukların 19 - 30 yaş arasında olanların ise yaşlıtlarına oranla daha fazla kaza, kavga, yaralama ve yaralanma vakası yaşadıkları, işten ayrılma oranlarının daha yüksek olduğu belirlenmiştir (Bilim ve Teknik Dergisi). Yüksek lisans öğrencilerine göre medyada sunulan kadın görüntüsünün ve kadını bir obje gibi göstermenin kadına yönelik şiddetin nedenleri arasındadır. Demirgöz Bal'ın ifadeleri bunu destekler niteliktedir. Demirgöz Bal'a (2014) göre "Ülkemizde ve dünyanın genelinde reklamlarda, dizilerde kadınlar ya arzu uyandıran, şehvet veren ve kusursuz vücuduyla cinselliği çağrıştıran ve erkeği motive eden bir seks objesi ya da eşi ve çocukları için her şeyin en iyisini yapan 'evinin hanımı', eşinin ve çocuklarının 'bakıcısı' konumunda yer almaktadır." Kadına yönelik şiddet, toplumsal cinsiyet eşitsizliğinin en yıkıcı biçimdeki yansıması olarak varlık göstermektedir. Medyanın her yaştan bireyi şiddet konusunda yönlendirdiği bir gerçektir. Bu yüzden medya organları, televizyon yayınları denetlenmelidir. Zorlu'nun yaptığı çalışma sonuçları ile örtüşmektedir. Zorlu (2016) medyadaki şiddet ve etkileri adlı araştırmadaki hızla gelişen iletişim teknolojileri ve medya, televizyon gibi kitle iletişim araçlarıyla şiddet içerikli unsurlar bulunmaktadır ve bu nedenle çocuk ve gençleri korumak üzere yasal düzenlemeler getirilmelidir. Kadına yönelik şiddet gibi algılanan durumlara bakıldığında kadının vazifesinin ev işi olması, kayınvalide, kayınpedere bakma zorunluluğunun olması bir şiddet olarak görülmektedir. Aile bireylerinin ve eşin ailesiyle iç içe yaşamasının toplulukçu kültürlerde normal gözükmesi kadına yönelik şiddeti arttıran nedenlerden olabilir (Yüce Selvi ve Karanfil, 2016). Şiddet, kadının toplumsal hayatın içerisinde toplumsal yaşama ve siyasi karar alma mekanizmalarına katılımı, ülke ekonomisindeki yeri, sosyokültürel düzeyi ve eğitim olanaklarına erişimi gibi çok yönlü eşitsizliklerin bir başka boyutu olarak ortaya çıkmaktadır. Bireylerin karşılaştıkları olaylara bakıldığında en önemli eksikliğin yasalar noktasında yaşandığı görülmektedir. Toplumsal cinsiyet eşitliği, kadına yönelik şiddet, aile içi şiddetle mücadele konularında yasal düzenlemelerin yapılması ve uygulamalardaki aksaklıkların ortadan kaldırılması gerekmektedir. Toplumsal bilinçsizlik kadına yönelik şiddetin en önemli nedenleri arasında yer almaktadır. Toplumda kadına biçilen görev ve roller yine toplumda kalıplaşan yanlış tutum ve davranışlar kadını adeta şiddete mahkum etmektedir. Erkek egemen aile yapısı kadını aile ve toplum içinde ikinci plana atmaktadır. Başar ve Demirci'ye (2015) göre; "Kadına yönelik şiddetin temel kaynağı asıl olarak toplumsal cinsiyet eşitsizliği, kadın ve erkek arasında, ataerkil toplum yapısından kaynaklanan asimetrik güç ilişkisidir." Kadına

şiddetle ilgili karşılaşılan durumların özellikle doğuda var olan adet gelenek ve göreneklerin kadına şiddeti artırdığı görülmektedir. Ayrıca şiddet gören kadının kendi ailesinden de destek alamadığı kadının gelinlikle girilen evden kefeni ile çıkar gibi yanlış inanışların da buna neden olduğu ortaya çıkmaktadır. İlkaracan (2001), yaptığı bir alan çalışmasında, Türkiye'nin güneydoğu ve doğusunda evli kadınların yarısından çoğunun fiziksel daha sonra duygusal ve sözel şiddete maruz kaldığını saptamıştır (akt., Erbek, Eradamlar, Beştepe, Akar ve Alpkan, 2004) Kadınların aile desteği bulamayışı, ekonomik yoksunlukları ve devlet korumasına güvenmemeleri de kadını şiddete karşı susmaya itmektir. Kadınlar devlet ve özel kuruluşlarla şiddete karşı bilinçlendirilmeli gebe kadınlara sağlık ocaklarında seminerler verilmelidir. Özmen ve arkadaşlarının (2015) yaptıkları çalışmada gebelik dönemindeki her iki kadından birinin şiddete maruz kaldığı ve en sık görülen şiddetin duygusal şiddet olduğu ve genelde eş tarafından uygulandığı sonucuna varılmıştır. Kadına şiddetin önlenmesine yönelik birçok yasal düzenleme yapılmış olmasına, devlet ve sivil toplum kuruluşlarının konunun önemine yer vermesine rağmen kadına şiddet gün geçtikçe arttığı görülmektedir. Kadına yönelik şiddetin önlenmesi her yönden ele alınması gereken bir konudur. Bu çalışmada ulaşılan sonuçlara göre bazı öneriler ortaya konulmuştur. (i) Özel kurum ve kuruluşlar kadına karşı şiddetin önlenmesine yönelik destek vermeli, birlikte hareket etmelidir. (ii) Kırsal kesimlere ulaşılmalı, halkın farkındalığına yönelik çalışmalar yapılmalı kadın hak ve hürriyetlerinin önemi anlatılmalıdır. (iii) Kadınların eğitime ulaşım engelleri kaldırılmalıdır. (iv) Kadın istihdamı sağlanmalıdır. (v) Her türlü eğitim kurumlarında kadınların güçlendirilmesine yönelik eğitimler yapılmalıdır. (vi) Siyasi partiler kadınların siyasette daha fazla yer almasına olanak sağlamalıdır. (vii) Kadınların yaşam boyu öğrenmeleri sağlanmalıdır. (viii) Eğitim kurumlarında şiddetin nedenlerini ve çözümünü ortaya koyan çalışmalara ağırlık verilmelidir.

### Kaynakça/References

- Acar, F. (2010). Türkiye de kadınların insan hakları: Uluslararası standartlar hukuk ve sivil toplum. G. Ayata, S. Eryılmaz ve B. E. Oder (Ed.), *Kadın hakları: Uluslararası hukuk ve uygulama* içinde (s. 13–22). İstanbul: İstanbul Bilgi Üniversitesi Yayınları.
- Adsız, A., Çelik, F. ve Kamalı, M. (2012). Kadına yönelik aile içi şiddet. *Eğitim Dergisi*, 33. <http://www.egitim.gen.tr/tr/index.php/arsiv/sayi-31-40/sayi-33-insan-haklari-egitimi-ocak-2012/718-kadina-yonelik-aile-ici-siddet> adresinden edinilmiştir.
- Arıkan, A. (2008). *Medya araştırmaları için temel içerik çözümlemesi*. <http://www.yeditepe.edu.tr/egitim/ari-kan.html> adresinden 15.11. 2015 tarihinde edinilmiştir.
- Aşkar, P. ve Umay, A. (2001). İlköğretim matematik öğretmenliği öğretmen adaylarının bilgisayarla ilgili öz-yeterlik algısı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21, 1–8.
- Aydemir, E. (2011). Kadına yönelik şiddetle mücadelede hedef şaşı! *Analist Dergisi*.
- Aydın, C. (1999, 13 Ocak). Bilgisayarlar ve iletişim. *Radikal*, s. 4.



- Aylaz, R., Güneş, G., Uzun, Ö. ve Ünal, S. (2014). Üniversite öğrencilerinin toplumsal cinsiyet rolüne yönelik görüşleri. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 23(5), 183–189.
- Başar, F. ve Demirci, N. (2015). Toplumsal cinsiyet eşitsizliği ve şiddet. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 2(1), 41–52.
- Baykal, T. (2008). *Ailede kadına yönelik fiziksel şiddet, bu şiddete ilişkin tutumlar ve kişinin şiddet yaşantısı* (Doktora tezi, Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Toplam kalite. (1992). *Bilim ve Teknik Dergisi*.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cynx, J., Williams, H., & Nottebohm, F. (1992). Hemispheric differences in avian song discrimination. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 89, 1372–1375.
- Demirgöz Bal, M. (2014). Toplumsal cinsiyet eşitsizliğine genel bakış. *Kadın Sağlığı Hemşireliği Dergisi*, 1(1), 15–28.
- Dişsiz, M. ve Hotun Şahin, N. (2008). Evrensel bir kadın sağlığı sorunu: Kadına yönelik şiddet. *Maltepe Üniversitesi Hemşirelik Bilim ve Sanatı Dergisi*, 1(1), 50–58.
- Draude, B., & Brace, S. (1998). *Assessing the impact of technology on teaching and learning: Student perspectives* (HS Report. No. 81). Washington, DC: U.S. Department of Education.
- Eliuz, Ü. (2011). Cinsel kimlik paniği: Kadın olmak. *Turkish Studies*, 6(3), 221–232.
- Erbek, E., Eradamlar, N., Beştepe, E., Akar, H. ve Alpkan, L. (2004). Kadına yönelik fiziksel ve cinsel şiddet üç grup evli çiftte karşılaştırmalı bir çalışma. *Düşünen Adam Dergisi*, 17(4), 196–204.
- Karal, D. ve Aydemir, E. (2012). *Türkiye’de kadına yönelik şiddet* (USAK Sosyal Araştırmalar Merkezi Uluslararası stratejik araştırma kurumu Usak raporları no: 12-01). Ankara: USAK.
- Körükçü, Ö., Öztunalı Kayır, G. ve Kukulu, K. (2012). Kadına yönelik şiddetin sonlandırılmasında erkek işbirliği. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(3), 396–413.
- Meydan Larousse. (1998). *Bilgi dünyasına yolculuk* (2. basım). Ankara: 3B Yayıncılık.
- Özmen, N., Cıtlı, R. ve Bulut, Y. E. (2015, Ekim). *Gebelik döneminde kadına yönelik şiddet ve ilişkili faktörler*. 18. Ulusal Halk Sağlığı Kongresi’nde sunulan bildiri, Konya.
- Page, A. Z. ve İnce, M. (2008). Aile içi şiddet konusunda bir derleme. *Türk Psikoloji Yazıları*, 11(22), 81–94.
- Schwarzer, R. (1989). *Statistics software tor meta-analysis*. Retrieved March 23, 2001 from [http://www.yorku.ca/faculty/academic/schwarze/meta\\_e.htm](http://www.yorku.ca/faculty/academic/schwarze/meta_e.htm)
- Sevil, Ü. ve Yanikkerem, E. (2006). *Kadına yönelik aile içi şiddet*. İzmir: İzmir Güven Kitabevi.
- Subaşı, N. ve Akın, A. (Nisan, 2012). *Kadına yönelik şiddet nedenleri ve sonuçları*. Hacettepe Üniversitesi Kadın Sorunları Uygulama ve Araştırma Merkezi Sempozyumu’nda sunulan bildiri, Ankara.
- Tatlıoğlu, K. (2014). Kadına yönelik şiddetle mücadele ulusal eylem planı 2012-2015’in genel bir değerlendirilmesi. *Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 16(1), 115–122.
- Tüzün, H. (2004). *Motivating learners in educational computer games* (Doctoral dissertation, Indiana University, Bloomington).

- Vahip, I. ve Doğanavşargil, Ö. (2006). Aile içi fiziksel şiddet ve kadın hastalarımız. *Türk Psikiyatri Dergisi*, 17(2), 107–114.
- Yetim, D. ve Şahin, M. E. (2008) Aile hekimliğinde kadına yönelik şiddete yaklaşım. *Aile Hekimliği Dergisi*, 2(2), 48–53.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yüce Selvi, Ü. ve Karanfil, Ü. (2016). Kadına yönelik yakın partner şiddeti: Güç mesafesi, bireycilik ve ekonominin etkisi. *International Journal of Human Sciences*, 13(1), 60–71.
- Zorlu, Y. (2016). Medyadaki şiddet ve etkileri. *Humanities Sciences*, 11(1), 13–32.

## Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Aileleri ve Psikolojik Danışma: Bir Derleme Çalışması

Ahmet Togay<sup>1</sup>

S. Sonay Güçray<sup>2</sup>

### Öz

Zihinsel yetersizliği olan bireyler; zihinsel işlevler, sosyal ve pratik uyum becerilerinde sürekli olarak sınırlılık yaşamaktadırlar. Ancak bu sınırlılıklar yalnızca zihinsel yetersizliği olan bireyleri değil onunla beraber ailelerini de etkilemektedir. Aileler, ev ve sosyal yaşamlarının birçok boyutuna yansıyan süregelen sorunlar ve stresli yaşam olayları ile karşılaşmaktadırlar. Bu durum, ailelere yönelik psikolojik danışma ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Bu bağlamda bu makalenin amacı zihinsel yetersizliği olan bireylerin ailelerine yönelik yürütülmüş olan bireysel ve grupla psikolojik danışma çalışmalarını derlemek ve bu çalışmaların sonuçlarını incelemektir. Bu amaçla öncelikle, ailelerin yetersizliği öğrendiklerinde yaşadıkları ve gösterdikleri tepkiler açıklanmaktadır. Ardından, ailelerin çocuklarının yetersizliği nedeniyle yaşadığı ekonomik, sosyal ve psikolojik güçlüklerle ve bu güçlüklerle ilişkili olarak ortaya çıkan ihtiyaçlara değinilmektedir. Sonrasında, ailelere yönelik yapılmış olan grupla ve bireysel psikolojik danışma çalışmaları üzerinde durulmakta ve çalışmaların sonuçları paylaşılarak genel bir sonuç ve öneriler sunulmaktadır.

### Anahtar Kelimeler

Zihinsel yetersizliği olan bireyler • Aile • Psikolojik danışma

### Families of Individuals with Intellectual Disability and Psychological Counseling: A Review Study

### Abstract

Individuals with intellectual disabilities have permanent limitations in mental functions, and social and adaptive skills. However, these limitations also affect their families, who face persistent problems and high stress that are reflected in many aspects of their homes and social lives. Families often require psychological counseling services. This article reviews the psychological counseling studies conducted on the families of individuals with intellectual disabilities. The group and individual studies focused on interventions to decrease stress, anxiety, depression, hopelessness, and other common negative feelings among families, as well as improve psychological well-being, parental attitudes, and family structures. Results of the literature review indicate that most counseling studies led to significant differences after intervention when compared to pre-intervention.

### Keywords

Individuals with intellectual disability • Family • Psychological counseling

1 Sorumlu yazar: Ahmet Togay (Arş. Gör.), Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana. Eposta: atogay@cu.edu.tr

2 S. Sonay Güçray (Prof. Dr.), Çukurova Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Adana. Eposta: atogay@cu.edu.tr

Atf: Togay, A. ve Sonay Güçray, S. (2018). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin aileleri ve psikolojik danışma: Bir derleme çalışması. HAYEF: Journal of Education, 15, 43-62. <http://dx.doi.org/10.26650/hayef.2018.15.1.0005>

## Extended Summary

Individuals may come to the world with various disabilities, or they may experience disability for various reasons after birth. Intellectual disability is one of them. The physical, mental and social development of individuals with intellectual disability is limited and slow compared to individuals with normal development (Eripek, 2009). These individuals have significant limitations in mental functioning and adaptive behavior. These limitations, however, caused by the intellectual disability, affect not only the individuals with intellectual disability but also the family with them. Lifelong daily care needs, health problems, social relationship and behavior problems often cause parents to have some economic, social and psychological difficulties (Ergün & Ertem, 2012; Eripek, 2009; Taylor, 1982).

Psychological counselors carry out group or individual psychological counseling studies based on various theoretical approaches in order to reduce the impact of difficulties and strengthen families and assess the effectiveness of these studies. The aim of this study is to focus on the psychological counseling studies carried out in and out of the country to the families of individuals with intellectual disabilities, to draw a basic perspective on this issue and to draw attention to the importance of these studies.

## Strengths and Needs of Families

Families face persistent problems and stressful life events that are reflected in many aspects of their home and social life (Glasberg, 2000; Macks & Reeve, 2007). It is seen that these families have some economic, social and psychological difficulties. Families have economic difficulties because of the large expenditures of individual with intellectual disability for the services and equipment needed for their health, care and education needs (Emerson & Hatton, 2007; Kılıç, Gençdoğan, Bağ, & Arıcan, 2013; Resch et al., 2010; Şen & Yurtsever, 2007).

The birth of a new member of the family, with a disability, is both unpredictable and permanent, increasing parents' vulnerability to stress sources and these families are experiencing more parenting stress than parents with normally developing children (Emerson, 2003; Jones & Passey, 2004; Saloviita, Italinna, & Leinonen, 2003). This stress, which has entered the family life, is associated with a high level of anxiety (Coşkun & Akkaş, 2009; Doğru & Arslan, 2008), depression (Kaçan-Softa, 2012; Lloyd & Hastings, 2009; Şengül & Baykan, 2013) and hopelessness (Akandere, Acar, & Baştuğ, 2009; Ceylan & Aral, 2007; Gölalmış-Erhan, 2005) in the parents.

Learning the existence of disability changes not only the parents but also the siblings' lives permanently because interactions between family members as a result of the dynamic structure of the family influence the individuals. In this respect, the relationship with the other siblings as well as the interaction with the child's parents is important for the development as an individual (Hetherington, Henderson, & Reis, 1999).

## **Psychological Counseling and Families**

Basically, it is aimed to gain attitudes and skills needed by families through psychological counseling. In this process, the psychological counselor helps the families to understand their emotional experiences, to trust themselves, and to interact more with the environment (Friedlander & Watkins, 1985). Psychological counseling studies with groups with different aims, theoretical approaches and characteristics are seen more often than individual psychological counseling when psychologically helping these families.

Group counseling studies with these families are carried out in the form of self-help and mutual support groups (Solomon, Pistrang, & Barker, 2001), psychoeducation groups (Dilmaç, Çıkılı, Koçak, & Çalıkçı, 2009; Greaves, 1997; Lee & Peng, 2017; Lee, 2017; Taheri, Arjmandnia, & Afrouz, 2016 Vural-Batik, 2012; Wong, Poon, & Kwok, 2011) and counseling groups (Abedin & Molaie, 2010; Akdoğan, 2016; Faramarzi & Bavali, 2016; Haugstvedt, Graff-Iversen, Bukholm, Haugli, & Hallberg, 2013; Yukay & Erturan, 1998). Even in limited numbers, individual psychological counseling studies based on different theoretical approaches are being conducted for these families (Bagner & Eyberg, 2007; Chengappa, 2013; Lloyd & Dallos, 2008; Özhan, 2001; Saravanan & Rangaswamy, 2012).

## **Conclusion**

Supporting families through psychological counseling is important for the well-being and development of the individual with intellectual disability. The studies aimed to change the characteristics of families such as stress, anxiety, depression, hopelessness, optimism, psychological well-being, adaptation, parental attitudes and family structure. In most of these studies, it was seen that there were significant differences after the post-intervention compared with the pre-intervention. Intervention manuals can be developed in subsequent investigations so that professionals working in the field can systematically test the interventions and techniques or make standardized practices for families.

Psychological counseling researches with siblings are inadequate in this issue. There are more researches done with parents in the literature. It is believed that it is necessary to conduct psychological counseling researches with siblings in the future. It is seen that there is very little or no involvement of fathers as parents in both group and individual psychological counseling studies examined within the scope of this study. However, where to both parents do not acquire the necessary knowledge and skills, the impact of good and positive atmosphere within the family system will be limited.

# **Zihinsel Yetersizliği Olan Bireylerin Aileleri ve Psikolojik Danışma: Bir Derleme Çalışması**

Yetişkin bireylerin evlilik yoluyla kurduğu ve sosyal sistemin en küçük birimi olan aileye bir çocuğun katılacak olması bu bireyler için yaşamlarındaki en büyük mutluluklardan biridir. Anne babalar sağlıklı bir çocuk hayal ederler fakat çocuğun yetersizlikle doğması veya doğumundan sonra yetersizliğinin fark edilmesi, anne ve babanın tüm beklenti ve hayallerinin yıkılmasına neden olur. Aileye bir çocuğun katılmasının verdiği mutluluk, çocuğun yetersizliğinin ortaya çıkmasıyla yerini şok duygusuna ve yoğun bir kedere bırakır (Bromley ve Mellor, 2012).

Bireyler dünyaya çeşitli yetersizliklerle gelebilirler ya da doğumdan sonra çeşitli nedenlerle yetersizlik yaşayabilirler. Zihinsel yetersizlik de bunlardan biridir. Genel olarak zihinsel yetersizlik; zihinsel işlevler, sosyal ve pratik uyum becerilerinde ortalamaya göre önemli derecede geride olma durumudur. Ayrıca bu bireyler iletişim, öz bakım, ev yaşamı, iş yaşamı ve akademik işlevler gibi çeşitli uyumsal davranış alanlarından ikisinde ya da daha fazlasında sürekli olarak sınırlılık yaşamaktadırlar. Son olarak, tüm bu sınırlılıklar 18 yaşından önce ortaya çıkmaktadır (American Association on Intellectual and Developmental Disabilities [AAIDD], 2017). Türkiye İstatistik Kurumu (2004) verilerine göre, Türkiye genelinde zihinsel yetersizliğe sahip birey oranı toplam nüfusun %0,48'idir. Zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin bedensel, zihinsel ve sosyal gelişimleri normal gelişim gösteren bireylere göre sınırlı ve yavaştır (Eripek, 2009). Bu bireyler zihinsel işlevlerde ve uyumsal davranışlarda anlamlı sınırlılıklar yaşamaktadırlar. Ancak yetersizliğin neden olduğu bu sınırlılıklar yalnızca zihinsel yetersizliği olan bireyi değil onunla beraber ailesini de etkilemektedir. Yaşam boyu devam eden günlük bakım ihtiyaçları, sıklıkla ortaya çıkan sağlık, sosyal uyum ve davranış problemleri anne babaların birtakım ekonomik, sosyal ve psikolojik güçlükler yaşamalarına neden olmaktadır (Ergün ve Ertem, 2012; Eripek, 2009; Taylor, 1982).

Ebeveynler için çocuk sahibi olmaya karar vermeyle başlayan süreç, çocuğun dünyaya gelmesiyle birlikte aile içindeki rol ve sorumlulukların yeniden düzenlenmesini ve farklı alanlarda ortaya çıkacak olan değişikliklere uyum sağlamayı da beraberinde getirmektedir. Ancak çocuğun yetersizliğinin olduğunun belirlenmesiyle birlikte anne babaların beklentileriyle gerçek durum arasında bir uyumsuzluk ortaya çıkmaktadır. Anne ve babalar yetersizliği olan çocuğa ebeveynlik etmenin bilinmezliği ve zorluğu ile karşı karşıya kalmaktadırlar ve bundan dolayı karmaşa yaşamaktadırlar (Kazak ve Marvin, 1984). Anne babalar çocuklarının yetersizliğini öğrendiklerinde çeşitli tepkiler ortaya koymaktadırlar ve ailelerin verdiği bu tepkiler alan yazında çeşitli modellerle açıklanmaktadır.

Bu modellerden biri olan Aşama Modeli'ne göre, ailelerin yetersizliğe verdiği tepki ile ölüm karşısında verdikleri tepkiler oldukça benzerdir ve yetersizliği öğrendikten sonra aileler çeşitli aşamalardan geçmektedirler (Case, 2000). Kübler-Ross (1969) bu ailelerin yaşadıkları ve gösterdikleri tepkilerle ilgili beş aşamadan bahsetmektedir (akt., Huber, 1979). Bu aşamalar; inkar, öfke, pazarlık, depresyon ve kabuldür. Aileler öncelikle çocuklarının yetersizliğini öğrendiklerinde yaşadıkları ilk şoktan sonra durumu kabullenmek istemezler, inkar ederler ve koyulan tanıyı kabul etmeyerek çocuklarının normal olduğu umudunu taşırlar. Daha sonra uzmanlar, diğer aile üyeleri ve hatta bazen tanıya yönelik yoğun öfke ve kızgınlık duyguları taşırlar ve bu öfke bir noktadan sonra kendilerine yönelir ve bu durumun sorumlusu olarak kendilerini görürler ve suçlarlar. Pazarlık aşamasında ise aileler; çocuğu ile uzun saatler çalıştıklarında veya doğru tedavi ve eğitim programları için doğru uzmanları buldukları takdirde çocuklarının normalleşeceğini düşünmektedirler. Ancak anne babalar durumun gerçekliğini ve değişmezliğini fark ettiklerinde yoğun bir keder yaşarlar, bu keder ve depresyon nedeniyle kontrolü kaybetmekten de korkarlar. Bu süreç daha sonra kabul ve duruma uyumla devam eder (Taylor, 1982; Ziolk, 1991). Yetersizliğin belirlenmesinden sonra her aileye yeterli destek verilmediği ve ailelerin sahip olduğu imkanlar farklı olduğu için bu aşamalar her ailede farklı düzeylerde yaşanabilmektedir. Ayrıca bu modele göre, ailelerin bu aşamaları belirtilen sırada yaşamayabilecekleri vurgulanmaktadır (Case, 2000).

Bu ailelerin yaşadıkları ve gösterdikleri tepkilerle bir diğer model Anlamsızlık ve Güçsüzlük Modeli'dir. Bu modele göre; inançlar, değerler ve bilgi, etkileşim yoluyla toplumsal olarak belirlenmektedir. Bu nedenle bu yaklaşım bireyler arası sosyal süreçleri incelemektedir. Yetersizliği olan bir çocuktan dolayı ailenin yaşadığı duygular, yakınların ve arkadaşların gösterdiği tepkilerle ilişkilidir. Aileler başkalarıyla, özellikle de önemli kişilerle (örneğin; arkadaşlar, aile), karşılıklı etkileşimlerde karşılaştıkları tanımların bir sonucu olarak deneyimlerine anlam yüklemektedirler. Başka bir deyişle, başkalarının bir durumu nasıl tanımladığı ebeveynlerin tanımlarını da etkilemektedir. Bu kişilerin verdiği tepkiler olmasa, çocuğun yetersizliği aileler için daha az sarsıcı olacaktır, fakat çevredeki insanların gösterdiği tepkiler aileler için durumu daha da zorlaştırmaktadır (Seligman ve Darling, 2007).

Ailelerin verdikleri tepkiler ve geçtikleri aşamalar normaldir fakat her ailenin ulaştığı aşama birbirinden farklı olabilir. Ayrıca aileler bu süreçte aşamalar arasında ilerleme ya da gerilemeler yaşayabilmektedir. Bu ailelerin kabul ve uyum sürecinin; yaşanan duyguların yoğunluğu, sosyal destek düzeyi, aile dinamikleri, sosyoekonomik düzey ve çocuğun yetersizliğinin özelliklerine (türü ve derecesi) göre farklılık gösterebilmektedir (Bromley ve Mellor, 2012). Bu açıardan bakıldığında psikolojik danışmanlar tarafından ailelere sunulan psikolojik yardım müdahalelerini planlama ve tasarlamada ailelerin içinde bulunduğu aşamaları, bu aşamalara özgü duyguların

ve bu aşamaları etkileyebilecek faktörlerin farkında olmasının, yürütülen hizmetlerin etkililiği açısından önemli olduğu söylenebilir.

Psikolojik danışmanlar ailelerin yaşadıkları zorlukların etkisini azaltabilmek ve aileleri güçlendirebilmek için çeşitli kuramsal yaklaşımları temel alan grup ya da bireysel psikolojik danışma çalışmaları yürütmekte ve bunların etkililiğini değerlendirme çabası içerisine girmektedirler. Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ailelerine yönelik yürütülen bu psikolojik danışma çalışmalarını değerlendirmek öncelikle bundan sonra yürütülecek yeni çalışmalara önemli ölçüde ışık tutacaktır. Bununla birlikte, ülkemizde ve yurtdışında zihinsel yetersizliği olan bireylerin ailelerine yönelik sunulan psikolojik danışma yardımının üzerine yürütülen çalışmalara olan ilginin özellikle son yıllarda arttığı görülmektedir. Ancak bu konuyla ilgili şu ana kadar yürütülen çalışmaları yurtiçi literatürde bütüncül bir şekilde ele alan bir çalışmanın olmaması da dikkate alınarak bu çalışmanın amacı, zihinsel yetersizliği bulunan bireylerin ailelerine yönelik ülkemizde ve yurt dışında yürütülen psikolojik danışma çalışmalarını gözden geçirmek, bu konuda temel bir bakış açısı oluşturmak ve bu çalışmaların önemine dikkat çekmektir. Bu çalışmada ayrıca bu konuda yapılmış çalışmalar incelenerek gelecek çalışmalar için çeşitli öneriler ortaya koymak da amaçlanmaktadır.

### **Ailelerin Yaşadığı Güçlükler ve İhtiyaçları**

Genel olarak, yetersizliğinin türü ne olursa olsun, yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmak çeşitli zorlukları da beraberinde getirmektedir. Aileler, ev ve sosyal yaşamlarının birçok boyutuna yansıyan süregelen sorunlar ve stresli yaşam olayları ile karşılaşmaktadırlar (Glasberg, 2000; Macks ve Reeve, 2007). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ailelerinin birtakım ekonomik, sosyal ve psikolojik güçlükler yaşadıkları görülmektedir. Öncelikle bu çocukların öz bakımlarının karşılanmasıyla ilgili ailelerin yardım ihtiyaçları oldukça fazladır. Bu durum ailelerin çocuklarının öz bakım ihtiyaçlarını karşılayabilmek için iş fırsatlarından vazgeçmelerine veya çocuklarıyla daha fazla ilgilenebilmek için yarı zamanlı işlere yönelmelerine neden olabilmektedir (Turnbull ve Turnbull, 2001). Ayrıca zihinsel yetersizliği olan çocuğun sağlık, bakım ve eğitim ihtiyaçları için gerekli olan hizmet ve araç gereçler için bu aileler diğer ailelere oranla daha fazla harcama yapmak zorundadır (Dyson, 1993). Bu konuda yapılan araştırmaların bulguları, yetersizliği olan bir çocuğa sahip olduktan sonra ailelerin çalışma yaşamlarının bu durumdan olumsuz etkilendiğini ve maddi zorluklar yaşadıklarını ortaya koymuştur (Emerson ve Hatton, 2007; Kılıç, Gençdoğan, Bağ ve Arıcan, 2013; Resch ve ark., 2010; Şen ve Yurtsever, 2007). Yaşanan ekonomik zorluklar ebeveynlerin iyi oluşu ve ruh sağlıkları üzerinde olumsuz etkiye sahip olabilmektedir (Olsson ve Hwang, 2008). Yapılan çalışmaların bulguları da göz önüne alındığında ailelerin çeşitli yasal düzenlemeler aracılığıyla maddi yönden



desteklenmesinin, özellikle ailelerin çocuklarına sağlayacakları bakım, özel eğitim ve rehabilitasyon hizmetleri açısından kritik öneme sahip olduğu söylenebilir.

Ebeveynlerin aileye yeni katılan üyenin yarattığı rol ve ilişki değişimlerine uyum sağlama ve sorumlulukları paylaşma konularında organizasyon eksikliği yaşadıkları ancak bu durumun neden olduğu stres ve kaygının genellikle ailenin kendi kaynakları ile yönetilebilir olduğu söylenmektedir (Gladding, 2011). Yetersizliği olan bir bireye sahip ailelerde bu stres ve kaygının ailenin öz kaynakları ile yönetilmesi zordur. Ailenin yeni üyesinin bir yetersizlikle doğması hem beklenmedik bir durum olarak hem de kalıcı olması nedeniyle ebeveynlerin stres kaynaklarına karşı kırılganlığını arttırmaktadır ve bu aileler normal gelişim gösteren çocuğa sahip ebeveynlere göre daha fazla ebeveynlik stresi yaşamaktadırlar (Emerson, 2003; Jones ve Passey, 2004; Saloviita, Italinna ve Leinonen, 2003). Ailelerin yaşadığı bu stres kronik ve zamana karşı dirençli olma eğilimindedir (Glidden ve Schoolcraft, 2003). Bu kronik stres ebeveynlerin dayanıklılığını ve iyi oluşunu etkilemenin yanında onların çocuklarının ihtiyaçlarını karşılama yeteneğini de etkilemektedir (Peer ve Hillman, 2014). Ailelerin yaşadığı güçlükleri daha da arttıran çeşitli stres faktörleri olduğu belirtilmektedir. Buna göre çocukların durumuna ilişkin yeterli bilgi edinememe, sosyal ve psikolojik destek kaynaklarını bulamama, başkalarına çocuğun durumunu açıklamada zorluk yaşama, uygun eğitim olanakları bulamama, çocuğun geleceğine ilişkin kaygılar, daha fazla zaman, para ve enerji gereksinimi bu faktörlerin içerisinde yer almaktadır (Akkök, Aşkar ve Karancı, 1992; Saloviita ve ark., 2003). İlgili alan yazın incelendiğinde, hem ülkemizde hem de yurtdışında yapılan araştırmaların (Karadağ, 2009; Resch ve ark., 2010) bu açıklamalarla paralel sonuçlar ortaya koyduğu görülmektedir. Özellikle bu ailelerin bilgi ve hizmetlere erişimde, okul ve toplum iş birliği ve sosyal destek konusunda zorluklar yaşadığı belirlenmiştir. Bu ailelerle çalışan uzmanların yürüttükleri çalışmalarda özellikle bu bireylerin uygun bilgi ve hizmet kaynaklarına ulaşımı konusunda bilgi verme hizmetini etkin kullanmalarının önemi ortaya çıkmaktadır. Ayrıca bu ailelerin, toplumsal yapı içerisindeki diğer tüm paydaşların işbirliği sağlanarak, desteklenmesi konusunda uzmanlara önemli görevler düştüğü görülmektedir.

Zihinsel yetersizliği olan bireye sahip ailelerin güçlük yaşadığı bir diğer nokta aile içerisindeki rol ve işlevlerdir. Bireyin yetersizliği, olağan aile düzenini ve rutinlerini sekteye uğratmaktadır. Bu durumda yetersizliği olan bireyin bakımı ve yetiştirilmesi ile ilgili sorumlulukların paylaşılması gündeme gelmektedir ancak bu sağlanamadığında karmaşa yaşanabilmektedir. Bununla ilgili özellikle ülkemizde yapılan araştırmalarda (İçmeli, Ataoğlu, Canan ve Özçetin, 2008; Kırbay ve Özkan, 2013; Özşenol ve ark., 2003), zihinsel yetersizliği olan bir çocuğa sahip olmanın aile işlevselliğini belirgin olarak olumsuz yönde etkilediği ve anne babaların aile işlevlerini etkili bir şekilde yerine getiremedikleri belirlenmiştir.

Zihinsel yetersizliği olan üyeye sahip olmak, aileye yoğun ve yüksek düzeyde stres getirmektedir. Bu noktada özellikle ebeveynlerin yaşadıkları bu stresle baş etmede kullandıkları başa çıkma tarzları, iyi oluşları ve psikolojik sağlıkları açısından büyük öneme sahiptir. Duygu odaklı başa çıkmayı kullanan ebeveynlerin iyi oluş düzeylerinin düşük olduğu buna karşın problem odaklı başa çıkma tarzını benimseyen ailelerin stres düzeylerinin düşük ve çocuklarıyla olan iletişim kalitesinin yüksek olduğu ortaya konmuştur (Kim, Greenberg, Seltzer ve Krauss, 2003). Yurtiçinde bu konuda yapılmış mevcut araştırmalara (Ayyıldız, Şener, Kulakçı ve Veren, 2012; Duygun ve Sezgin, 2003) bakıldığında ise; etkisiz stresle başa çıkma yöntemlerini kullanan ailelerin stresin olumsuz etkilerini daha yoğun yaşadığı görülmüştür. Bu nedenle bu ailelere psikolojik yardım sağlayan uzmanların bu bireyleri etkili başa çıkabilme becerileri konusunda desteklemeleri büyük öneme sahiptir çünkü ailenin yaşamına giren bu stresin, anne babalardaki yüksek düzeyde kaygı (Coşkun ve Akkaş, 2009; Doğru ve Arslan, 2008;), depresyon (Kaçan-Softa, 2012; Lloyd ve Hastings, 2009; Şengül ve Baykan, 2013) ve umutsuzlukla (Akandere, Acar ve Baştuğ, 2009; Ceylan ve Aral, 2007; Gölalınış-Erhan, 2005) ilişkili olduğu yapılan çalışmalarla ortaya konmuştur. Ayrıca yine benzer şekilde bu stresin, anne babanın evlilik ilişkilerindeki bozulmalar, kişisel uyum ve iyi oluşlarının düşük olmasıyla ilişkili olabileceği yapılan araştırmalarda (Bromley ve Mellor, 2012; Gerstein, Crnic, Blacher ve Baker, 2009; Norlin ve Broberg, 2013) görülmüştür. Hatta zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip olmanın beraberinde getirdiği zorlukların aile üyelerinin ruh sağlığını da derin etkileyebileceği, aile üyelerinin birtakım psikolojik zorluklar yaşadığı ve bu zorlukların bazen bireyler için somatizasyon, paranoid düşünce, psikotizm gibi psikolojik belirtiler ya da depresif belirtiler şeklinde patolojik boyutta sonuçlar ortaya çıkartabileceği (Küllü, 2008; Yıldırım, Hacıhasanoğlu-Aşlar ve Karakurt, 2012) saptanmıştır. Tüm bunların ışığında zihinsel yetersizliği olan bir aile üyesine sahip olmak, aile üyelerinin psikolojik durumunu ve iyi oluşunu farklı açılardan olumsuz etkileyebilmektedir. Ayrıca ailelerin karşılaşılan güçlüklerle karşı yeni önlemler alması, yeniden organize olması, kaynaklarını bu yönde kullanma yollarını yeniden yapılandırması son derece uzun ve zor bir süreçtir. Bu süreç aileyi ve aileyi oluşturan bireyleri psikolojik açıdan yıpratmaktadır. Bu nedenle bu kişilere psikolojik yardım hizmeti veren uzmanların, bu bireylerin içinde buldukları durumun onlar üzerindeki etkilerine çok boyutlu yaklaşımlarının, yapılacak müdahalelerin etkililiği ve danışanın iyi oluşu için ne derece önemli olduğu görülmektedir. Bu ailelerin yaşadığı güçlüklerden bir diğeri de sosyal destek yetersizliğidir. Ailelerin yaşadığı zorlukların üstesinden gelmede çevreden aldığı sosyal desteğin ebeveynlerin iyi oluşu, stres düzeyi ve dayanıklılığıyla ilişkili olduğu görülmüştür (Ben-Zur, Duvdevany ve Lury, 2005; Feldman, Varghese, Ramsay ve Rajska, 2002; Sivrikaya ve Çiftçi-Tekinarıslan, 2013; White ve Hastings, 2004). Bu durumda bu ailelerle çalışan uzmanların bu bireylerin sosyal destek kaynaklarını güçlendirme ve çeşitlendirmeye çalışmasının gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Yetersizliğin varlığını öğrenmek, yalnızca anne babayı değil onlarla birlikte kardeşlerin hayatını da kalıcı olarak değiştirmektedir çünkü ailenin dinamik yapısının bir sonucu olarak aile üyeleri arasındaki etkileşimler bireyleri etkilemektedir. Bu açıdan çocuğun ebeveynleriyle kurduğu etkileşim kadar diğer kardeşlerle olan ilişkileri de bir birey olarak gelişimi için önemlidir (Hetherington, Henderson ve Reis, 1999). Yetersizliği olan bir erkek ya da kız kardeşe sahip olmanın, normal gelişim gösteren bireyler üzerindeki etkisi konusunda alan yazında farklı görüşler bulunmaktadır. Bu konuda yapılan ilk açıklamalar ve araştırmalar daha çok kardeşlere ilişkin olumsuz etkilerin olduğunu öne sürmektedir. Örneğin; Huber (1979) yetersizliği olan bir kardeşe sahip olmanın normal gelişim gösteren kardeşler için; yetersiz ebeveyn ilgisi, normal kardeş ilişkisinin kaybı, yetersizliğin ailede neden olduğu yoğun baskı ve stres, rol ve sorumluluklarda değişim ve toplum tarafından etiketlenme gibi sonuçları olacağını ifade etmiştir. Bu konuda yapılan bir meta-analiz çalışmasında zihinsel yetersizliği olan bir kardeşe sahip olmak, normal gelişim gösteren kardeşlerin depresyon ve psikolojik işlevsellik düzeyleri üzerinde olumsuz etkilere sahiptir. Ancak bu etkilerin alan yazında ifade edildiği gibi çok büyük olmadığı sonucuna varılmıştır (Rossiter ve Sharpe, 2001). Ayrıca bununla ilişkili olarak zihinsel yetersizliği olan bireylerin kardeşlerinin sosyal ve duygusal uyumunu araştıran birkaç araştırmada, aslında genel olarak bu kardeşlerin psikolojik uyum düzeylerinin iyi olduğu ve olumlu kardeş ilişkilerine sahip oldukları ortaya konmuştur (Burton ve Parks 1994; Carr, 2005; Heller ve Arnold 2010; Rimmerman ve Raif, 2001; Seltzer, Krauss, Hong ve Orsmond, 2001). Kardeşlerle ilgili çalışmalar birbirinden farklı bulgular ortaya koysa da, genel olarak bu ailelerde normal gelişim gösteren kardeşlerin uyumunun, daha çok ebeveyn stresi, problem çözme ve iletişim tarzı gibi ailesel özelliklerinden etkilendiği ortaya konmuştur (Giallo ve Gavidia-Payne, 2006). Alan yazındaki birbirinden farklı açıklamalar ve bulgular düşünüldüğünde bu konuda daha fazla ampirik araştırmaya ihtiyaç olduğu görülmektedir. Ayrıca kardeşlerin uyum sürecinde ebeveynlerin ve ailesel faktörlerin etkisinin dikkate alınarak normal gelişim gösteren kardeşlerin de desteklenmesinin önemi görülmektedir.

Özetle, bu ailelerin yaşadığı güçlükler ve ihtiyaçları göz önüne alındığında zihinsel yetersizliği olan bireylerin eğitim ve rehabilitasyon süreçlerinin etkili olabilmesi, ailenin diğer üyelerinin yaşadıkları kaygı ve stresle baş edebilmeleri ve duruma uyum sağlayabilmeleri için bu ailelerin sistemli ve profesyonel bir psikolojik desteğe ihtiyaçları olduğu söylenebilir. Bu ihtiyaçların giderilmesinde psikolojik danışma hizmetleri önemli bir noktadadır.

### **Ailelere Yönelik Psikolojik Danışma Yardımı**

Profesyonel bir meslek alanı olan psikolojik danışma, ruh sağlığı, iyi oluş, eğitim ve kariyer hedeflerini gerçekleştirmek için farklı bireyleri, aileleri ve grupları güçlendiren profesyonel bir ilişki olarak tanımlanmaktadır (American Counseling

Association [ACA], 2017). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ailelerin bu kapsamda özel ve farklı bir grup olduğu söylenebilir. Bu ailelere yönelik psikolojik danışma hizmetlerinde temel olarak, alanda uzman bir psikolojik danışman aracılığıyla ailelerin ihtiyaç duyduğu tutum ve becerilerin ebeveynlere kazandırılması hedeflenmektedir. Bu süreçte psikolojik danışman, ailelerin duygusal yaşantılarını anlamlandırmalarına, kendilerine güvenmelerine, çevreyle daha fazla etkileşim kurmalarına yardımcı olmaktadır (Friedlander ve Watkins, 1985).

Bu konuyla ilgili olarak Akkök (1982) psikolojik danışmanların ailelere; çocuklarının yetersiz olduğu gerçeğini kabul edebilmeleri, başkalarına ifade edemedikleri duygu ve yaşantılarını paylaşabilmeleri, yaşadıkları suçluluk ve karmaşanın üstesinden gelebilmeleri ve çevreden gelen olumsuz tepkilere karşı güçlü durabilmeleri konusunda yardım ettiğini ifade etmiştir. Bu açıklamalara bakıldığında psikolojik danışma yardımının temelinde bu ailelerin süreçte karşılaşılabilecekleri olası birtakım duygusal, sosyal ve psikolojik güçlükler konusunda destek olmak ve bunlarla ilgili ihtiyaçlarını gidermek olduğu söylenebilir.

### **Ailelere Yönelik Grupla ve Bireysel Psikolojik Danışma Yardımı**

Zihinsel yetersizliği olan bireye sahip ailelere sunulan psikolojik danışma yardımı temelinde iki yolla olmaktadır. Bunlar grupla psikolojik danışma ve bireysel psikolojik danışmadır. İlgili alan yazın incelendiğinde, bu ailelere psikolojik olarak yardım ederken farklı amaç, kuramsal yaklaşım ve özelliklere sahip grupla psikolojik danışma çalışmalarının, bireysel psikolojik danışmaya göre daha sık kullanıldığı görülmektedir. Grupla psikolojik danışma çalışmaları aynı anda birden çok ebeveyn ulaşma imkanı verdiği için harcanan zaman ve emek açısından psikolojik danışmanlara ciddi avantajlar sağlamaktadır. Bu nedenle bu ailelerle çalışma yürüten psikolojik danışmanların grup temelli çalışmaları daha sık tercih ettikleri söylenebilir.

Ailelerle yapılan grupla psikolojik danışma çalışmaları; özellikle yalnız olmadıklarını hissetmeleri ve diğer ailelerden yetersizlikle ilgili nasıl baş edeceklerini karşılıklı destek içerisinde öğrenmeleri açısından önemlidir. Zihinsel yetersizliği olan bireye sahip ailelerle yapılan grupla psikolojik danışma çalışmalarının çeşitli kuramsal yaklaşımları temel alan kendine yardım ve karşılıklı yardım grupları (Solomon, Pistrang ve Barker, 2001), psikoeğitim grupları (Dilmaç, Çıkılı, Koçak ve Çalıkçı, 2009; Greaves, 1997; Lee, 2017; Lee ve Peng, 2017; Taheri, Arjmandnia ve Afrouz, 2016 Vural-Batık, 2012; Wong, Poon ve Kwok, 2011), psikolojik danışma/etkileşim grupları (Abedin ve Molaie, 2010; Akdoğan, 2016; Faramarzi ve Bavali, 2016; Haugstvedt, Graff-Iversen, Bukholm, Haugli ve Hallberg, 2013; Yukay ve Erturan, 1998) şeklinde yapılmaktadır.

Zihinsel yetersizliği olan bireye sahip ailelerle yürütülen grupla psikolojik danışma çalışmalarından ilki destek ve karşılıklı yardım gruplarıdır. Karşılıklı yardım grupları

üyelerin birbirine yardım etmek amacıyla, kendilerini, deneyimlerini, korkularını ve istekleri gibi konuları paylaştıkları lidersiz gruplardır (Demir ve Koydemir, 2012). En temelde aileler bu gruplarda, yaşantılarını ve kendilerini rahatlıkla ifade edebilmekte ve diğer ailelerin de benzer duygu ve yaşantıları olduğunu öğrenme fırsatı yakalamaktadırlar. Bununla ilgili olarak ebeveynlerin karşılıklı yardım gruplarına katılımlarının bu bireylere yardımcı olup olmadığı incelenildiği bir araştırmada, ebeveynlerin bu grupları çok yararlı buldukları, aldıkları destekten çok memnun oldukları ve aynı zamanda grupları bağlanma, bir gruba ait olma, ifade gücü, görev yönelimi, kendini bulma ve kontrol duygusu geliştirme açısından olumlu olarak tanımladıkları görülmüştür (Solomon ve ark., 2001). Bu araştırmada aileler için karşılıklı yardım gruplarının temel işlevlerinin etkin bir şekilde hayata geçtiği görülmektedir ancak bu tür grup çalışmalarının etkililiğine yönelik daha fazla ampirik araştırmaya ihtiyaç olduğu da bir gerçektir.

Ailelere yönelik yürütülen grupla psikolojik danışma çalışmalarından bir diğeri farklı yaklaşımları temel alan, psikolojik danışma grupları şeklinde yapılan çalışmalardır. Genel olarak, psikolojik danışma grupları, bilinçli duygu, düşünce ve davranışları vurgulayan kişilerarası süreçler ve problem çözme stratejilerine odaklanan gruplardır (Corey, Corey ve Corey, 2016). Bu aileler grupla psikolojik danışma çalışmalarında çocuğunun yetersizliğinden dolayı ortaya çıkan sorunlarla daha iyi başa çıkabilmeleri için gerekli kişilerarası ilişki becerilerini geliştirme ve içsel güçlerini keşfetme fırsatı yakalamaktadırlar.

Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerle farklı kuramsal yaklaşımlar temel alınarak yürütülmüş çeşitli çalışmalar (Abedin ve Molaie, 2010; Akdoğan, 2016; Faramarzi ve Bavali, 2016; Hastings ve Beck, 2004; Haugstvedt ve ark., 2013; Yukay ve Erturan, 1998; Williams, Berthelsen, Nicholson, Walker ve Abad, 2012) bulunmaktadır. Bu yaklaşımlara bakıldığında; Gestalt (Akdoğan, 2016; Haugstvedt ve ark., 2013), kişisel yapılandırma (Haugstvedt ve ark., 2013), film terapisi (Abedin ve Molaie, 2010), logoterapi (Faramarzi ve Bavali, 2016), bilişsel, aile sistem, bireysel psikoloji (Akdoğan, 2016) ve kısa süreli grupla müzik terapisi (Williams ve ark., 2012) gibi yaklaşımların ilke, yöntem ve müdahalelerinin temel alındığı görülmektedir.

Yürütülen bu grupla psikolojik danışma çalışmalarının ailelerin; depresyon ve aile yapısı (Akdoğan, 2016; Yukay ve Erturan, 1998), başa çıkma yeteneği (Haugstvedt ve ark., 2013), ebeveynlik stresi (Abedin ve Molaie, 2010; Hastings ve Beck, 2004), psikolojik iyi oluş (Faramarzi ve Bavali, 2016), umutsuzluk (Akdoğan, 2016), olumlu ebeveyn çocuk etkileşimi (Williams ve ark., 2012) gibi özellikleri üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmektedir. Bu çalışmaların bir kısmında çalışmaya hem anne hem de babaların katılımı sağlanmış olsa da bazı çalışmalarda (Abedin ve Molaie, 2010; Akdoğan, 2016; Faramarzi ve Bavali, 2016; Williams ve ark., 2012) katılımcı grubun

çoğunluğunun ya da tamamının sadece annelerden oluştuğu görülmektedir. Çalışma gruplarının bu şekilde olmasının çalışmalarından elde edilen sonuçların tüm ebeveynler için genellenebilirliği önünde önemli bir sınırlılık olarak durduğu söylenebilir. Bu çalışmaların etkililiği ile ilgili elde edilen araştırma sonuçlarına bakıldığında bu çalışmaların; aile içi iletişim, yetkinlik ve duygusal bağlamı geliştirmeleri konusunda bireylere katkı sağladığı; kendini yeni sözcüklerle tanımlama, duygularını yaşama, yeni adımlar atarak bir fark yaratma ve diğerleriyle olumlu ilişkiler kurma konularında ebeveynleri olumlu olarak desteklediği belirlenmiştir (Haugstvedt ve ark., 2013). Ayrıca bu çalışmaların bireylerin psikolojik iyi oluş (Faramarzi ve Bavali, 2016), olumlu ebeveynlik ve çocukların iletişim ve sosyal becerilerinde (Williams ve ark., 2012) anlamlı düzeyde artışa; depresyon (Akdoğan, 2016; Yukay ve Erturan, 1998), ebeveynlik stresi (Abedin ve Molaie, 2010; Hastings ve Beck, 2004) ve umutsuzluk (Akdoğan, 2016) düzeylerinde de anlamlı düzeyde düşüşe neden olduğu ortaya konmuştur. Ortaya çıkan bu sonuçlar, yapılan grupla psikolojik danışma çalışmalarının, zorluklarla başa çıkabilme konusunda aileleri destekleyerek, güçlüklerle başa çıkabilmede ihtiyaç duydukları içsel gücü keşfetmelerine yardımcı olduğunu göstermektedir.

Zihinsel yetersizliği olan bireye sahip ailelerle yürütülen grup temelli psikolojik danışma çalışmalarından bir diğeri de psikoeğitim gruplarıdır. Psikoeğitim grupları, kişilerin hayatında sorun yaratabilecek ya da sorun yaratan çeşitli konulara ilişkin bilgi eksikliklerini gidermeye, farkındalıklarını arttırmaya ve sorunlarla etkili şekilde baş edebilmelerine yönelik olarak yapılandırılmış grup oturumları yoluyla bireylere çeşitli bilişsel, duyuşsal ve davranışsal becerileri gerçekleştirmeye odaklanan gruplardır (Corey ve ark., 2016; Demir ve Koydemir, 2012). İlgili alan yazın incelendiğinde, hem ülkemizde hem de yurtdışında ailelerde farklı alanlarda değişimler yaratmayı hedefleyen çeşitli psikoeğitim çalışmalarının (Dilmaç ve ark., 2009; Greaves, 1997; Lee ve Peng, 2017; Lee, 2017; Taheri ve ark., 2016; Vural-Batık, 2012; Wong ve ark., 2011) yapıldığı görülmektedir. Bu çalışmalarda psikoeğitim sürecinin; stres (Greaves, 1997), kaygı (Dilmaç ve ark., 2009), umutsuzluk ve iyimserlik (Vural-Batık, 2012), ebeveyn fonksiyonu (Taheri ve ark., 2016), psikolojik iyi oluş (Lee, 2017), duygusal iyi oluş ve empati (Lee ve Peng, 2017), yaşam kalitesi, ebeveyn stresi ve işlevsel olmayan ebeveyn tutumları (Wong ve ark., 2011) gibi alanlarda ailelerde değişim yaratması amaçlanmıştır. Bu çalışmaların hepsinde çalışma gruplarının tamamının annelerden oluştuğu görülmektedir. Bu, yukarıda grupla psikolojik danışma çalışmalarında olduğu gibi, yürütülen psikoeğitim sürecinin genellenebilirliği üzerinde önemli bir sınırlılıktır.

Bu psikoeğitim çalışmalarında, akılcı olmayan inançların bilinç öncesi doğası, ABC modeli, kendine ve başkalarına karşı öfke, suçluluk, umutsuzluk ve kaygıyla baş etme, kabul, empati, olumlu aile içi iletişimin oluşturulması, olumlu anne babalık becerilerinin geliştirilmesi, etkili iletişim becerilerinin öğretilmesi ve grupla sanat terapisi gibi farklı

yöntem veya müdahalelerle amaçların gerçekleştirilmeye çalışıldığı görülmektedir. Genel olarak psikoeğitim çalışmalarının; bu çalışmalara katılan annelerin stres (Greaves, 1997; Lee, 2017), sürekli ve durumluk kaygı (Dilmaç ve ark., 2009) ve umutsuzluk (Vural-Batık, 2012), ebeveyn stresi ve işlevsel olmayan ebeveyn tutumlarında (Wong ve ark., 2011) anlamlı düzeyde düşüşle ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte elde edilen bulgulara göre yapılan psikoeğitim çalışmalarının annelerin iyimserlik (Vural-Batık, 2012), aile işlevleri, ebeveyn fonksiyonları (Taheri ve ark., 2016), psikolojik iyi oluş (Lee, 2017), duygusal iyi oluş ve empati (Lee ve Peng, 2017) ve yaşam kalitesi (Wong ve ark., 2011) düzeylerindeki anlamlı artışla ilişkili olduğu saptanmıştır.

Grupla psikolojik danışma çalışmalarının yanı sıra, sınırlı sayıda da olsa, bu ailelere farklı kuramsal yaklaşımları temel alan bireysel psikolojik danışma çalışmaları da yürütülmektedir (Bagner ve Eyberg, 2007; Chengappa, 2013; Lloyd ve Dallos, 2008; Özhan, 2001; Saravanan ve Rangaswamy, 2012). Bu çalışmalarda da, grupla psikolojik danışma çalışmalarında olduğu gibi, çoğunlukla annelerle çalışılmıştır. Bireysel psikolojik danışma yardımı yoluyla ebeveynlerin kaygı ve uyum düzeylerinde (Özhan, 2001), anne baba tutumlarında (Saravanan ve Rangaswamy, 2012), ebeveyn davranışlarında (Chengappa, 2013) ve yetersizliği olan çocukların yıkıcı davranışları ve ebeveyn stresi düzeyinde (Bagner ve Eyberg, 2007) değişim gerçekleşmesi hedeflenmiştir. Ayrıca bir çalışmada da annelerin çözüm odaklı kısa süreli terapinin ilk oturumuna ilişkin deneyimleri incelenmiştir (Lloyd ve Dallos, 2008). Bu bireysel danışma süreçlerinde Gestalt, çözüm odaklı kısa süreli terapi ve ebeveyn çocuk etkileşimi terapisi gibi yaklaşımların temel alındığı görülmüştür.

İlgili araştırmalara bakıldığında, zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip ebeveynlerle yapılan bireysel psikolojik danışma çalışmalarının ebeveynlerin sürekli kaygı (Özhan, 2001), olumsuz ebeveyn tutumları (Saravanan & Rangaswamy, 2012), ebeveynlik stresi ve zihinsel yetersizliği olan çocukların yıkıcı davranışlarındaki (Bagner ve Eyberg, 2007) anlamlı düzeyde düşüşle ilişkili olduğu saptanmıştır. Ayrıca elde edilen sonuçlara göre yapılan çalışmaların ebeveynlerin sosyal uyum düzeyleri (Özhan, 2001), olumlu ebeveyn davranışları ve tutarlı bir disiplin anlayışlarındaki (Chengappa, 2013) anlamlı bir artışla ilişkili olduğu belirlenmiştir. Ayrıca annelerin çözüm odaklı kısa süreli terapinin ilk oturumuyla ilgili olarak etkili bir terapötik ilişki kurduğu, öz yeterliliği vurguladığı ve etkili baş etme stillerini teşvik ettiği için olumlu görüşlere sahip olduğu ancak mucize soruyu kafa karıştırıcı olarak algıladıkları belirlenmiştir (Lloyd ve Dallos, 2008).

## Sonuç

Zihinsel yetersizliği olan bir bireye sahip olan ailelere yönelik sunulacak olan bireysel ya da grup temelli psikolojik danışma, zihinsel yetersizliği olan çocuklara yönelik sunulan bakım, rehabilitasyon ve eğitim çalışmalarının etkililiğini de

arttırabilir. Bu açıdan ailelerin psikolojik yardım yoluyla desteklenmesi dolaylı yoldan yetersizliği olan çocuğun iyi oluşu ve gelişimi açısından önemlidir. Bundan sonraki araştırmalarda yapılan müdahalelerin etkililiğini değerlendirmede çalışmaya katılan ebeveynlerden elde edilen verilerin yanı sıra, yetersizliği olan birey üzerindeki etkilerine ilişkin diğer aile üyelerinden ve öğretmenlerden veri toplanarak müdahalelerin etkilerinin bütüncül olarak değerlendirilmesi sağlanabilir.

Etkili müdahaleler tasarlanmanın temel özelliklerinden biri yapılan müdahalelerin hedef kitlenin ihtiyaçlarına cevap vermesidir. Bununla ilgili olarak zihinsel yetersizliği olan bireylerin ailelerine yönelik yapılan çalışmalarda bireysel ve grupla psikolojik danışma yoluyla ailelerde değişim sağlanmaya çalışılan özelliklerin, alan yazında dile getirilen, ailelerin güçlük yaşadığı ve ihtiyaç duyduğu boyutlarla aynı doğrultuda olduğu görülmektedir. Yapılan müdahaleler ailelerin stres, kaygı, depresyon, umutsuzluk, iyimserlik, psikolojik iyi oluş, uyum, anne baba tutumları ve aile yapısı gibi özellikleri üzerinde değişim yaratmayı hedeflemiş ve bunların büyük kısmında müdahale öncesine göre müdahale sonrasında anlamlı farkların oluştuğu görülmüştür.

Yurtiçi alan yazında farklı kuramsal yaklaşımlara dayalı müdahaleler konusunda çok az bulgu vardır. Bu nedenle, farklı modeller için alan yazını geliştirmek ve genişletmek için daha fazla araştırmanın yapılması önemlidir. Ayrıca farklı yaklaşımlar arasındaki karşılaştırmaları içeren az sayıdaki çalışma göz önüne alındığında, farklı kuramsal model veya müdahalelerin benzer özelliklere sahip aileler üzerindeki etkilerine ilişkin karşılaştırmalar bundan sonraki araştırmalarda ele alınabilir.

Araştırmacılar ya da alanda uygulama yapan profesyonellerin, geliştirilen müdahale ve teknikleri sistematik olarak deneyip ampirik olarak test edebilmeleri veya ailelere yönelik standart uygulamalar yapabilmeleri için bundan sonraki araştırmalarda müdahale protokolleri geliştirilebilir. Yapılan araştırmalardaki çalışma gruplarına bakıldığında, çalışmaların özelliği gereği, küçük gruplarla çalışıldığı ve az sayıda aile üyesine ulaşıldığı görülmektedir. Bu nedenle yapılan araştırmalarda geliştirilen müdahalelerin etkililiğin daha büyük ölçekli gruplara ulaşılarak, yeni çalışmalarla test edilmesine ve desteklenmesine ihtiyaç vardır.

Ailede yetersizliği olan bir bireyin olması yukarıda da değinildiği gibi ebeveynler arasındaki evlilik ilişkisini de olumsuz etkileyebilmektedir. Bu etki boşanmaya kadar gidebilmektedir. Bu nedenle yetersizliği olan bireylerin bakımını üstlenen tek ebeveynler ortaya çıkmaktadır ve bu ebeveynlerin yaşadıkları güçlükler ve ihtiyaçları farklılaşabilmektedir. Alan yazında bu grup özelinde onların yaşadıkları güçlükleri ve ihtiyaçlarını ortaya koyan araştırmalara ve onlara yönelik müdahale programlarının geliştirilmesine ihtiyaç vardır.

Zihinsel yetersizliğe sahip bir aile üyesinin varlığı sadece anne babayı değil normal gelişim gösteren kardeşlerin hayatını da kalıcı olarak değiştirmekte, onların gelişimsel



ve ruhsal süreçlerinde önemli etkiler yaratabilmektedir. Alan yazında yoğun şekilde ebeveynlerle ilgili çalışmalar yapıldığı ve kardeşlere yönelik psikolojik danışma araştırmalarının eksik olduğu görülmektedir. Bundan sonraki süreçte kardeşlerle ilgili uygulamalı çalışmalar yapılmasının gerekli olduğuna inanılmaktadır.

Bu çalışmada sonuçları paylaşılan araştırmalar, yetersizliği bulunan bireylere rehabilitasyon hizmeti sunarken politika yapıcıların ya da ruh sağlığı konusundaki yetkililerin sunulan hizmetleri diğer aile üyelerinin ruh sağlığını korumayı sağlayacak şekilde planlamaları için oldukça önemlidir. Bu konuda diğer aile üyelerinin, özellikle de bakım veren aile üyelerinin, iyi oluşunun doğrudan ve dolaylı olarak yetersizliği olan bireylerin iyi oluşunu ve sağlığını etkilediğini ampirik kanıtlarla ortaya koyarak bunu çeşitli platformlarda dile getirmek yardımcı olabilir.

Son olarak her ne kadar alan yazındaki açıklamalara bakıldığında, zihinsel yetersizliği olan bireylerin ailelerine yönelik psikolojik danışma yardımının anne babaların sürece birlikte dahil oldukları durumda daha etkili ve verimli olacağına yönelik görüşlerin daha sık dile getirildiği görülse de, bu çalışma kapsamında incelenen hem grup hem de bireysel psikolojik danışma çalışmalarında ebeveyn olarak babaların katılımının çok az olduğu ya da hiç olmadığı görülmektedir. Bunun çocukların temel bakım gereksinimlerinden genelde annelerin sorumlu olmasının bir sonucu olduğu düşünülebilir. Ancak unutulmamalıdır ki bir bütün olarak anne babaların her ikisine gerekli bilgi ve beceriler kazandırılmadığı durumlarda aile sistemi içindeki iyi oluş ve olumlu atmosferin etkisi sınırlı kalacaktır. Bu açıdan bundan sonra yürütülecek çalışmalara babaların katılımının artırılması ve çift olarak anne babaların katılımının sağlanmasının yapılan çalışmaların genellenebilirliği açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

### Kaynakça/References

- Abedin, A., & Molaie, A. (2010). The effectiveness of Group Movie Therapy (GMT) on parental stress reduction in mothers of children with mild mental retardation in Tehran. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 5, 988–993. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.07.223>
- Akandere, M., Acar, M., & Baştuğ, G. (2009). Investigating the hopelessness and life satisfaction levels of the parents with mental disabled child. *Selçuk University Institute of Social Sciences Journal*, 22, 23–32.
- Akdoğan, R. (2016). A holistic approach to cope with depression and hopelessness for parents of special needs children. *International Journal of Early Childhood Special Education*, 8(2), 134–150.
- Akkök, F. (1982). Özürlü çocuk aileleriyle psikolojik danışma ve rehberlik çalışmaları. *Psikoloji Dergisi*, 6, 3–5.
- Akkök, F., Aşkar, P. ve Karancı, N. (1992). Özürlü bir çocuğa sahip anne babalardaki stresin yordanması. *Özel Eğitim Dergisi*, 1(2), 8–13.

- American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (2017). *Frequently asked questions on intellectual disability*. Retrieved May 20, 2017 from <https://aaidd.org/intellectual-disability/definition/faqs-on-intellectual-disability#.WWxc6GLyjIU>
- American Counseling Association. (2017). *What professional counseling?* Retrieved May 4, 2107 from <https://www.counseling.org/aca-community/learn-about-counseling/what-is-counseling/overview>
- Ayyıldız, T., Şener, D. K., Kulakçı, H. ve Veren, F. (2013). Zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin stresle baş etme yöntemlerinin değerlendirilmesi. *Ankara Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 11(2), 1–12. <http://dx.doi.org/10.1501/ashd.v11i2.1207>
- Bagner, D. M., & Eyberg, S. M. (2007). Parent–child interaction therapy for disruptive behavior in children with mental retardation: A randomized controlled trial. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 36(3), 418–429. <https://doi.org/10.1080/15374410701448448>
- Ben–Zur, H., Duvdevany, I., & Lury, L. (2005). Associations of social support and hardiness with mental health among mothers of adult children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 49(1), 54–62.
- Bromley, J., & Mellor, C. (2012). Working with families. Clinical psychology and people with intellectual disabilities. In E. Emerson, C. Hatton, K. Dickson, R. Gone, A. Caine, & J. Bromley (Eds.), *Clinical psychology and people with intellectual disabilities* (pp. 141–160). United Kingdom, UK: West Sussex, John Wiley & Sons, Ltd., Publication.
- Burton, S. L., & Parks, A. L. (1994). Self-esteem, locus of control and career aspirations of college-age siblings of individuals with disabilities. *Social Work Research*, 18(3), 178–185. <https://doi.org/10.1093/swr/18.3.178>
- Carr, J. (2005). Families of 30–35 year olds with Dow’s Syndrome. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 18, 75–84.
- Case, S. (2000). Refocusing on the parent: What are the social issues of concern for parents of disabled children? *Disability & Society*, 15(2), 271–292. <https://doi.org/10.1080/09687590025676>
- Ceylan, R., & Aral, N. (2007). An examination of the correlation between depression and hopelessness levels in mothers of disabled children. *Social Behavior and Personality*, 35(7), 903–908. <https://doi.org/10.2224/sbp.2007.35.7.903>
- Chengappa, K. (2013). *Efficacy of parent-child interaction therapy with parents with intellectual disability* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 3576285)
- Corey, M. S., Corey, G., & Corey, C. (2016). *Psikolojik danışmada gruplar: Süreç ve uygulamalar* (F. Aysan, S. Balcı Çelik ve A. Uz Baş, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Coşkun, Y. ve Akkaş, G. (2009). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyleri ile sosyal destek algıları arasındaki ilişki. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1), 213–227.
- Demir, A. ve Koydemir, S. (2012). *Grupla psikolojik danışma* (2. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Dılmaç, B., Çıkılı, Y., Koçak, F. ve Çalıkı, M. N. (2009). Zihinsel engelli çocuğa sahip olan annelerin kaygı düzeylerini azaltıcı eğitim programının annelerin durumluk ve sürekli kaygı düzeyine etkisi. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 24, 65–70.
- Doğru, S. S. Y. ve Arslan, E. (2008). Engelli çocuğu olan annelerin sürekli kaygı düzeyi ile durumluk kaygı düzeylerinin karşılaştırılması. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19, 543–553.
- Duygun, T. ve Sezgin, N. (2003). Zihinsel engelli ve sağlıklı çocuk annelerinde stres belirtileri, stresle başa çıkma tarzları ve algılanan sosyal desteğin tükenmişlik düzeyine olan etkisi. *Türk Psikoloji Dergisi*, 18(52), 37–52.

- Dyson, L. L. (1993). Response to the presence of a child with disabilities: Parental stress and family functioning over time. *American Journal on Mental Retardation*, 98(2), 207–218.
- Emerson, E. (2003). Mothers of children and adolescents with intellectual disability: Social and economic situation, mental health status and the self assessed social and psychological impact of the child's difficulties. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 385–399.
- Emerson, E., & Hatton, C. (2007). The mental health of children and adolescents with learning disabilities in Britain. *Advances in Mental Health and Learning Disabilities*, 1(3), 62–63. <https://doi.org/10.1108/17530180200700033>
- Ergün, S., & Ertem, G. (2012). Difficulties of mothers living with mentally disabled children. *Journal of the Pakistan Medical Association*, 62(8), 776–780.
- Eripek, S. (2009). *Zihinsel engelli çocuklar* (2. basım). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Faramarzi, S., & Bavali, F. (2017). The effectiveness of group logotherapy to improve psychological well-being of mothers with intellectually disabled children. *International Journal of Developmental Disabilities*, 63(1), 45–51. <https://doi.org/10.1080/20473869.2016.1144298>
- Feldman, M. A., Varghese, J., Ramsay, J., & Rajska, D. (2002). Relationships between social support, stress and mother–child interactions in mothers with intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 15(4), 314–323.
- Friedlander, S. R., & Watkins, C. E. (1985). Therapeutic aspects of support groups for parents of the mentally retarded. *International journal of group psychotherapy*, 35(1), 65–78. <https://doi.org/10.1080/00207284.1985.11491405>
- Gerstein, E. D., Crnic, K., Blacher, J., & Baker, B. L. (2009). Resilience and the course of daily parenting stress in families of young children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(12), 981–997. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2009.01220.x>
- Giallo, R., & Gavidia–Payne, S. (2006). Child, parent and family factors as predictors of adjustment for siblings of children with a disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 50(12), 937–948. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.2006.00928.x>
- Gladding, S. T. (2011). *Family therapy: History, theory and practice* (5th ed.). New Jersey, NJ: Pearson Education.
- Glasberg, B. A. (2000). The development of siblings' understanding of autism and related disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 30, 143–156. <https://doi.org/10.1023/A:1005411722958>
- Glidden, L. M., & Schoolcraft, S. A. (2003). Depression: Its trajectory and correlates in mothers rearing children with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47, 250–263. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2003.00487.x>
- Gölmüş–Erhan, G. (2005). *Zihinsel engelli çocuğu olan annelerin umutsuzluk, karamsarlık, sosyal destek algılarının ve gelecek puanlarının incelenmesi* (Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi> adresinden edinilmiştir.
- Greaves, D. (1997). The effect of rational-emotive parent education on the stress of mothers of young children with Down syndrome. *Journal of Rational-Emotive and Cognitive-Behavior Therapy*, 15(4), 249–267. <https://doi.org/10.1023/A:1025063425172>
- Hastings, R. P., & Beck, A. (2004). Practitioner review: Stress intervention for parents of children with intellectual disabilities. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1338–1349. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00357.x>

- Haugstvedt, K. T. S., Graff-Iversen, S., Bukholm, I. R. K., Haugli, L., & Hallberg, U. (2013). Processes of enhanced self-understanding during a counselling programme for parents of children with disabilities. *Scandinavian Journal of Caring Sciences*, 27(1), 108–116. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-6712.2012.01008.x>
- Heller, T., & Arnold, C. K. (2010). Siblings of adults with developmental disabilities: Psychosocial outcomes, relationships, and future planning. *Journal of policy and practice in intellectual disabilities*, 7(1), 16–25. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1741-1130.2010.00243.x>
- Hetherington, M., Henderson, S. & Reis, D. (1999). Adolescent siblings in stepfamilies: Family functioning and adolescent adjustment. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 64(4), 1–21. <http://dx.doi.org/10.1111/1540-5834.00045>
- Huber, C. H. (1979). Parents of the handicapped child: Facilitating acceptance through group counseling. *The Journal of Counseling & Development*, 57(5), 267–269.
- İçmeli, C., Ataoğlu, A., Canan, F. ve Özçetin, A. (2008). Zihinsel özürli çocukları olan ebeveynler ile sağlıklı çocuklara sahip ebeveynlerin çocuk yetiştirme tutumlarının karşılaştırılması. *Düzce Tıp Fakültesi Dergisi*, 3, 21–28.
- Jones, J., & Passey, J. (2004). Family adaptation, coping and resources: Parents of children with developmental disabilities and behaviour problems. *Journal on Developmental Disabilities*, 11(1), 31–46.
- Kaçan Softa, H. (2012). Engelli çocuğa sahip ebeveynlerin depresyon düzeylerinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(2), 589–600.
- Karadağ, G. (2009). Engelli çocuğa sahip annelerin yaşadıkları güçlükler ile aileden algıladıkları sosyal destek ve umutsuzluk düzeyleri. *TAF Preventive Medicine Bulletin*, 8(4), 315–322.
- Kazak, A. E., & Marvin, R. S. (1984). Differences, difficulties and adaptation: Stress and social networks in families with a handicapped child. *Family Relations*, 33(1), 67–77.
- Kılıç, D., Gençdoğan, B., Bağ, B., & Arıcan, D. (2013). Psychosocial problems and marital adjustments of families caring for a child with intellectual disability. *Sexuality and Disability*, 31(3), 287–296. <https://doi.org/10.1007/s11195-013-9308-6>
- Kim, H. W., Greenberg, J. S., Seltzer, M. M., & Krauss, M. W. (2003). The role of coping in maintaining the psychological well-being of mothers of adults with intellectual disability and mental illness. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4–5), 313–327.
- Kırbaş, Z. Ö. ve Özkan, H. (2013). Assessment of the family function perception and social support levels of mothers of children with Down syndrome. *İzmir Dr. Behçet Uz Çocuk Hastanesi Dergisi*, 3(3), 171–180.
- Küllü, Z. (2008). *Özürli çocuğa sahip ebeveynlerde depresyon durumunun değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi, Sağlık Bilimleri Enstitüsü, Kayseri). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Lee, J. H. (2017). *Group art therapy and self-care for mothers of children with disabilities* (Doctoral dissertation). Available from ProQuest Dissertations and Theses database. (UMI No. 10641805)
- Lee, S. L., & Peng, M. S. C. (2017). The effects of group art therapy on mothers of children with special educational needs. *Art Therapy*, 34(1), 12–19. <https://doi.org/10.1080/07421656.2016.1273697>
- Lloyd, H., & Dallos, R. (2008). First session solution-focused brief therapy with families who have a child with severe intellectual disabilities: Mothers' experiences and views. *Journal of Family Therapy*, 30(1), 5–28.

- Lloyd, T. J., & Hastings, R. (2009). Hope as a psychological resilience factor in mothers and fathers of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 53(12), 957–968.
- Macks, R. J., & Reeve, R. E. (2007). The adjustment of non-disabled siblings of children with autism. *Journal of Autism & Developmental Disorders*, 37, 1060–1067. <https://doi.org/10.1007/s10803-006-0249-0>
- Norlin, D., & Broberg, M. (2013). Parents of children with and without intellectual disability: couple relationship and individual well-being. *Journal of Intellectual Disability Research*, 57(6), 552–566.
- Olsson, M. B., & Hwang, C. P. (2008). Socioeconomic and psychological variables as risk and protective factors for parental well-being in families of children with intellectual disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 52(12), 1102–1113.
- Özhan, G. (2001). *Gestalt yaklaşımına dayalı olarak yapılan bireysel psikolojik danışmanın zihinsel engelli çocuğa sahip annelerin sürekli kaygı ve uyum düzeylerine etkisi* (Doktora tezi, Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Özşenol, F., Işıkkhan, V., Ünay, B., Aydın, H. İ., Akın, R. ve Gökçay, E. (2003). Engelli çocuğa sahip ailelerin aile işlevlerinin değerlendirilmesi. *Gülhane Tıp Dergisi*, 45(2), 156–164.
- Peer, J. W., & Hillman, S. B. (2014). Stress and resilience for parents of children with intellectual and developmental disabilities: A review of key factors and recommendations for practitioners. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 11(2), 92–98.
- Resch, J. A., Mireles, G., Benz, M. R., Grenwelge, C., Peterson, R., & Zhang, D. (2010). Giving parents a voice: A qualitative study of the challenges experienced by parents of children with disabilities. *Rehabilitation Psychology*, 55(2), 139–150. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019473>
- Rimmerman, A., & Raif, R. (2001). Involvement with and role perception toward an adult sibling with and without mental retardation. *Journal of Rehabilitation*, 67(2), 10–15.
- Rossiter, L., & Sharpe, D. (2001). The siblings of individuals with mental retardation: A quantitative integration of the literature. *Journal of Child and Family Studies*, 10(1), 65–84. <https://doi.org/10.1023/A:1016629500708>
- Saloviita, T., Itälänna, M., & Leinonen, E. (2003). Explaining the parental stress of fathers and mothers caring for a child with intellectual disability: A double ABCX model. *Journal of Intellectual Disability Research*, 47(4–5), 300–312.
- Saravanan, C., & Rangaswamy, K. (2012). Effectiveness of counselling on the attitudes of mothers towards their children with intellectual disability. *Asia Pacific Journal of Counselling and Psychotherapy*, 3(1), 82–94. <https://doi.org/10.1080/21507686.2011.648648>
- Seligman, M., & Darling, R. B. (2007) *Ordinary families, special children: A system approach to childhood disability*. New York, NY: Guilford Press.
- Seltzer, M. M., Krauss, M. W., Hong, J., & Orsmond, G. I. (2001). Continuity or discontinuity of family involvement following residential transitions of adults who have mental retardation. *Mental Retardation*, 39(3), 181–194. [https://doi.org/10.1352/0047-6765\(2001\)039<0181:CODOFI>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0047-6765(2001)039<0181:CODOFI>2.0.CO;2)
- Şen, E., & Yurtsever, S. (2007). Difficulties experienced by families with disabled children. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 12(4), 238–252.
- Şengül, S. ve Baykan, H. (2013). Zihinsel engelli çocukların annelerinde depresyon, anksiyete ve strese başa çıkma tutumları. *Kocatepe Tıp Dergisi*, 14(1), 30–39.
- Sivrikaya, T. ve Çiftçi-Tekinarslan, İ. (2013). Zihinsel yetersizliği olan çocuğa sahip annelerde stres, sosyal destek ve aile yükü. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 14(2) 17–29.

- Solomon, M., Pistrang, N., & Barker, C. (2001). The benefits of mutual support groups for parents of children with disabilities. *American Journal of Community Psychology*, 29(1), 113–132. <https://doi.org/10.1023/A:1005253514140>
- Taheri, F., Arjmandnia, A. A., & Afrouz, G. A. (2016). The effect of parenting methods training on family function in parents having children with intellectual disability. *Electronic Journal of Biology*, 12(2), 189–195.
- Taylor, D. (1982). Counseling the parents of handicapped children. *British Medical Journal*, 284(6321), 1027–1028. <https://doi.org/10.1136/bmj.284.6321.1027>
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2004). *Türkiye özürlüler araştırması*. Ankara: Yazar.
- Turnbull, A. P., & Turnbull, H. R. (2001). *Families, professionals, and exceptionality: Collaborating for empowerment* (4th ed.). Columbus, OH: Merrill/Prentice Hall.
- Vural-Batık, M. (2012). Psikolojik destek programının zihinsel yetersizliği olan çocukların annelerinin umutsuzluk ve iyimserlik düzeylerine etkisi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(1), 64-87. <http://dx.doi.org/10.7822/egt95>
- White, N., & Hastings, R. P. (2004). Social and professional support for parents of adolescents with severe intellectual disabilities. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 17(3), 181–190.
- Williams, K. E., Berthelsen, D., Nicholson, J. M., Walker, S., & Abad, V. (2012). The effectiveness of a short-term group music therapy intervention for parents who have a child with a disability. *Journal of Music Therapy*, 49(1), 23–44. <https://doi.org/10.1093/jmt/49.1.23>
- Wong, D. F. K., Poon, A., & Kwok, Y. C. (2011). The maintenance effect of cognitive-behavioural treatment groups for the Chinese parents of children with intellectual disabilities in Melbourne, Australia: A 6-month follow-up study. *Journal of Intellectual Disability Research*, 55(11), 1043–1053.
- Yıldırım, A., Hacıhasanoğlu Aşlar, R., & Karakurt, P. (2013). Effects of a nursing intervention program on the depression and perception of family functioning of mothers with intellectually disabled children. *Journal of Clinical Nursing*, 22(1-2), 251–261.
- Yukay, M. ve Erturan, N. (1998). Down Sendrom’lu çocuğa sahip ailelerle yapılan grupla psikolojik danışma çalışmasının ailelerin depresyon düzeyleri ve aile yapıları üzerine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10, 339–354.
- Ziolko, M. E. (1991). Counseling parents of children with disabilities: A review of the literature and implications for practice. *Journal of Rehabilitation*, 57, 29–34.

# HAYEF: Journal of Education

ARAŞTIRMA MAKALESİ

## Millî Eğitim Şuralarında Yaşam Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi Ve Yaygın Eğitimi İle İlgili Kararların Değerlendirilmesi\*

Taha Yazar<sup>1</sup>

İsmail Keskin<sup>2</sup>

### Öz

Bu çalışmanın amacı Millî Eğitim Şuralarında Yaşam Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi ve Yaygın Eğitim ile ilgili alınmış olan kararların değerlendirilmesidir. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak yazılı doküman incelemesi kullanılmış, elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Bulgulara göre şuralarda Yaşam Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi ve Yaygın Eğitim ilk olarak 1939 yılında yapılan 1. Millî Eğitim Şurasında “Lahikalar-Halk Terbiyesi” bölümünde ele alınmıştır. Yaygın eğitim, şuralarda Türk millî eğitim sisteminin yapısal bir boyutunu meydana getirdiğinden dolayı sık sık gündeme gelmiş ve hakkında kararlar alınmıştır. 17. Millî Eğitim Şurasında yaşam boyu öğrenme geniş bir çerçevede ele alınmış ve yaşam boyu öğrenme ile ilgili doğrudan yirmi altı karar alınmıştır.

### Anahtar Kelimeler

Yaşam boyu öğrenme • Halk eğitimi • Yetişkin eğitimi • Yaygın eğitim • Millî Eğitim Şuraları

### Evaluation of Decisions on Lifelong Learning, Public Education, Adult Education, and Non-Formal Education on National Education Councils

### Abstract

The purpose of this study was to examine and evaluate the decisions taken with respect to lifelong learning, public education, adult education, and non-formal education in the National Education Councils. Case studies were employed in the study. As a method of data collection, written document analysis was preferred and the obtained data were analyzed by means of descriptive analysis. The findings revealed that adult education and non-formal education were first mentioned in the section, “Lahikalar-Halk Terbiyesi” in the 1st National Education Council, which was held in July 1939. Non-formal education has often been questioned in National Education Councils because it proposes a structural dimension to the Turkish national education system. Consequently, decisions were made about non-formal education in these councils. In the 17th National Education Council, lifelong learning was discussed in a broader framework and 26 direct decisions were made.

### Keywords

Lifelong learning • Public education • Adult education • Non-formal education • National Education Councils

\* 21-23 Temmuz 2016 tarihlerinde Letonya’da düzenlenen ICLEL 2 (2nd International Conference on Lifelong Education and Leadership for All) konferansı bildiri özetleri kitabında yer alan çalışmanın genişletilmiş hâlidir.

1 Sorumlu yazar: Taha Yazar (Dr. Öğr. Üyesi), Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır. Eposta: taha.yazar@dicle.edu.tr

2 İsmail Keskin (Arş. Gör.), Dicle Üniversitesi, Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi, Diyarbakır. Eposta: iceskin@dicle.edu.tr

Atf: Yazar, T. ve Keskin, İ. (2018). Millî eğitim şuralarında yaşam boyu öğrenme, halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitimi ile ilgili kararların değerlendirilmesi. *HAYEF: Journal of Education*, 15, 63-83. <http://dx.doi.org/10.26650/hayef.2018.15.1.0002>



### **Extended Summary**

At present, the education provided in schools is inadequate to furnish an individual with skills to meet his or her needs throughout life. Because the developments in the world of science are constantly changing, the information, knowledge and skills that people need so as to carry out their profession and maintain their life daily also needs to be enhanced. This has resulted in concepts such as lifelong learning, adult education and non-formal education becoming very important in the world in which we live currently. However, although these concepts do not mean *the same thing*, they can be used interchangeably. According to the OECD (1977), adult education refers to any learning activity or program that is deliberately designed by a providing agent so as to satisfy any learning need or interest that may be experienced by a person who is over the statutory school-leaving age, at any stage of his or her life, and whose principal activity is no longer in education. The OECD defined lifelong learning as all-purpose learning activities that are constantly conducted, both formally and informally, to develop knowledge, skills and abilities. Lifelong learning was defined by the European Commission (2006) as “all learning activities carried out throughout life in order to develop knowledge, skills and competences in a personal, civic-related, social and / or employment-oriented perspective.” Non-formal education, however, can be explained as educational, guidance and practice activities provided and tailored for individuals who have never entered the formal education system or who dropped out or left at any stage in order to assist these learners to acquire necessary knowledge, skills, and behaviors, and to support their economic, social, and cultural development in accordance with their interests and abilities. These three concepts have been discussed at various levels of the National Education Councils; furthermore, recommendations have been taken in these areas. The purpose of this study was to examine and evaluate the decisions taken regarding lifelong learning, adult education and non-formal education in the National Education Councils and the commission papers accepted by the members of the various councils.

### **Method**

In this study, case studies were employed. The case study is a method in which events, media and interconnected systems are examined in depth. As a method of data collection, written document analysis was preferred. Document analysis may be regarded as a research method on its own and can be employed as an additional information source when other qualitative methods are used. The contents of the National Education Council report between the years 1939–2014 constitute the written documentation of the present study. In this study, full-text printed books were used until the 17<sup>th</sup> National Education Council. The reports and decisions in these books were utilized as sources of data. There is no full-text printed book of 18<sup>th</sup> and



19<sup>th</sup> National Education Councils. Therefore, only decisions were used as sources of data at these councils. The obtained data were analyzed by descriptive analysis. In addition, the data obtained from the documents were also quantified; in this regard, the “exist or not” method was employed.

### **Findings**

The results revealed that the concept of public education (adult education) was passed in the 1<sup>st</sup>, 3<sup>rd</sup>, 4<sup>th</sup>, 5<sup>th</sup>, 6<sup>th</sup>, 7<sup>th</sup>, 11<sup>th</sup>, 12<sup>th</sup>, and 19<sup>th</sup> National Education Councils. The concept, non-formal education was first addressed in the 10<sup>th</sup> National Education Council and was covered in every council between the 12<sup>th</sup> and 18<sup>th</sup> National Education Councils, including both as well. The concept, lifelong learning was addressed in the 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup>, 16<sup>th</sup>, 17<sup>th</sup>, 18<sup>th</sup>, and 19<sup>th</sup> National Education Councils. The concept, lifelong learning was addressed in the 8<sup>th</sup>, 9<sup>th</sup>, 16<sup>th</sup>, 17<sup>th</sup>, 18<sup>th</sup>, and 19<sup>th</sup> National Education Councils.

### **Conclusions and Recommendations**

According to the findings of the study, lifelong learning, adult education and non-formal education, were first mentioned in “*Lahikalar-Halk Terbiyesi*” in the 1<sup>st</sup> National Education Council, which was held from 17 to 29 July, 1939. Non-formal education has emerged as the most widely discussed concept. It appears that the agenda of the 13<sup>th</sup> National Education Council almost completely focused on non-formal education. Non-formal education was questioned in other National Education Councils because it proposed a structural dimension to the Turkish national education system. Consequently, decisions were made about non-formal education in these councils. When the concept of adult education is considered in conjunction with public education, it has been noted that adult education and public education were discussed and evaluated jointly until the 12<sup>th</sup> council. The concept, lifelong learning was cited in various reports although it was not considered as a distinct concept until the 16<sup>th</sup> council. In the 17<sup>th</sup> National Education Council, lifelong learning was discussed in a broader framework; furthermore, 26 direct decisions on lifelong learning were made by the commission titled, “Globalization and the Turkish Education System in the EU Process.” The effects of the accession process to the European Union appear in these decisions. National Education Councils are the most important meetings in the history of Turkish Republican Education. While giving direction to the future of our education, these resources should be utilized optimally. In the context of research, reports, decisions, and reflections on National Education Councils related to these subjects can be examined in a wider context. Researchers who conduct research on the National Education Councils are advised to undertake more extensive studies.

## **Millî Eğitim Şuralarında Yaşam Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi Ve Yaygın Eğitimi İle İlgili Kararların Değerlendirilmesi**

Dünya son yüzyıllarda daha hızlı bir değişim ve gelişim süreci içine girmiştir. Bu süreçten şüphesiz eğitim sistemleri de etkilenmektedir. Eğitim sistemleri ve politikaları bu gelişim ve değişim sürecine paralel olarak sürekli güncellenmeli ve çağın ihtiyacı olan insan kaynağını yetiştirici niteliğe kavuşturulmalıdır. Bu değişim ve gelişim sürecinin bir parçası olan ülkemizde, Millî Eğitim sisteminde ve politikalarında gerekli görülen değişiklikler için Millî Eğitim Şuraları vasıtasıyla tavsiye kararlar alınmaktadır.

Millî Eğitim Şûraları, Türk eğitim sisteminin ve politikalarının masaya yatırılıp, üzerinde kapsamlı tartışmaların yapıldığı, çeşitli tavsiye kararların alındığı, eğitim sisteminin tüm paydaşlarının alınan kararlara katılmasına önem gösterildiği eğitim sistemimize ve politikalarımıza yön veren toplantılardır. Bu toplantıların yapılmasındaki önemli etkenler arasında; yeni kurulan Cumhuriyetin yapılandırılmasında ve Atatürk İlke ve İnkılaplarının benimsenmesinde eğitime büyük roller biçilmesi sayılabilir. Bunu yaparken eğitim sistemi ile ilgili tüm paydaşların görüşlerinin önemli görülmesi, üniversitelerden ve yabancı eğitim uzmanlarından eğitim sorunlarına beklenen düzeyde katkı sağlanamaması sayılabilir (Deniz, 2001; Özalp ve Ataunal, 1977). Millî Eğitim Şuaralarının yasal dayanağını 1933'te çıkarılan "2287 sayılı Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun" oluşturmaktadır (Başbakanlık, 1933). Bu yasaya göre, ulusal eğitime yön vermek, eğitim-öğretimle ilgili sorunları tespit etmek, incelemek, çözüm önerileri sunmak üzere Millî Eğitim Bakanlığı'nın en yüksek danışma organı oluşturulmuştur (MEB, 1996b). Ondokuzuncusu 2014 Aralık ayında düzenlenen Millî Eğitim Şuralarının ilki 1939 yılında düzenlenmiştir. Bu toplantılarda alınan kararların bazıları uygulamaya konulurken bazıları ise göz ardı edilebilmiştir.

Günümüzde okullarda verilen eğitim bireyin yaşamı boyunca ihtiyaç duyacağı donanımı sağlamada yetersiz kalmaktadır. Çünkü bilim dünyasında meydana gelen gelişmeler, insanların mesleğini icra etmesinde ve yaşamını günün gerektirdiği bilgi ve becerilerle sürdürmesinde gereksinim duyacağı bilgileri sürekli değiştirmekte ve geliştirmektedir. Bu nedenle, örgün eğitimin boşluklarını dolduracak, eğitimden beklenen sürekliliği ve işlevi sağlayacak, bütün topluma vatandaş olma bilincini kazandıracak bir faaliyet olarak yetişkin eğitimi, yaygın eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramları öne çıkmaktadır. Örgün eğitimin yetersizliğinden doğan eğitim gereksinimlerinden dolayı 17. yüzyıldan itibaren yetişkinlerin eğitimi için çeşitli

kurum ve kuruluşlar tarafından çeşitli eğitim faaliyetleri düzenlenmiştir. Bu faaliyetler Avrupa’da kiliseler, üniversiteler, müzeler ve kütüphaneler aracılığı ile yapılırken Anadolu coğrafyasında medreseler, camiler, ordu, ahilik teşkilatları, loncalar, terbiye ocakları ve Türk ocakları aracılığıyla bireylerin gerek mesleki, gerek dini, gerekse sosyal ihtiyaçları karşılanmıştır (Kaya, 2016; Kurt, 2008).

Yetişkin eğitimi, yaygın eğitim ve yaşam boyu öğrenme kavramları yaşadığımız yüzyılda giderek önem kazanan kavramlar olmuştur. Ancak bu kavramlar aynı şeyi ifade etmemelerine rağmen birbirlerinin yerlerine kullanılabilirlerdir. Okçabol (2006) halk eğitimi ile yetişkin eğitimini bir tutmuştur. Nitekim Türk Dil Kurumu (1974) yayınlanan Eğitim Terimleri Sözlüğünde de halk eğitimi, yetişkin eğitimi ve yaygın eğitim terimleri eş anlamlı olarak yer almıştır.

Bu terimlerin farklı kurum ve kişilerce yapılmış tanımlarına bakıldığında; Geray (1978), halk eğitiminin “Kitle eğitimi”, “yetişkinler eğitimi”, “yığın eğitimi”, “toplum eğitimi”, “temel eğitim”, “sosyal eğitim”, “yaygın eğitim” kavramları ile bir tutarak yetişkinlere ve okul dışındakilere yönelmiş düzenli, dizgeli ve örgütlü bir eğitim çabası olarak ele almıştır. Ancak Geray (1978) sadece bir tanım vermek yerine bu kavramın dayandığı ana öğeleri belirtmiştir. Ona göre herhangi bir eğitimsel çalışmanın, halk eğitimi sayılması için, aşağıdaki koşulların gerçekleşmesi gereklidir: (i) Eğitimin, işi okula gitmek olmayan, fakat toplumda sorumluluk yüklenmiş ya da yüklenmeğe elverişli durumda olan yetişkinlere ya da okul öncesi ya da zorunlu okul çağındakilere okul dışında yönelmiş olması, (ii) Yeteneklerini, hareketlerini, davranışlarını geliştirmek amacıyla bir öğrenci-öğretici, daha doğrusu katılımcı-eğitici ilişkisinin kurulması, (iii) Bu ilişkinin rastlantıya bırakılmaması, düzenli, tasarlı biçimde olması gerekir.

Kurt (2008) ise halk eğitimi ile yaygın eğitimi eş anlamlı ele alarak, toplumu ve bireyleri İnsanî ve millî değerlerle donatarak, ekonomik ve sosyal yönlerden dinamik duruma getirmek amacıyla onlara belli programlar halinde sunulan bir eğitim faaliyeti olarak tanımlamıştır.

Yetişkin eğitimi OECD (1977) tarafından zorunlu öğrenim çağının dışına çıkmış, asıl uğraşısı artık okula gitmek olmayan kimselerin, yaşamlarının herhangi bir aşamasında duyacakları öğrenme ihtiyacını ve ilgiyi tatmin etmek amacıyla özellikle düzenlenen faaliyetler ya da programlar olarak tanımlanmıştır. UNESCO (1985)’ya göre ise yetişkin eğitimi genellikle on beş ya da daha ileri yaşta olup normal okul ve üniversite sisteminin dışında tutulan kimselerin yararına sunulan ve gereksinimlerine göre düzenlenen ve hedef kitlenin yeteneklerini geliştirmelerine bilgilerini arttırmalarına, teknik ya da mesleki yeteneklerini iyileştirmelerine ya da bunlara yeni bir yön vermelerine, hem kişisel gelişme bakımından hem de bağımsız bir toplumsal, ekonomik ve kültürel gelişmeye katılma bakımından değiştirmelerine olanak sağlayan düzenli eğitim süreçlerinin tümüdür.

Yaygın eğitim ise genel olarak örgün eğitim sistemi içerisine hiç girmemiş, herhangi bir kademesinde bulunan veya bu kademelerden ayrılmış bireylere gerekli bilgi beceri ve davranışları kazandırmak için, onların ilgi istek ve yetenekleri doğrultusunda ekonomik toplumsal ve kültürel gelişmelerini sağlayıcı eğitim öğretim, rehberlik ve uygulama etkinlikleri olarak tanımlanabilmektedir (Kaya, 2016, s. 6–7). Yaygın eğitim anında doğan ihtiyaçlara hızla cevap vermeye hazır duruma getirilebilir. Programları her yaşa ve her eğitim seviyesine göre düzenlenebilir, meslek öncesi, meslek içi, alan değiştirme ve meslek geliştirmelere imkân sağlar. Aynı zamanda kalkınmakta olan yurdumuz için tercih edilen ve öncelik verilen bir eğitim alanı olarak kabul görmektedir. Yetişkin eğitiminin sistemli olarak gelişmesi sonucunda “yaşam boyu öğrenme” kavramının yaygınlaşmaya başladığı söylenebilir (Yazar, 2012).

Yaşam boyu öğrenme kavramı özellikle 20. Yüzyılın son çeyreğinde öne çıkmıştır. Kavram alan yazında farklı tanımlarla karşımıza çıkmaktadır. Yaşam boyu öğrenme OECD (1996) tarafından resmi veya gayri resmi olsun bilgi beceri ve yetenekleri geliştirmek amacıyla sürekli olarak yapılan tüm amaçlı öğrenme faaliyetleri olarak tanımlanmıştır. Avrupa Komisyonu (2006) ise yaşam boyu öğrenmeyi “bilgi, beceri ve yetkinliklerin kişisel, yurttaşlıkla ilişkili, sosyal ve/veya istihdama ilişkin bir perspektifte geliştirilmesi amacıyla hayat boyunca gerçekleştirilen tüm öğrenme faaliyetleri” olarak tanımlanmıştır. Bu tanımlamalar haricinde yaşam boyu öğrenme Jarvis (2004) tarafından “katılanların öğrenmesi ve anlamasına yönelik insancıl temellere oturtulmuş ve yaşamın herhangi bir dönemini kapsayabilen etkinlikler serisi”, Lengrand (1975) tarafından ise geleneksel eğitimin eksikliklerinin giderilmesinin bir seçeneği olarak tanımlanmaktadır.

Yaşam boyu öğrenmenin önemi, öğrenmenin yaşam süresince gittikçe artan etkisinin farkına varılmasıyla ortaya çıkmıştır. Yaşam boyu öğrenme; küreselleşme, bilgi ekonomisi, ulusal ekonomiler arası rekabet, işsizlik, bireysel istihdam ve bilgi toplumundan dışlanma gibi sorunlarla başa çıkabilmenin en önemli yolu olarak görülmüştür (Hake, 2005). Amaçları tam ve doğru olarak benimsendiğinde yaşam boyu öğrenmenin rekabet ortamına karşı koyabilecek, bağımsız öğrenme becerisine sahip toplum ihtiyacını karşılayacağına inanılmaktadır (Yılmaz ve Ersoy, 2009).

Ülkemizde yaşam boyu öğrenmeye katılım Avrupa ülkeleriyle karşılaştırıldığında oldukça geride olduğu görülmektedir. Türkiye’de 2006 yılında %1,8 olan hayat boyu öğrenmeye katılım oranı 2016 yılında %5,8’e yükselmiştir. AB (28 ülke) de 2006 yılında %9,5 olan bu oran 2016 yılında %10,8’e yükselmiştir (EUROSTAT, 2018). Bu bakımdan Avrupa Birliği üyelik sürecinde yaşam boyu öğrenmeye daha çok önem vermelidir.

Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye’de toplumun ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek bir hayat boyu öğrenme sistemi oluşturmak ve bu sistemi işler ve

sürdürülebilir duruma getirmek amacıyla 2009 yılından itibaren hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgelerini hazırlamaya başlamıştır. Bu belgelerin hazırlanmasında şura kararlarının da etkisi olmuştur (MEB, 2009, 2014b).

Gerçekleştirilen bu araştırma, yaşam boyu öğrenme, halk eğitimi ve yaygın eğitim kavramlarının Millî Eğitim Şuralarında ne kadar ve hangi başlıklar altında yer aldığını göstermesi ve alınan kararların ortaya konulması bu kavramlara verilen öneme ilişkin bakış açıları oluşturulabilmesi için önemli olabilir. Araştırmada elde edilen sonuçların, daha sonraki dönemlerde toplanacak olan şuraların gündeminin oluşturulmasına etki edebileceği ve bundan sonra yapılacak olan şuralarda, yaşam boyu öğrenme halk eğitimi ve yaygın eğitim kavramlarına ilişkin duyarlılık oluşturabileceği düşünülmektedir.

### **Araştırmanın Amacı**

Yaşam Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi ve Yaygın Eğitim kavramları Millî Eğitim Şuralarında çeşitli düzeylerde ele alınmış ve bu alanlarda tavsiye kararları alınmıştır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı;

Millî Eğitim Şuralarında Yaşam Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi ve Yaygın Eğitim ile ilgili alınmış olan kararların değerlendirilmesidir. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır: (i)1939-2014 yılları arasında toplanan Millî Eğitim Şuralarının hangilerinde Yaşam Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi ve Yaygın Eğitim ele alınmıştır, (ii) 1939-2014 yılları arasında toplanan Millî Eğitim Şuralarında Yaşam Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi ve Yaygın Eğitim ile ilgili olarak alınan kararlar ve bu kavramların işlendiği diğer metinler hangi gündem maddeleri ve başlıkları altında yer almıştır?

### **Yöntem**

#### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden durum çalışması deseni kullanılmıştır. Durum çalışması, bir ya da daha fazla olayın, ortamın ve birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği bir yöntemdir. Araştırmada, durum çalışması desenlerinden iç içe geçmiş tek durum deseni kullanılmıştır. Veri toplama yöntemi olarak yazılı doküman incelemesi kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Doküman incelemesi araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerini analizini kapsar. Doküman analizi kendi başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı durumlarda ek bilgi kaynağı olarak kullanılabilir (Şimşek ve Yıldırım, 2011).

## **Veri Toplama Yöntemi**

Araştırmada, veri toplama yöntemi olarak yazılı doküman incelemesi kullanılmıştır. Dokümanlar, nitel araştırmalarda etkili bir şekilde kullanılması gereken önemli bilgi kaynaklarıdır. Doküman incelemesi, bir araştırma problemi hakkında geniş bir zaman dilimine dayalı analizi olanaklı kılar (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırmada kullanılan yazılı dokümanlar, 1939-2014 yılları arasında yapılmış olan Milli Eğitim Şuraları rapor içerikleridir.

## **Verilerin Analizi**

Veri toplama yöntemi olarak yazılı doküman incelemesi kullanılmış ve elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Araştırmada, 1939-2014 yılları arasında yapılmış olan Milli Eğitim Şuraları rapor içeriklerinin yazılı dokümanları oluşturmaktadır. Bu yazılı dokümanlardaki Yaşam Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi ve Yaygın Eğitim ile ilgili olarak alınan kararlar, araştırmanın veri kaynaklarını oluşturmaktadır. Alınan yazılı dokümanlardan doğrudan alıntılar yapılarak ya da yazılı dokümana atıfta bulunarak verilerin analizi yapılmıştır. Elde edilen veriler betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Betimsel analiz dört aşamada gerçekleştirilmiştir. Bunlar; betimsel analiz için bir çerçeve oluşturma, tematik çerçeveye göre verilerin işlenmesi, bulguların tanımlanması ve bulguların yorumlanmasıdır. Betimsel analiz sürecinde, öncelikle araştırma soruları dâhilinde bir çerçeve oluşturulmuş, veriler bu çerçeveye göre işlenerek tanımlanmıştır (Şimşek ve Yıldırım, 2011). Ayrıca, dokümanlardan elde edilen veriler nicel olarak da verilmiştir. Bunun için; “var ya da yok” yöntemi kullanılmıştır. İlgili kategori dokümanda varsa “1” değeri, yoksa “0” değeri verilerek karşılaştırma yapılmıştır. “Kapsanan alan” yöntemi de kullanılarak kategorinin ilgili dokümanda kapladığı alana bakılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Bu araştırmada 1. Şuradan, 17. Şuraya kadar tam metin basılı kitaplardan faydalanılmış ve raporlar ve kararlar veri kaynağı olarak kullanılmıştır. 18. ve 19. Milli Eğitim Şurasının tam metin basılı kitabı olmadığından bu şuralarda sadece kararlar veri kaynağı olarak ele alınmıştır.

## **Bulgular**

Bu bölümde araştırmanın amaçlarına göre elde edilen araştırma bulgularına yer verilmiştir.

## 1939-2014 Yılları Arasında Toplanan Milli Eğitim Şuralarının Hangilerinde Yaşam Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi Ve Yaygın Eğitim Ele Alınmıştır?

Tablo 1

*Yaşam Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi (Yetişkin Eğitimi) ve Yaygın Eğitim Kavramlarının Ele Alındığı Şuralar*

		Şuralar																		
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	10	12	13	14	15	16	17	18	19
Kavramlar	Halk Eğitimi	1	0	0	1	1	1	1	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1
	Yetişkin Eğitimi	0	0	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1	1	0	1	0	1	0	1
	Yaygın Eğitim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	1	0	1	1	1	1	1	1	1	0
	Yaşam Boyu Öğrenme	0	0	0	0	0	0	0	1	1	0	0	0	0	0	0	1	1	1	1

Tablo 1 incelendiğinde Halk Eğitimi kavramının 1., 3., 4., 5., 6., 7., 11., 12. ve 19. şuralarda geçtiği görülmektedir. Yetişkin Eğitimi kavramı 9., 10., 11., 12.,13., 15. ve 17. Şuralarda ele alınmıştır. Yaygın Eğitim kavramı ise 10. Milli Eğitim Şurasından itibaren ele alınmaya başlanmış olup 12. ile 18. şuralar arasındaki her şurada ele

Tablo 2a

*Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi, Yaygın Eğitim, Yaşam Boyu Öğrenme Kavramlarının Şuralarda Ele Alındığı Bölümler*

Halk Eğitimi, Yaygın Eğitim, Yetişkin Eğitimi, Yaşam Boyu Öğrenme

Şura No	Yıl	Sayfa/ Karar No	İlgi	Geçtiği Bölüm
1	1939	499	Halk Eğitimi	Lahikalar-Halk Terbiyesi
4	1949	62	Halk Eğitimi	Demokratik Eğitimin Esasları
5	1953	28	Halk Eğitimi	Ethem Övül-Müfettiş
6	1957	27-29	Halk Eğitimi	Açılış Konuşması-Gündemler-İhtiyaç Tespiti
6	1957	47-48	Yaşam Boyu Öğrenme	MMOB Raporu
6	1957	65-69	Halk Eğitimi	TMB Raporu
6	1957	85-95	Halk Eğitimi	Komisyon Kararları
6	1957	303	Halk Eğitimi	Komisyon Kararları-Gezici Kurslar
7	1962	91-92	Halk Eğitimi	Açılış Konuşması-Gündemler
7	1962	119	Halk Eğitimi	Milli Eğitimin Temel İlkeleri
7	1962	130	Halk Eğitimi	Teklifler
7	1962	132	Halk Eğitimi	Teklifler
7	1962	144	Halk Eğitimi	Mektupla Öğretim
7	1962	169	Halk Eğitimi	Halk Eğitiminde Beden Eğitimi
7	1962	215	Halk Eğitimi	Öğretmen Yetiştirme
7	1962	254	Halk Eğitimi	Güzel Sanatlar
7	1962	273-274	Halk Eğitimi	Yayınlar
7	1962	297-312	Halk Eğitimi	Komisyon Raporu
8	1970	45	Yaşam Boyu Öğrenme	İstanbul Ün. Raporu
8	1970	70	Yaşam Boyu Öğrenme	Ankara Ün. Raporu
8	1970	88	Yaşam Boyu Öğrenme	TÜBİTAK Raporu
9	1974	277	Yaygın Eğitim	TMES Düzenleyen Genel esaslar
9	1974	278	Yetişkin eğitimi	TMES Düzenleyen Genel esaslar
10	1981	33,34	Yaygın Eğitim	TMES Yapısı
10	1981	62	Yaygın Eğitim	Türk Eğitim Politikasının Programlara İlişkin Rehber İlkeleri
10	1981	79	Yaygın Eğitim	Önerilen Programın Esasları
10	1981	91	Yaygın Eğitim	Önerilen Programın Esasları
10	1981	95	Yaygın Eğitim	Uygulamaya Dönük Öneriler
10	1981	103	Yaygın Eğitim	Yönelme-Bütünlük
10	1981	290	Yaygın Eğitim	Kararlar
10	1981	K21-22	Yetişkin Eğitimi	Kararlar

alınmıştır. Yaşam boyu öğrenme kavramı ise 8. ve 9. şuralar ile son dört şura olan 16., 17., 18. ve 19. şuralarda ele alınmıştır (MEB, 1939, 1943, 1946, 1949, 1953, 1957, 1962, 1970, 1974, 1981, 1982, 1988, 1990, 1993, 1996, 1999, 2007, 2011, 2014a; Özalp ve Ataunal, 1977).

### **1939-2014 Yılları Arasında Toplanan Milli Eğitim Şuralarında Yaşam Boyu Öğrenme, Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi Ve Yaygın Eğitim İle İlgili Olarak Alınan Kararlar Ve Bu Kavramların İşlendiği Diğer Metinler Hangi Gündem Maddeleri Ve Başlıkları Altında Yer Almıştır?**

Tablo 2a'da ilk 10. Şurada söz konusu kavramların geçtiği yerler ve tam metin şura kitaplarındaki sayfa numaraları yer almaktadır. Tablo incelendiğinde ilk 5. Şurada halk eğitiminin komisyon raporlarında geçtiği ancak bu ele alımların kararlara yansımadağı görülmektedir. 6. Şura ve sonrasında ise halk eğitimi ile ilgili kararların alınmakta olduğu görülmektedir. 1. Şurada halk eğitimi Yüksek Öğretim Komisyonu raporunun halk terbiyesi bölümünde yer almış olup halkın aydınlatılmasında yükseköğretim kurumlarının ve öğretim üyelerinin rol alması gerektiği üzerinde durulmuştur. 4. Şurada halk eğitimi "Demokratik Eğitimin Esasları" bölümünde geniş halk kitlelerinin eğitiminin demokratik devletin görevleri arasında olduğu üzerinde durulmuştur. 6. Şurada halk eğitimi komisyon seviyesinde ele alınmış olup komisyon, halk eğitimi genel müdürlüğü kurulması hakkında kanun tasarısını inceleyerek halk eğitim faaliyetlerinin genel amacı prensipleri yöntem ve araçlarını tespit için bir dizi karar almıştır. Ayrıca 6. Şurada Mühendis ve Mimar Odaları Birliğinin mesleki ve teknik öğretim hakkındaki raporda halk eğitimi konusu da ele alınmış, demokratik devlerin esası olarak kendi hukukunu ve toplumdaki görevlerini bilen bir toplumun yetiştirilmesi ve hayat refahının artırılması halk eğitimin esas gayesi olması gerektiği üzerinde durulmuştur. Yine 6. Şurada halk eğitimi ile ilgili olarak köy kadınları gezici kursları ele alınmış ve etkinliğinin artırılması için bir dizi öneri sunulmuştur. Halk eğitimi 7. Şurada komisyon düzeyinde görüşülmüş olup halk eğitiminin tanımı, amaçları, konuları, merkezleri, odaları, yayınları, halk eğitiminde işbirliği, işbölümü, çalışma planları, araçlar ve tesisler, eleman yetiştirme ile kanun ve yönetmelikler ele alınmış bu konuda ayrıntılı bir komisyon raporu hazırlanıp sunulmuştur. Ayrıca 7. Şurada halk eğitimi ile ilgili ilkökul sonrası örgün eğitime devam edemeyen kız çocukları, köy kadınlarına verilecek kurslar, halk eğitimine öğretmen yetiştirme, halk eğitiminde beden eğitimi, halk eğitiminde güzel sanatlar ve mektupla öğretim hakkında çeşitli teklifler ele alınmıştır. 7. Şuranın Milli Eğitimin Temel İlkeleri komisyonu tarafından sunulan ve genel kurulca kabul edilen raporda sürekli eğitim ve gelişim için mekân ve materyallerin geniş kitlelere ulaştırılması gerektiğinden hareketle okul dışı eğitim merkezlerinin kurulması gerektiği belirtilmiştir. Halkın bu merkezler aracılığı ile sanat, spor, müzik gibi alanlarda çalışmasının sağlanması gerektiği üzerinde durulmuştur.



Yaşam boyu öğrenme ilk defa 8. Şurada kavram olarak ele alınmasa da İstanbul Üniversitesi raporunda ortaöğretimden beklenenin öğrenme yollarını kavramış, sorunları düşünme, inceleme ve araştırma alışkanlığı kazanmış gençlerin yetişmesi olarak ele alınmıştır. Ankara Üniversitesi raporunda YBÖ öğrencileri disiplinlerin değişen kapsamı yerine bilgi edinme yollarının bilen ve kendini gelişimini sağlayacak bireyler yetiştirilmesi gerektiği üzerinde durmuştur. TÜBİTAK Raporunda yaşam boyu öğrenme kavram olarak zikredilmese de okullarda “bilgileri kendi kendine kazanıp kullanabilen bireyler” yaşam boyu öğrenen bireylerin yetiştirilmesi gerektiğine daha sonra ise 9. Şurada Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları bölümünde ele alınmıştır.

Yaygın Eğitim 9. Şurada Türk Milli Eğitim Sistemini Düzenleyen Genel esaslarda sistemin genel yapısı bölümünde ele alınmıştır. 10. Şurada yaygın eğitim birçok yerde ele alınmıştır. Bunlar Türk Eğitim Politikasının Programlara İlişkin Rehber İlkeleri bölümünde örgün eğitim dışındaki bireylerin eğitim ihtiyacını karşılayacak biçimde yapılandırılması gerektiği belirtilmiştir. Türk Milli Eğitim Sisteminin yapısı ile ilgili önerilen modelde temel eğitimin dışında kalanlar için yaygın eğitim kurumları ile koordinasyon içinde olunması gerektiği üzerinde durulmuştur. 9. Milli Eğitim Şurasında yaygın eğitim ile ilgili şu kararlar alınmıştır; (i) Mesleki teknik ve genel yaygın eğitim görevleri, hem çok amaçlı okulların hem de mesleki ve teknik okulların görevleri arasına alınarak örgün ve yaygın eğitim türlerini, birlikte ve birbirlerini tamamlayıcı nitelikte yürütülmesi ve örgün eğitim kurumlarındaki mevcut olanakların yaygın eğitim amacıyla harekete geçirilmesi, (ii) Çeşitli bakanlıklarca yürütülen yaygın eğitim hizmetlerinin koordinasyon sorununun çözümlenmesi, (iii) Olanakları yeterli düzeyde bulunan temel eğitim okullarında, mezunları ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlayıcı kurullar açılması ve diğer yaygın eğitim etkinliklerine yardımcı olunması, (iv) Orta eğitimden yararlanma hakkı konusunda yaygın eğitimden yararlanmak isteyen her bireyi kapsayacak biçimde yeniden düzenleme yapılması

Yetişkin eğitimi kavramı 9. Şuradan itibaren ele alınmaya başlamış ve kararlara yansımıştır. 9. Şurada Türk Milli Eğitiminin Genel Amaçları bölümünün süreklilik başlığı altında “Gençlerin eğitimi yanında, hayata ve iş alanlarına olumlu bir şekilde uymalarına yardımcı olmak üzere, yetişkinlerin sürekli eğitimini sağlamak için gerekli tedbirleri almak da bir eğitim görevidir.” maddesine yer verilmiştir. 10. Şurada ise yetişkin eğitimi ile ilgili aşağıdaki kararlar alınmıştır.

*K21. Olanakları yeterli düzeyde bulunan temel eğitim okullarında, mezunları ve yetişkinleri bir mesleğe hazırlayıcı kurullar açılması ve diğer yaygın eğitim etkinliklerine yardımcı olunması*

*K22. Yetişkin ve mezunlar için yerel ihtiyaçlara cevap verebilecek temel eğitim programları geliştirmesi*

Tablo 2b

*Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi, Yaygın Eğitim, Yaşam Boyu Öğrenme Kavramlarının Şuralarda Ele Alındığı Bölümler (Devam)*

Şura No	Yıl	Sayfa/ Karar No	İlgi	Geçtiği Bölüm
11	1982	109-133	Halk Eğitimi	Halk Eğitimi Uzmanı
12	1988	212	Yetişkin Eğitimi	Yüksek Öğretim Raporu
12	1988	k12	Yetişkin Eğitimi	Orta Öğretim
12	1988	k9	Yaygın Eğitim	Eğitimde Yeni Teknolojiler
12	1988	k23	Yaygın Eğitim	Eğitimde Yeni Teknolojiler
12	1988	k21	Yaygın Eğitim	Öğretmen Yetiştirme
12	1988	k9	Yetişkin Eğitimi	Temenni Kararlar
12	1988	K13	Yaygın eğitim	Yabancı dil öğretimi
13	1990	Tüm kararlar	Yaygın Eğitim	Kararların Tümü
14	1993	k10	Yaygın Eğitim	İş hayatı ile okul programlarının birbirleriyle uyumlu olması
14	1993	k22	Yaygın Eğitim	Okul Öncesi -anne baba okulu
15	1996	k15	Yaygın Eğitim	Ortaöğretim
15	1996	k71	Yaygın Eğitim	Ortaöğretim
15	1996	k73	Yaygın Eğitim	Ortaöğretim
15	1996	k1-47	Yaygın Eğitim	Toplumun Eğitim İhtiyacının Karşlanması
16	1999	183	Yaygın Eğitim	Kadın Eğitimi
16	1999	250-251	Yaygın Eğitim	Kararlar
16	1999	402	Yaşam Boyu Öğrenme	Arnavutluk Sunusu
16	1999	414	Yaşam Boyu Eğitim	Danimarka Sunumu
17	2006	k1-26	Yaşam Boyu Öğrenme	Küreselleşme ve AB Sürecinde TES
17	2006	k75	Yaşam Boyu Öğrenme	Küreselleşme ve AB Sürecinde TES
17	2006	k84	Yaşam Boyu Öğrenme	Küreselleşme ve AB Sürecinde TES
17	2006	k45	Yaşam Boyu Öğrenme	Küreselleşme ve AB Sürecinde TES
18	2010	k5	Yaşam Boyu Öğrenme	Eğitim Ortamları
18	2010	k29	Yaygın Eğitim	Ortaöğretim
18	2010	k5	Yaşam Boyu Öğrenme	Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi
19	2014	*	Yaşam Boyu Öğrenme	Öğretmen Yetiştirme
19	2014	*	Yetişkin Eğitimi	Öğretmen Yetiştirme

\* Karar numarası bulunmamaktadır.

Tablo 2b incelendiğinde ise 17. Şuraya kadar Halk Eğitimi, Yetişkin Eğitimi, Yaygın Eğitim kavramları şuralarda işlenirken 17. Şuradan itibaren yaşam boyu öğrenme kavramının şuralarda kararlara yansiyacak düzeyde yer aldığı görülmektedir. Daha önceki şuralarda ise yaşam boyu öğrenme kavramı şuraların çeşitli bölümlerinde ele alınmakla birlikte gündem maddeleri arasında yer almadığı ve kararlara da yansımadağı görülmektedir.

Halk eğitimi kavramı 11. Şurada eğitim uzmanının eğitimi için model önerisinde eğitim sisteminde yer alacak uzmanlık alanlarına halk eğitimi ve unvan olarak halk eğitimi uzmanı eklenmesi görüşülmüştür. Önerilen modelde halk eğitimi uzmanı olabilmek için yüksek lisans eğitimi şart koşulmuştur.

Yetişkin eğitimi kavramı 12. Şurada yükseköğretim raporunda toplumun eğitim seviyesinin artırılması amacıyla yetişkinlerin yükseköğretim kurumlarında sürekli eğitimi konusu ele alınmış ve yükseköğretim bölümünde olamasa da temenni kararlara yansımıştır. Yine 12. Şurada ortaöğretim bölümünde örgün eğitimin dışında kalmış veya çalışma hayatına atılmış kişilerin eğitim seviyesini yükseltilmesi ve fırsat eşitliğinin sağlanması amacıyla kitle iletişim araçları yardımıyla ortaöğretim seviyesinde eğitim almalarının sağlanmasına yönelik karar alınmıştır.

Yaygın Eğitim 12. şurada Öğretmen Yetiştirme bölümünde yaygın eğitim alanında ihtiyaç duyulan öğretmenlerin yetiştirilmesi için yeni programlar açılması noktasında kararlara yansımıştır. Eğitimde yeni teknolojiler bölümünde örgün, yaygın ve kendiliğinden eğitimin bütünlük içinde ele alınması kararlaştırılmıştır. Yabancı dil öğretimi bölümünde yaygın eğitim kurumlarında yetişkinlerin yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmesi, hedef grupların ihtiyaçlarının tespiti ve bu kurumlar için program ve ders malzemeleri geliştirilmesi kararlaştırılmıştır. 13. Milli Eğitim Şurasının gündemini tek balına yaygın eğitim oluşturmuştur. Şurada yaygın eğitime ilişkin Yaygın Eğitimde Kavram, Kapsam ve Eğilimler, Yaygın Eğitimde Organizasyon ve İş birliği, Yaygın Eğitimde Yatırım ve Finansman ve Yaygın Eğitimde Personel konu başlıklarında kararlar alınmıştır. 13. Milli eğitim şurasında alınan kararlardan bazıları aşağıda sıralanmıştır.

- *Yaygın eğitimde kazanılan bilgi ve becerilerin bireyin güncel yaşamında fonksiyonel olmasını sağlayıcı tedbirler alınmalıdır.*
- *Halk Eğitimi Merkezleri yalnız kurs açılan bir yer değil, yetişkinlerin bulunduğu, çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklerin sürdürüldüğü, ortak sorunlara çözüm yollarının aranacağı ortamları sağlayan toplum merkezleri hâline dönüştürülmelidir. Bu konuda yerel yönetimlerin de desteği sağlanmalıdır.*
- *Gelişen dünyada yaygın eğitim çalışmaları sürekli takip edilmeli ve bunlardan yararlanma yolları aranmalıdır.*
- *Yaygın eğitimi gerçekleştiren kurumlar arasında organizasyon ve iş birliğinin sağlanabilmesi ve bu konuda yaygın eğitimdeki gelişmeleri de dikkate alan kapsamlı bir yasanın çıkarılması gereklidir.*
- *Öğretmen yetiştiren ve mezunları öğretmen olarak görevlendirilen yükseköğretim kurumlarının programlarında yaygın eğitimle ilgili derslere de yer verilmelidir.*
- *Bütün kurum ve kuruluşlar, yaygın eğitim hizmetlerindeki personelde, mesleki yeterlilik yetişkin eğitimi alanında formasyon (Androgojik formasyon) aramalıdır.*

14. Şurada yaygın eğitimi içeren iki karar alınmıştır. Bu kararlar yaygın eğitim ile örgün eğitim arasında yatay ve dikey geçişlerin düzenlenmesi ve yaygın eğitimde radyo

ve televizyondan yararlanılmasının belli esaslara bağlanması konularında olmuştur. 15. Şurada yaygın eğitim birçok kez ele alınmıştır. Ortaöğretim bölümünde yaygın ve çıraklık eğitimine, ilköğretimi tamamlayan herkes girebilmesi, örgün ve yaygın mesleki ve teknik eğitim programları arasında yatay ve dikey geçişler yapılabilmesi konuları ele alınmıştır. Ayrıca toplumun meslek eğitimi ihtiyaçlarının sürekli karşılanabilmesi için, meslek kazandırmada, devlet-işçi-işveren kesimlerinin daha sağlıklı iş birliği ve koordinasyonun sağlanması ile mesleki eğitim merkezleri kurularak yaygın eğitime katkı sağlanması konuları da ele alınmıştır. 15. Şuranın Toplumun Eğitim İhtiyacının Karşlanması bölümünde ise genel olarak yaygın eğitim konularını kapsayan 47 adet karar alınmıştır. Bu kararlardan bazıları aşağıda yer almaktadır.

- *Yaygın eğitim kurumları, bu alanda eğitim alan ve deneyimi olan müfettişlerce denetlenmelidir.*
- *Yaygın Eğitim Enstitüsü, yaygın eğitim alanında araştırma ve geliştirme çalışmalarını etkili bir biçimde yapabilecek hâle getirilmeli, illerde araştırma geliştirme birimleri oluşturmalı, buralarda uzman kişiler görevlendirmeli, bu birimlerde eğitim ihtiyacının tespiti dâhil, her türlü çalışmalar yapılmalıdır.*
- *Yaygın eğitim kurumlarının fiziki yapıları yeterli hâle getirilmeli, gerektiğinde o mahalledeki diğer okullar da “MAHALLENİN OKULU” anlayışı içinde bu hizmetlerde kullanılmalı, diğer kurum ve kuruluşların, uygun eğitim ortamları da yaygın eğitime tahsis edilmelidir.*
- *Resmî, özel, kamu kurum ve kuruluşları ile gönüllü kuruluşların; yaygın eğitim faaliyetlerinde iş birliği yapmaları hususu teşvik edilmeli, bu konuda yapılan çalışmalar geliştirilerek devanı ettirilmelidir.*
- *Üniversitelerin yaygın eğitime çok daha etkili biçimde katılımı sağlanmalıdır.*
- *Yaygın eğitimde gerektiğinde mobil birimler yardımıyla gezici eğitim ve taşınabilir eğitim yapılabilir.*
- *Yaygın eğitime daha çok katılımın sağlanabilmesi için, şartları müsait olan halk eğitim merkezlerinde kreş, ana sınıfı açılmak suretiyle çocuğun ve annenin birlikte eğitimi sağlanmalıdır.*

16. Şurada kadınlarımıza yönelik çeşitli bakanlıklarca verilen yaygın eğitimle kadınlarımızın mesleğe yönlendirilmesinde koordinasyonun Milli Eğitim Bakanlığına verilmesi, çıraklık ve mesleki eğitim dönemini geçirmiş insan gücüne, işe giriş için gerekli mesleki yaygın eğitim hizmetleri sunulması, örgün ve yaygın mesleki eğitimde verimliliğin artırılması konuları karara bağlanmıştır.

11. Milli Eğitim Şurasında yetişkin eğitimi ile ilgili öğretmenlik meslek bilgisi kazandırmaya yönelik “Toplum kalkınması ve halk eğitimine katkıda bulunma becerisi kazandırmaya yönelik içerik ve etkinlik kategorileri” bölümünde Yetişkinler Psikolojisi dersi konulması kararlaştırılmıştır. Bu şurada halk eğitim uzmanının görevleri arasında şunlar sayılmıştır: (i) *Yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarını ekonomik, toplumsal ve kültürel yapıya uygun olarak belirler;* (ii) *Yetişkinlerin eğitim ihtiyaçlarına uygun eğitim programları geliştirir.*

12. milli eğitim şurasında Türkçe ve Yabancı Dil Eğitim ve Öğretimi bölümünde Yabancı Dil Eğitimi ve Öğretimi Kısımında Yaygın eğitim kurumlarında; yetişkinlerin, yabancı dil öğrenmeye teşvik edilmesi; hedef grupların ve ihtiyaçların tespit edilmesi; bu kurumlar için programlar ve ders malzemelerinin geliştirilmesi karar bağlanmıştır. Ayrıca temenni kararlarda “Yetişkinlerin yükseköğretim kurumlarında sürekli eğitimi ve bu konuda modellerin geliştirilip toplumumuzun eğitim seviyesinin yükseltilmesinde öncelikli yeri alması.” kararı alınmıştır.

13. şurada Yaygın Eğitimde Kavram, Kapsam ve Eğilimler bölümünde yetişkin eğitimi ile ilgili kararlar şöyledir. “Halk Eğitimi Merkezleri yalnız kurs açılan bir yer değil, yetişkinlerin bulunduğu, çeşitli sosyal ve kültürel etkinliklerin sürdürüldüğü, ortak sorunlara çözüm yollarının aranacağı ortamları sağlayan toplum merkezleri hâline dönüştürülmelidir. Bu konuda yerel yönetimlerin de desteği sağlanmalıdır.” Yaygın Eğitimde Organizasyon ve İş birliği bölümünde varılan karar ise şu şekildedir. ”Bütün kurum ve kuruluşlar, yaygın eğitim hizmetlerindeki personelde, mesleki yeterlilik yetişkin eğitimi alanında formasyon (Androgojik formasyon) aramalıdır.”15. Şurada toplum ihtiyacının sürekli karşılanması bölümünde alınan karar şöyledir: (i) *Radio, TV. vb. kitle iletişim araçları ve açık öğretim yöntemleri, yetişkin eğitimlerinde de daha etkin kullanılmalı ve yetişkinler eğitimi televizyonu faaliyete geçirilmeli, bu yolla bireylerin kendilerini eğiten,; geliştirme bilinci ve sorumluluğunun kazandırılması yanında ailenin eğitimine önem verilmelidir;* (ii) *Yaygın eğitim kurumlarına öğretmen olarak atanacaklarda yetişkin eğitimi alanında öğretmenlik formasyonu alma şartı aranmalı, hâlen çalışmakta olanlara da üniversitelerin halk eğitimi bölümlerince formasyon kursları açılmalıdır.*

17. milli eğitim şurasında ise Yükseköğretim Kurulunun 1997 yılında kaldırdığı yetişkin eğitimi lisans programlarının yeniden açılması karara bağlanmıştır.

Yaşam boyu öğrenme kavram olarak ilk defa 16. Şurada Arnavutluk Milli Eğitim Bakanlığı mesleki eğitim şube müdürü tarafından kendi eğitim sistemlerini geliştirilmesi ile ilgili yaptığı sunuda geçmiştir. Yine 16. Milli Eğitim Şurasında Danimarka Eğitim Bakanlığı temsilcisi günümüzde hızla gelişen modern toplumun dinamik tapısı ve enformasyon teknolojisinin getirdiği üretkenliğin hem işverenin hem işçi ve memurların bilgi beceri ve yetenek konusunda daha mükemmel ve

kalitesi olmasını gerektirdiği belirterek yaşam boyu eğitimin tek çözüm olduğunu belirtmektedir (MEB, 1999). 17. Milli Eğitim Şurasında ise 26 adet karar Yaşam boyu öğrenme başlığı altında alınmıştır. Bu kararlardan bazıları şunlardır (MEB, 2007).

- *K1: Yaşam boyu öğrenmeyi destekleyecek, geliştirecek ve yaygınlaştıracak ulusal eğitim politikaları oluşturulmalıdır.*
- *K8: Yaşam boyu öğrenme konusunda bireyleri bilinçlendirmede kitle iletişim araçlarından yararlanılmalıdır.*
- *K19: Yaşam boyu öğrenme, 24-64 yaş arası ile sınırlandırılmamalıdır.*
- *K20: Yaşam boyu öğrenme, sadece öğrenci ve çalışanlarla sınırlandırılmamalı, aile eğitimine de önem verilmelidir. Bu nedenle anne baba okulları açılarak, toplumsal entegrasyonu sağlayamayan ailelere yönelik girişimlerde bulunulmalıdır. Buna yönelik var olan programlar akredite edilmeli, bu konuda aile destek uzmanları yetiştirilmeli ve yaygınlaştırılmalıdır.*

18. Milli Eğitim Şurasında ise yaşam boyu öğrenme eğitim ortamları ve Spor, Sanat, Beceri ve Değerler Eğitimi başlıkları altında şu şekilde yer almıştır.

- *K5:Eğitim ortamları, dünyada ve Türkiye’de kabul gören “hayat boyu öğrenme stratejisi” dikkate alınarak tasarlanmalıdır.*
- *K5:Toplumda hayat boyu öğrenme kapsamında; sanat eğitimi ile sportif nitelikli bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla halk eğitim merkezlerinde daha fazla kurs açılmalıdır. Halk eğitim merkezleri altyapı ve öğretmen açısından güçlendirilerek bu kurslara kaynak ayrılmalıdır.*

19. Milli Eğitim Şurasında ise öğretmen niteliğinin artırılması bölümünde yaşam boyu öğrenmeye ilişkin şu karara yer verilmiştir.

- *Öğretmenlik mesleğinin niteliğinin artırılmasında; öğretmen yeterlikleri temelinde, sistemdeki öğretmenlerin büyüklüğünü, ülke üzerindeki dağılımını ve yaşam boyu öğrenme ilkelerini de temel alan bir mesleki-kişisel gelişim modeline gereksinme duyulduğu düşünülmektedir. Bunun yanı sıra bu modelin öğretmenlik mesleğinin hak ettiği bir kariyer sistemine bağlanmasının stratejik bir öncelik alanı olduğu değerlendirilmektedir.*

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Yaşam boyu öğrenme ilk kez 1960 yılında UNESCO tarafından düzenlenen konferansta ifade edilmiştir. Kısa bir süre sonra Hamburg’da UNESCO Eğitim Enstitüsü tarafından yaşam boyu öğrenme kavramı yeniden ele alınmış ve geliştirilmiştir. 1970 ve

1980’li yıllarda birçok araştırmacı tarafından yaşam boyu öğrenmeye ilişkin teorik ve pratik çalışmalar yapılmıştır (Günüç, Odabaşı ve Kuzu, 2012). Bulgulara incelendiğinde yaşam boyu öğrenme kavramı ile ilgili 16. Millî Eğitim Şurasına kadar doğrudan alınmış bir karara rastlanmamıştır. Bununla birlikte bu kavrama çeşitli raporlarda değinildiği görülmektedir. 16. Millî Eğitim Şurasında ise yaşam boyu öğrenme Arnavutluk ve Danimarka ülkelerinin yapmış oldukları sunumlarda kavram olarak ele alınmıştır. 17. Millî Eğitim Şurasında yaşam boyu öğrenme geniş bir çerçevede ele alınmış ve “Küreselleşme ve AB Sürecinde Türk Eğitim Sistemi” komisyonu tarafından yaşam boyu öğrenme ile ilgili doğrudan yirmi altı karar alınmıştır. Yaşam boyu öğrenmeye 2007 yılında yapılan bu şurada geniş yer ayrılmasının Avrupa Birliği süreci içinde değerlendirilmesinin Türkiye’nin Avrupa Birliğine tam üyelik için müzakerelere 2005 yılında başlanmasının etkisi olduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca Türkiye 2007 yılından itibaren adı Hayat Boyu Öğrenme Programı olarak değişecek olan Sokrates programına 2000 yılından itibaren dâhil olmuştur. Bu programlar yaşam boyu öğrenmeyi temel çerçeve olarak ele almakta ve çocukluktan yaşlılığa tüm insanların yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımı için çeşitli programlar ve faaliyetler önermektedir. Bu programlardan Türkiye’den Millî Eğitim Bakanlığına Bağlı Okullar, üniversiteler, sivil toplum kuruluşları ve çeşitli kamu kurumları faydalanmıştır ve faydalanmaya devam etmektedirler. Ülkemizin Avrupa Birliği üye ve komşu ülkelerinde uygulanmakta olan Hayat Boyu Öğrenme programına katılımının şuralarda yaşam boyu öğrenmenin ele alınmasına katkı sağladığı değerlendirilmektedir. Bu durumda bazı şura gündemlerinin kimi zaman uluslararası ilişkilerden etkilendiği söylenebilir. Yaşam boyu öğrenme kavramının dünyadaki gelişmelere bağlı olarak Türkiye’de de daha çok ele alınmaya başlandığı görülmektedir.

2009 yılında yayımlanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesi’nin hazırlanmasında 2006 yılında yapılan 17. Millî Eğitim Şurası kararlarının dikkate alındığı görülmektedir. Bu bağlamda 17. Şurada yaşam boyu öğrenme başlığı altında yer alan 26 karardan 10’u hazırlanan eylem planında yer almıştır. Eylem planına yansıtılan şura kararlarının yaşam boyu öğrenme bağlamında sokak çocuklarının ailelerinin eğitimine önem verilmesi, sivil toplum kuruluşlarının yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımını teşvik, dil öğreniminin teşvik edilmesi, yaşam boyu öğrenme ile ilgili istatistikleri tutulması ve ilgililerle paylaşımı, yaşam boyu öğrenmede kitle iletişim araçlarından faydalanılması olduğu görülmektedir. Bunların yanında kurumların kapasitelerinin arttırılması, engellilerin yaşam boyu öğrenme faaliyetlerine katılımının sağlanması, yaşam boyu öğrenme konusunda bireyleri bilgilendirici, farkındalık düzeylerini artırıcı etkinlikler yapılması da eylem planında yer alan diğer tedbirlerdir. 2010 yılında gerçekleştirilen 18. Millî eğitim şurasında alınan hayat boyu öğrenme kapsamında sanat eğitimi ile sportif nitelikli bilgi ve becerileri kazandırmak amacıyla halk eğitim merkezlerinde daha fazla kurs açılması ve halk eğitim merkezlerinin altyapı ve öğretmen açısından güçlendirilerek bu

kurslara kaynak ayrılması kararının 2014 yılında yayımlanan 10 kalkınma planının önceliklerinde yer aldığı görülmektedir. Bu karar ayrıca 2014 yılında yayınlanan Türkiye Hayat Boyu Öğrenme Strateji Belgesine de yansımıştır.

Yaygın eğitim şuralarda en çok ele alınan kavram olarak karşımıza çıkmıştır. Öyle ki 13. Milli Eğitim Şurası yaygın eğitim gündemi ile toplanmıştır. Diğer şuralar da Türk Milli Eğitim sisteminin yapısal bir boyutunu meydana getirdiğinden dolayı gündeme sık sık gelmiş ve ilgili konu hakkında birçok kararlar alınmıştır. 11. Milli Eğitim Şurasına kadar şura gündeminde yer almazken 1982 yılında yapılan 11. Şuradan itibaren önemle üzerinde durulmuştur. Bu yıllardan itibaren büyük kurum ve kuruluşlar örgüt yapılarında değişikliğe giderek bünyelerinde eğitim birimleri kurmaya başlamışlardır. Bu kuruluşlar arasında koordinasyon ve işbirliği Milli Eğitim Temel Kanunu 42. Maddeye göre Milli Eğitim Bakanlığınca sağlanmaktadır (ASPB, 2013). Türkiye İstatistik Kurumu 2016 istatistiklerine göre Türkiye’de 72167 kursa devam eden toplam 7611505 yaygın eğitim kursiyer bulunmaktadır. Yine 2016 istatistiklerine göre 7425138 kursiyer kursu başarıyla bitirmiştir (TÜİK, 2017).

Halk eğitimi kavramı 12. Şuraya kadar ele alındığı daha sonraları ise yaygın eğitim içerisinde değerlendirildiği görülmektedir. Özellikle yaygın eğitim temalı 13. Şurada halk eğitimine sıkça atıf yapıldığı görülmektedir. Halk eğitimi kavramının şuralarda ilk kez tanımının 7. Milli Eğitim Şurasında yapıldığı görülmektedir. Bu şurada halk eğitimi “yurttaşların çalışma gücünü arttırmak, yaşayış seviyesini yükseltmek, milli ve insani meziyetlerini geliştirmek amacıyla okul eğitimi dışında veya yanında yapılan eğitim ve öğretim çalışmalarıdır.” olarak tanımlanmıştır. 7. Şurada halk eğitimi alanında kurumsallaşma çabalarının olduğu görülmektedir (MEB, 1957). Bu şurada hazırlanan komisyon raporunda ayrıntılı bir kurumsallaşmanın yol haritasının çıkarıldığı görülmektedir. Buna müteakiben 1960 yılında MEB bünyesinde halk eğitimi genel müdürlüğü kurulmuştur (Okçabol, 2006). Halk eğitimi kalkınmada önemli faktörlerden biri olarak nitelendirilmektedir. Fakat Türkiye’de halk eğitimi okuma-yazma öğretimi dışına çıkarılmadığı için üretime dönük, ekonomi ve kalkınmaya dönük herhangi bir işlevinin olamadığı görülmektedir (Türkoğlu ve Uça, 2012).

Yetişkin eğitimi kavramı şuralarda ilk olarak 9. Şurada kararlara yansımaya başlamış ve en son şura olan 19. Şuraya kadar kararlara yansımaya devam etmiştir. 9 şurada Türk milli eğitiminin genel amaçlarından süreklilik bölümünde toplumun sürekli eğitim ihtiyacının karşılanması amacıyla ele alınmıştır. 10. şurada ise yerel ihtiyaçlar dikkate alınarak yetişkinler için meslek edindirici eğitim programları geliştirilmesi ve temel eğitim okullarının bu amaçla kullanılması tavsiye edilmiştir. 11. Milli eğitim şurasında halk eğitimi uzmanlarının görevleri arasında yetişkin eğitimi programları geliştirilmesi sayılmıştır. 12. Milli eğitim şurasında yetişkinlere yabancı dil öğretimi konusu ve yükseköğretim kurumlarında yetişkin eğitimi



programları düzenlenmesi ele alınmıştır. 13. Şurada yetişkinlerin sosyal ve kültürel elişimi ele alınırken 15. şurada yetişkin eğitimi alalında formasyon sahibi olanların yaygın eğitim faaliyetlerinde görev alması tavsiye edilmiştir. 17. Şurada yetişkin eğitimi alında 1997 yılında kapatılan lisans programlarının yeniden açılması tavsiye edilirken, 19. Şurada bu alanda sertifika ve yüksek lisans programlarının açılması tavsiye edilmiştir. Günümüzde birçok üniversitede Yaşam Boyu Öğrenme ve Yetişkin Eğitimi adı altında yüksek lisans programları açılmıştır. Şuralarda yetişkin eğitimi ile ilgili kararlar birlikte değerlendirildiğinde yetişkinlerin sadece mesleki olarak değil aynı zamanda sosyal ve kültürel gelişimine de önem verildiği görülmektedir. Ayrıca yetişkin eğitimi alanında profesyonelleşme yolunda adımlar atıldığı ve bu iş sadece bu alanda eğitilmiş olanların yapması gerektiği, hâlihazırda eğitimsiz olarak bu işi yapanlarında üniversitelerce eğitime alınması gerektiği üzerinde durulmuştur.

Şuralar eğitim tarihimizin önemli toplantıları arasında yer almaktadır. Eğitimimizin geleceğine yön verirken bu kaynaklardan azami derecede faydalanılmalıdır. Şuralar üzerinde araştırma yapacak araştırmacılar için doküman incelemesine dayalı daha geniş kapsamlı çalışmalar yapmaları önerilebilir. Bu bağlamda konu ile ilgili şurada hazırlanan raporlar, alınan kararlar ve kararların eğitim uygulamalarına yansımaları ayrıntılı kaynak taramaları ile geniş bir çerçevede ele alınarak incelenebilir.

Eğitim bilimleri eğitimin tarihi ve sosyal temelleri anabilim dalları başta olmak üzere bazı alanlarda lisansüstü tez çalışmalarında şura kararlarının ayrıntılı bir biçimde analiz edilerek ele alınacağı çalışmalar yapılabilir.

Şuraların ön hazırlığına ve asıl toplantılarına konu alanı uzmanı olarak öğretim elemanlarının daha aktif katılımının sağlanması önerilebilir.

### Kaynakça/References

- Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı. (2013). *Türkiye’de yaygın eğitim*. Ankara: Yazar.
- Deniz, M. (2001). *Millî eğitim şuralarının tarihçesi ve eğitim politikalarına etkileri* (Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Isparta). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- EUROSTAT. (2018). *Yıllara göre Türkiye ve AB (27 ülke) hayat boyu öğrenme oranları*. Retrieved from <http://epp.EUROSTAT.ec.europa.eu/tgm/table.do?tab=table&init=1&language=en&pcod=e=tsdsc440&plugin=1>
- Geray, C. (1978). *Halk eğitimi*. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi.
- Güntüç, S., Odabaşı, H. F. ve Kuzu, A. (2012). Yaşam boyu öğrenmeyi etkileyen faktörler. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(2), 309–325.
- Hake, B. (2005). *AB politikaları ve bilgi ekonomisi: Yaşam boyu öğrenme için stratejik bir rol Yaşam boyu öğrenme: Sempozyum bildirileri ve tartışmalar*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Jarvis, P. (2004). *Adult education and lifelong learning: Theory and practice*. London: Routledge.

- Kaya, H. E. (2016). *Yaşam boyu yetişkin eğitimi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kurt, İ. (2008). *Yetişkin eğitimi*. Ankara: Asil Yayın Dağıtım.
- Lengrand, P. (1975). *An introduction to lifelong education*. Paris: United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1939). *Birinci maarif şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1943). *İkinci maarif şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1946). *Üçüncü milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1949). *Dördüncü milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1953). *Beşinci milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1957). *Altıncı milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1962). *Yedinci milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1970). *Sekizinci milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1974). *Dokuzuncu milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1981). *10. Milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1982). *11. Milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1988). *12. Milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1990). *13. Milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1993). *14. Milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1996a). *15. Milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1996b). *Milli eğitim politikaları ve şuralar*. Ankara: MEB Talim ve Terbiye Başkanlığı Şura Genel Sekreterliği.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (1999). *16. Milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2007). *17. Milli eğitim şurası*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı-Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2009). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. Ankara: MEB Yayınevi

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). *On sekizinci millî eğitim şurası kararları*. Ankara: MEB Yayınevi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014). *19. Millî Eğitim Şurası Kararları*. <http://www.memurlar.net/haber/492505/> adresinden edinilmiştir.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2014b). *Türkiye hayat boyu öğrenme strateji belgesi*. Ankara: MEB Yayınevi
- OECD. (1977). *Learning opportunities for adults*. Paris: Author.
- Okçabol, R. (2006). *Halk eğitimi (yetişkin eğitimi)*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Özalp, R. ve Ataüinal, A. (1977). *Türk millî eğitim sisteminde düzenleme teşkilatı: Talim ve Terbiye Kurulu, Millî Eğitim Şûrası*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- Şimşek, H. ve Yıldırım, A. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- T.C. Başbakanlık. (1933). *2287 sayılı Maarif Teşkilatı Hakkında Kanun*. Resmî gazete.
- TUİK. (2017). *Türkiye’de yaygın eğitim istatistikleri*. Ankara: Türkiye İstatistik Kurumu.
- Türk Dil Kurumu. (1974). *Eğitim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Türkoğlu, A. ve Uça, S. (2012). Türkiye’de halk eğitimi: Tarihsel gelişimi, sorunları ve çözüm önerileri. *Journal of Educational Sciences*, 2(2), 48–62.
- UNESCO. (1985). *UNESCO adult education information notes*. France Author.
- Yazar, T. (2012). Yetişkin eğitiminde hedef kitle. *Dicle Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(7), 21–30.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, B. ve Ersoy, A. (2009). *Yaşam boyu öğrenme ve halk kütüphaneleri*. Bilgi Okuryazarlığından Yaşam Boyu Öğrenmeye Sempozyumu’nda sunulan bildiri, İstanbul.





# HAYEF: Journal of Education

ARAŞTIRMA MAKALESİ

## Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Türkçe Kullanım Hataları: Cümleye Küçük Harfle Başlayan Öğretmen Olur Mu?\*

Nevin Güner Yıldız<sup>1</sup>

### Öz

Bu araştırmada, Özel Eğitim Bölümü'nde öğrenim gören öğrencilerin ödevlerinde yaptıkları Türkçe kullanım hataları incelenmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü ikinci sınıfta öğrenim gören 28 öğrenciden oluşmaktadır. Katılımcıların tamamı “Kaynaştırmada Olumlu Sınıf Yönetimi” adlı dersi almışlar ve bu ders kapsamında ders ödevi hazırlamışlardır. Araştırmanın verileri, katılımcıların hazırladıkları ders ödevlerinin doküman analizi tekniği ile incelenerek yaptıkları Türkçe kullanım hatalarının belirlenmesi ile toplanmıştır. Analiz için Türkçe hataları, Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği alanında doktorasını tamamlamış bir öğretim üyesinin danışmanlığında kodlanarak sınıflanmış; Türkçe dilbilgisi hataları, anlatım hataları ve düzen hataları olarak üç ana başlık altında otuz farklı hata türü tanımlanmıştır. Bulgulara göre, katılımcıların ödevlerinde yaptıkları Türkçe hatalarının sayısının 40 ile 333 arasında değiştiği ve en sık yapılan hataların; hatalı büyük-küçük harf kullanımı, virgül kullanımında yanlışlık ve özne-tümleç eksikliği olduğu belirlenmiştir.

### Anahtar Kelimeler

Türkçe Kullanım Hatası • Öğretmen Eğitimi • Özel Eğitim

### Mistakes Made by Special Education Department Students in Using Turkish Language: Can Someone Who Starts a Sentence with Lower Case Letters be a Teacher?

### Abstract

In this study, Turkish mistakes made by students of a Special Education Department in their assignments were examined. The participants included 28 second grade students who were being educated to become special education teachers in the Education Faculty of Eskişehir Osmangazi University. All the participants attended Positive Classroom Management in Inclusive Classrooms and prepared an assignment for this course. The data were collected by means of analyzing the assignments of the students. This analysis was performed by employing document analysis. The Turkish usage mistakes were coded and classified by consulting a faculty member who worked in the field of Turkish Language and Literature Teaching. Thirty different types of mistakes were classified under three main headings: Turkish grammar errors, narration errors, and layout errors. The findings revealed that the number of Turkish mistakes made by the participants in their assignments varied between 40 and 333. The most common mistakes included not following the rules of capitalization, comma usage, and lack of subject-complement.

### Keywords

Turkish usage mistake • Teacher education • Special education

\* Bu araştırma, 2013 yılında Bolu'da düzenlenen 23. Ulusal Özel Eğitim Kongresi'nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

2 Nevin Güner Yıldız (Doç. Dr.), Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eskişehir. Eposta: antreh@gmail.com

**Atrf:** Güner Yıldız, N. (2018). Özel eğitim bölümü öğrencilerinin Türkçe kullanım hataları: cümleye küçük harfle başlayan öğretmen olur mu? *HAYEF: Journal Of Education*, 15, 85-96. <http://dx.doi.org/10.26650/hayef.2018.15.1.0004>

## Extended Summary

Independent of their subject areas, teachers contribute to their students' development as language teachers (Bayat, 2013). In order for teacher candidates to be able to express their thoughts and feelings correctly, to teach clearly and intelligibly, and to be role models for students in Turkish usage, they need to have appropriate training at university. However, studies conducted in the field of Turkish usage have revealed the prevalence of mistakes made in using Turkish and thus, have created a foundation for discussing the effectiveness of teaching the Turkish language.

The number of special education teachers trained to work in the field of special education, which is a rapidly growing area in Turkey and throughout world, is increasing daily. Like all teachers, special education teachers who are trained to work with student groups in need of special education as a result of their individual differences should be able to use Turkish effectively and according to the rules of the language. Accordingly, in this study, Turkish language skills of teacher candidates who were studying in a special education department were explored. With this aim in mind, answers were sought to the questions listed below: (i) What are the mistakes related to the use of Turkish and the frequency of making these mistakes by students who are studying in a special education department? (ii) Do the mistakes made by students in assignments who are studying in a special education department vary according to demographic variables?

## Method

This study was conducted as a descriptive study with the aim of identifying the mistakes made in the process of writing by students who were studying in a special education department. Accordingly, document analysis was employed in the study. Document analysis is defined as the systemic examination of existing records or documents as sources of data (Karasar, 2005).

## Study Group

The participants included 28 students who were in their second year in the Special Education Department of the Faculty of Education at Eskişehir Osmangazi University. The participants were teacher candidates from different regions of Turkey who had graduated from different high schools and who had enrolled for the "Positive Classroom Management in Inclusive Classroom" course, which was taught by the researcher.

## Process

All the participating teacher candidates had taken the "Positive Classroom Management in Inclusive Classroom" course and had completed a classroom

assignment in which they reported their observations in inclusive classes. The study data were obtained by identifying the mistakes when using the Turkish language. Document analysis of classroom assignments that had been completed by teacher candidates was conducted.

### **Findings**

The findings revealed that the number of mistakes in Turkish usage that had been made by teacher candidates in their assignments varied between 40 and 333. Furthermore, the percentage of mistakes calculated according to the ratio of the number of words in their assignments varied between 3.69% and 18.78%. The most common mistakes found in the assignments were erroneous/incorrect use of capital-lower case letters, mistakes in the use of commas, lack of subject, lack of object, using words in a different sense than what they mean and redundancy. Analyses conducted showed no statistically significant differences between male and female students in relation to making mistakes when using Turkish. The findings further revealed that the percentage of mistakes made by teacher candidates who had graduated from general high schools, Anatolian high schools and vocational high schools was 11.93%, 8.93%, and 10.85%, respectively. Furthermore, there were no statistically significant differences between these percentages. An analysis of misspelling and syntax errors in Turkish made by teacher candidates based on the city in which they grew up found significant differences between the groups. According to this analysis, the highest number of mistakes was made by the teacher candidate group that grew up in Eastern Anatolia and South-eastern Anatolia regions.

### **Discussion**

The results revealed that when training special education teachers, attention should be paid to quality as much as that paid to quantity. Because of the urgent need for teachers in the field of special education, although students may graduate in large numbers, quality may be compromised. The fact that special education is regarded as a career that has vast opportunities and a high rate of personnel recruitment may sometimes result in ignoring the requirement that the staff working in this field should be trained according to the principles of special education and the general qualities of the teaching profession. It should be remembered that teacher qualities have the power to affect not only students, but also the future of the society. Consequently, Turkish language skills are significant skills, which should be acquired by all teachers. Furthermore, faculties of education have the responsibility and duty to equip teacher candidates with appropriate skills to enable them to use Turkish correctly and effectively.

## Özel Eğitim Bölümü Öğrencilerinin Türkçe Kullanım Hataları: Cümleye Küçük Harfle Başlayan Öğretmen Olur Mu?

Türkçe dersleri, üniversite dâhil her kademedeki eğitim programlarında yer almaktadır. Milli Eğitim Bakanlığı kaynaklarına göre Türkçe derslerinin amacı ‘öğrencilerin görüp izlediklerini, dinlediklerini, okuduklarını tam ve doğru olarak anlayabilmeleri’ ve ‘duygu ve düşüncelerini, incelediklerini, okuduklarını, öğrendiklerini, düşünüp tasarladıklarını amaca uygun olarak sözle veya yazıyla anlatabilmeleri’ olarak tanımlanmaktadır. Bu hedefler sadece Türkçe dersi başarısı için değil diğer derslerdeki başarı için de anlam taşımaktadır. Hatta Türkçenin doğru ve etkili kullanımı, öğrencilerin ders başarılarına olduğu kadar hayattaki başarılarına da olumlu katkı sağlayabilecek bir etmendir (Doğan, 2003). Bu nedenle eğitim kurumlarında, öğrencilerin Türkçe becerilerinin geliştirilmesi için gerekli koşulların oluşturulması önemlidir. Bu koşullardan biri ve belki en önemlisi öğretmenlerin Türkçe becerilerini kazandırmada etkili olma düzeyleridir.

Öğretmenler, öğretmenlik yaptıkları alan ne olursa olsun aslında birer dil öğretmeni olarak da öğrencilerin gelişimine katkı sağlar (Bayat, 2013). Ancak bu katkıyı sağlayabilmeleri için dili öğrencilere örnek oluşturacak düzeyde doğru ve etkili kullanabilmeleri gereklidir. Öğretmenlerin dil öğrenimindeki önemli rolleri Milli Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme Genel Müdürlüğü tarafından yayınlanan Öğretmen Yeterlikleri Kitabı’nda da ([http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen\\_yeterlikleri\\_kitabi](http://otmg.meb.gov.tr/belgeler/ogretmen_yeterlikleri_kitabi)) vurgulanmaktadır. Bu yayında öğretmen nitelikleri tanımlanırken ‘Türkçeyi kurallarına uygun ve anlaşılabilir bir biçimde kullanır’ şeklinde ifade edilmektedir. Öğretmenlerin Türkçeyi, Öğretmen Yeterlikleri Kitabı’nda vurgulandığı şekilde kullanabilmeleri için toplumsal çevrelerinde kullanılan Türkçenin nitelikleri, okudukları kitap sayısı gibi farklı etkenlerle birlikte anaokulundan üniversiteye kadar aldıkları Türkçe eğitiminin özelliklerinin de etkili olduğu düşünülmektedir. Ancak Türkçe kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalar, Türkçe kullanım hatalarının yaygınlığını ortaya koyarak Türkçe eğitiminin etkililiği konusunda tartışma zemini oluşturmaktadır. Bu çalışmalarda, toplumun farklı kesimlerinden alınan örneklerle Türkçe kullanım hatalarının sıklığı ve çeşitliliği ortaya konmaktadır. Örneğin bir araştırmada tıbbî yazılardaki Türkçe hataları araştırılırken (Yakıncı, Celiloğlu ve Aksu, 2011), bir başka araştırmada kitle iletişim araçlarındaki yanlış Türkçe kullanımları incelenmiştir (Çağlak, 2003). Bunların dışında Almanya’da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerilerini ve hatalarını inceleyen (Koçak, 2012) ya da Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin yaptıkları hataları inceleme konusu yapan (Adalar-Subaşı, 2010) araştırmalar da bulunmaktadır. Farklı öğrenim kademelerindeki öğrencilerin Türkçe hataları da çeşitli araştırmalarda inceleme konusu yapılmıştır. Örneğin



Köstekçi (1992), Filoloji bölümü öğrencileri ile yaptığı çalışmasının sonunda öğrencilerin cümlelerinde bozukluklar olduğunu; öğrencilerin imlâ ve noktalamada yetersiz olduklarını belirlemiştir. Öğretmen adaylarının Türkçe hatalarını inceleme konusu yapan çalışmalara bakıldığında ise farklı öğretmenlik programlarındaki öğretmen adaylarıyla ilgili çalışmalara rastlanmaktadır. Örneğin Doğan (2003), Türkçe Öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerilerini incelemiştir. Araştırmada 305 öğrenciye Türkçe testi uygulanmış; 206 öğrencinin ise kompozisyonları incelenmiştir. Sonuçlar; öğrencilerin, noktalama işaretlerini doğru ve yerinde kullanmama, imlâ hataları (-de ve -ki yazımı hataları, soru eki yazımı hataları, kelimelerin yanlış yazımı, cümle başında küçük harf kullanımı, gereksiz yere büyük harf kullanımı vb.), yapısı bozuk olan cümle kullanımı (özne eksikliği, tamlayan/tamlanan eksikliği, nesne eksikliği) ve anlatım bozuklukları sorularını yanlış yanıtlama gibi hatalar yaptıklarını göstermiştir. Arıcı (2008) tarafından yapılan çalışmada, Sınıf Öğretmenliği ve Sosyal Bilgiler Öğretmenliği programlarında öğrenim gören 83 öğretmen adayından veri toplanmıştır. Bulgular, öğretmen adaylarının, kelimeleri yanlış yerde ve anlamda kullanma, anlam ve ifade bozukluğu bulunan cümleler kurma, imlâ yanlışları (özellikle -de, -mi ve -ki eklerinin kullanımıyla ilgili) ve noktalama yanlışları yaptıklarını ortaya koymuştur. Bir başka araştırmada Bayat (2013) altı farklı öğretmenlik programında öğrenim gören 189 öğretmen adayının yazdıkları akademik yazıları incelemiştir. Araştırma bulguları, katılımcıların %96,8'inin yazılı anlatımlarında hata olduğunu ve bu hataların yoğunlukla sözcük hatalarından oluştuğunu göstermiştir. Türkçe öğretmeni adaylarıyla yapılan bir çalışmada da (Uçgun, 2009) öğretmen adayları tarafından en çok anlatım bozuklukları, imlâ hataları ve noktalama hataları gibi diğer araştırmalarda da ortaya çıkan hataların yapıldığı belirlenmiştir.

Öğretmen olarak atanmadan önce her bir öğretmen adayının Türkçeyi etkili olarak kullanabiliyor olmasının önemi açıktır. Bu noktada, üniversitelerin eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının öğretmenliğe hazırlık sürecinde Türkçe bilgileri ile Türkçeyi doğru ve etkili kullanma becerileri konularında sınav ve yönlendirmeye gereksinimleri olduğu düşünülmektedir. Öğretmen adaylarının göreve başladıktan sonra duygu ve düşüncelerini doğru olarak ifade edebilmeleri, açık ve anlaşılır ders anlatabilmeleri ve öğrencilerine Türkçe kullanımında örnek olabilmeleri için üniversite eğitimleri sırasında uygun hazırlık sürecinden geçmiş olmaları gerekmektedir.

Tüm dünyada ve ülkemizde büyük bir hızla gelişen ve büyüyen özel eğitim alanında çalışmak üzere yetiştirilen özel eğitim öğretmenlerinin sayısı giderek artmakta ve Milli Eğitim Bakanlığı'nın özel eğitim öğretmeni açığının gelecek 10 yılda ancak kapatılabileceği tahmin edilmektedir. Özel eğitim öğretmeni açığını kapatabilmek için pek çok üniversitede özel eğitim bölümlerinin açıldığı ve yeni bölümler açma

çalışmalarının da sürdüğü bilinmektedir. Ancak bölüm sayılarındaki bu hızlı artış, özel eğitim bölümlerinin verdiği eğitimin kalitesi konusunda tartışmalara yol açmaktadır (Özyürek, 2008). Özel eğitim öğretmeni sayısının hızlı artışı ile birlikte bu öğretmenlerin sadece özel eğitim okullarında değil genel eğitim okullarında da görev yapacakları ve bu okullarda özel eğitim konusunda diğer öğretmenlere rehberlik/danışmanlık görevini de yürütebilecekleri düşünüldüğünde niteliklerinin önemi daha iyi anlaşılabilir. Bireysel farklılıkları nedeniyle özel eğitim verilmesi gereken öğrenci grubuyla çalışmak üzere yetiştirilen bu öğretmenler de, diğer tüm öğretmenler için geçerli olduğu gibi, Türkçeyi kurallarına uygun ve etkili kullanmalıdır. Bu nedenle özel eğitim öğretmen adaylarının aldıkları eğitimin çok boyutlu olarak incelenmesi gerektiği düşünülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının Türkçe kullanımı ile ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında genellikle Türkçe öğretmenliği adayları ya da Sınıf Öğretmenliği/Sosyal Bilgiler Öğretmenliği gibi Türkçe becerilerinin önemli olduğu düşünülen bölümlerdeki öğretmen adaylarının Türkçe kullanımlarının araştırma konusu yapıldığı görülmektedir. Türkiye’de hızla büyüyen bir alana öğretmen yetiştirme görevini yürüten özel eğitim bölümlerinin ve bu bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının nitelikleri, üzerinde önemle durulması gereken araştırma konuları olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle bu çalışmada bir özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkçe becerileri inceleme konusu yapılmıştır. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmaya çalışılmıştır: (i) Özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ödevlerinde yaptıkları Türkçe kullanım hataları ve bu hataların sıklıkları nedir? (ii) Özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğrencilerin ödevlerinde yaptıkları Türkçe kullanım hataları demografik özelliklerine göre değişmekte midir?

### **Yöntem**

Bu araştırma, özel eğitim bölümü öğrencilerinin yazma sürecinde yaptıkları hataları belirlemeyi amaçlayan betimsel bir çalışmadır. Bu amaçla çalışmada doküman incelemesi tekniği kullanılmıştır. Doküman incelemesi, mevcut kayıt ya da belgelerin veri kaynağı olarak sistemli incelenmesi olarak tanımlanmaktadır (Karasar, 2005). Bu teknikte belli bir amaca yönelik olarak ilgili belgeler/dokümanlar bulunup okunmakta ve değerlendirilmektedir. Bu çalışmada da özel eğitim bölümü öğrencilerinin Türkçe kullanım hatalarını betimlemek amacıyla öğrencilerin hazırlamış oldukları ödevler belirli ölçütlere göre okunup değerlendirilmiş, hata türleri ve sıklıklarına göre özetlenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Özel Eğitim Bölümü ikinci sınıfta öğrenim gören 28 öğretmen adayından

oluşmaktadır. Katılımcılar, araştırmacı tarafından verilmekte olan Kaynaştırmada Olumlu Sınıf Yönetimi adlı seçimlik dersi alan, Türkiye'nin çeşitli bölgelerinden ve farklı orta öğretim kurumlarından gelen öğretmen adaylarıdır. Katılımcılara ders için hazırlanmış oldukları ödevlerin bir araştırma kapsamında inceleneceği ve elde edilen verilerin sadece araştırma amaçlı kullanılacağı konusunda bilgi verilerek izinleri alınmıştır. Katılımcılara ait demografik değişkenler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1  
*Katılımcılara Ait Demografik Değişkenler*

		N
<b>Cinsiyet</b>	Kız	13
	Erkek	15
<b>Büyüdükleri Şehir</b>	Doğu ve Güney Doğu Anadolu	7
	Ege ve Akdeniz	11
	Karadeniz	6
	Diğer (Bilecik-Eskişehir-İstanbul)	4
<b>Mezun Oldukları Lise</b>	Genel Lise	9
	Anadolu ve Anadolu Öğretmen Lisesi	17
	Meslek Lisesi	2
<b>Anne Eğitim Durumu</b>	Hiç okula gitmemiş ya da en fazla ilköğretim	16
	Orta öğretim	7
	Lisans	5
<b>Baba Eğitim Durumu</b>	Hiç okula gitmemiş ya da en fazla ilköğretim	12
	Orta öğretim	9
	Lisans	7

## Süreç

Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının tamamı Kaynaştırmada Olumlu Sınıf Yönetimi adlı dersi almış ve bu ders kapsamında kaynaştırma sınıflarında yaptıkları gözlemleri raporlaştırdıkları bir ders ödevi hazırlamıştır. Ödevler hazırlanırken dikkat edilecekler konusunda öğretmen adaylarına verilen yönerge şu şekildedir: Ödevler, kaynaştırmada sınıf yönetimi stratejilerine ilişkin öğretmenlerin uygulamalarını ve sınıftaki öğrencilerin davranışlarını anlatan metinler halinde düzenlenecek; ödev uzunluğu ile ilgili bir kısıtlama olmayacak; ödevler bilgisayarda yazılacak; düzgün bir Türkçe kullanılarak, biçim ve içerik açısından özenli bir şekilde hazırlanacak. Araştırmanın verileri, öğretmen adaylarının ilgili yönerge doğrultusunda hazırladıkları ders ödevlerinin doküman analizi yöntemiyle incelenmesi sonucu ödevlerdeki Türkçe kullanım hatalarının belirlenmesi ile elde edilmiştir.

Doküman analizi için önce Türkçe dilbilgisi ve anlatım hataları ile ilgili kaynak taraması yapılmış ve yazım kuralları listesi oluşturulmuştur. Daha sonra Türk Dili ve Edebiyatı Öğretmenliği alanında doktorasını tamamlamış bir öğretim üyesinin danışmanlığı ile liste gözden geçirilmiş, düzeltmeler yapılmış ve kodlanarak sınıflanmıştır. Böylece Türkçe dilbilgisi hataları, anlatım bozuklukları ve sayfa düzeni hataları olmak üzere üç ana başlık altında otuz farklı hata türü tanımlanmıştır. (Tablo 2)

Tablo 2

*Türkçe Kullanım Hatalarının Türleri*

Türkçe dilbilgisi hataları	Hatalı büyük-küçük harf kullanımı, nokta kullanımında yanlışlık, soru işareti kullanmama, “de” ve “ki” yazımında yanlışlık gibi yazım hataları
Anlatım bozuklukları	Özne-nesne-tümleç eksikliği, sözcükleri yanlış anlamda kullanma, özne-yüklem uyumsuzluğu, eş anlamlı sözcükleri bir arada kullanma, yerinde kullanılmayan sözcük ve öğeler, anlamca çelişen sözcüklerin bir arada kullanılması gibi
Sayfa düzeni hataları	Kelimeler ve noktalama işaretleri arasında uygun boşluk bırakmama, başlık yazımında uygunsuzluk (örneğin sayfanın sonuna başlık yazma, başlıkla metin arasında çok fazla boşluk bırakma vb.), sayfa düzeninin bozuk olması (sayfanın başında gereksiz boşluk bırakma, sayfanın bir kısmında iki yana yasla diğer kısmında ise sola dayalı düzen kullanılması, farklı paragraflarda farklı punto kullanımı vb.) gibi

Araştırma kapsamına alınan ödevlerdeki Türkçe hatalarını belirlemek amacıyla 28 öğretmen adayının hazırladığı Kaynaştırmada Sınıf Yönetimi Dersi ödevleri araştırmacı ve üç lisans öğrencisi tarafından incelenmiştir. Bu amaçla önce araştırmada görev almak isteyen üç lisans öğrencisine araştırmacı tarafından eğitim verilmiştir. Bu eğitimde ilk olarak, araştırma etik ve ilkeleri, araştırmanın amacı ve yöntemi konularında bilgi verilmiş; ardından Türkçe kullanım hatalarının neler olduğu, araştırma kapsamında ele alınacak hataların nasıl sınıflandırıldığı ve ödevler incelenirken nelere dikkat edileceği konusunda bilgilendirme yapılmış ve bir örnek ödev metni üzerinde deneme çalışması yapılmıştır. Verilen eğitiminin sonrasında araştırma kapsamındaki 28 ödev üç lisans öğrencisi tarafından incelenerek ödevlerde yapılan Türkçe hataları belirlenen kodlara göre sınıflanarak sayısallaştırılmıştır. Verilerin güvenilirliği için, üç lisans öğrencisi tarafından 28 ödevin tamamı incelenmiştir. Böylece her bir ödev üçer defa gözden geçirilmiş, uyumsuzluk durumlarında araştırmacının da katılımıyla yeniden inceleme yapılmış ve uyumsuzluk giderilmiştir. Sonuç olarak tüm ödevlerdeki hatalarla ilgili %100 görüş birliğine varılmıştır. Öğretmen adaylarının hazırladıkları ödevlerin uzunluklarının farklı olması nedeniyle ödevlerdeki toplam kelime sayısı hesaplanmış, her bir ödevdeki toplam hata sayısının toplam kelime sayısına oranlanması ile elde edilen hata yüzdesi bulunmuştur. Gruplar arasında fark olup olmadığını belirlemek için yapılan istatistiksel analizler hata yüzdeleri kullanılarak yapılmıştır.

### Bulgular

Bulgulara göre, öğretmen adaylarının ödevlerinde yaptıkları Türkçe hatalarının sayısı 40 ile 333 arasında, ödevlerdeki kelime sayısına oranlanan hata yüzdeleri ise %3,69 ile %19,78 arasında değişmektedir. Ödevlerde en sık rastlanan hatalar; hatalı/yanlış büyük-küçük harf kullanımı, virgül kullanımında yanlışlık, özne eksikliği, tümleç eksikliği, sözcükleri yanlış anlamda kullanma ve gereksiz sözcük kullanmadır. Öğretmen adaylarının demografik özelliklerine göre yaptıkları hatalar Tablo 3’te verilmiştir. Tablo 3 incelendiğinde kızların ortalama kelime sayısının 1054.5, erkeklerin ortalama kelime sayısının 1039.5 olduğu; kızların ortalama hata sayısının 108, hata yüzdesinin 10; erkeklerin ortalama hata sayısının 104.40, hata yüzdesinin ise 10.06 olduğu görülmektedir. Yapılan analizler, kızlar ve erkekler arasında Türkçe kullanım hatası yapma açısından istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir ( $U = 86.00, p > .05$ ).

Öğretmen adaylarının mezun oldukları liselere göre hata yüzdelerine bakıldığında, genel lise mezunlarının %11,93, Anadolu Lisesi mezunlarının %8,93, Meslek Lisesi mezunlarının ise %10,85 oranında hata yaptıkları görülmektedir. Analizlere göre üç grubun hata yüzdeleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir ( $\chi^2 = 86.00, p > .05$ ).

Öğretmen adaylarının büyüdüğü şehre göre yaptıkları Türkçe yazım hatalarının analizi ise gruplar arasında anlamlı fark olduğunu göstermiştir ( $\chi^2 = 8.62, p < .05$ ). Grupların sıra ortalamaları incelendiğinde en fazla hata yapan grubun Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'nden gelenlerin oluşturduğu B1 grubu olduğu, en az hata yapan grubun ise Karadeniz Bölgesi'nden gelenlerin oluşturduğu B3 grubu olduğu belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının büyüdüğü şehre göre üniversite birinci sınıfta aldıkları Türkçe Yazılı Anlatım Dersi not ortalamaları ile üniversitede aldıkları tüm derslerin genel not ortalamaları ise anlamlı düzeyde farklılaşmamaktadır ( $\chi^2 = 5.95, p > .05$ ;  $\chi^2 = 3.93, p > .05$ ).

Öğretmen adaylarının annelerinin eğitim düzeyine göre yapılan analizler hata yüzdelerinin anlamlı olarak farklılaşmadığını göstermiştir ( $\chi^2 = 1.43, p > .05$ ). Babaların eğitim düzeyine göre ise hata yüzdelerinin anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir ( $\chi^2 = 7.35, p < .05$ ). Grupların sıra ortalamalarına bakıldığında, babası en fazla ilköğretim

Tablo 3

*Öğretmen Adaylarının Demografik Özelliklerine Göre Ödevlerinde Yaptıkları Türkçe Kullanım Hataları*

	Kız	Erk	O1	O2	O3	B1	B2	B3	B4	A1	A2	A3	BB1	BB2	BB3
<b>DBY</b>	47,23	42,33	64,33	33,35	51,50	60,00	42,27	28,67	48,00	36,31	67,71	38,80	64,58	23,00	38,14
<b>ANL</b>	55,77	57,00	68,67	50,94	48,00	62,29	63,18	43,33	47,25	59,44	58,57	43,80	72,58	44,56	44,00
<b>DÜZ</b>	5,00	5,07	06,78	04,29	03,50	04,86	07,45	02,00	03,25	05,19	04,57	05,20	05,25	05,11	04,57
<b>TK</b>	1054,5	1039,5	1147,0	1006,4	935,0	1026,1	11090,0	1039,7972,	75943,25	1271,9	1061,40	1170,2	861,33	1072,4	
<b>TH</b>	108,00	104,40	139,78	88,59	103,00	127,14	112,91	74,00	98,50	100,94	130,86	87,80	142,42	72,67	86,71
<b>YÜZ</b>	10,00	10,06	11,93	08,93	10,85	12,14	10,20	07,12	10,23	10,64	09,74	08,51	11,93	08,90	08,23
<b>TN</b>	03,23	02,30	02,67	02,76	02,75	02,64	03,00	03,00	01,75	02,69	02,36	3,40	02,75	02,56	02,93
<b>GO</b>	02,91	02,58	02,61	02,74	03,11	02,66	02,86	02,81	02,36	02,67	02,67	3,01	02,65	02,72	02,88

**DBY:** Dilbilgisi yanlışları

**TN:** Türkçe Yazılı Anlatım dersi notu

**ANL:** Anlatım bozuklukları

**GO:** Genel ders notu ortalaması

**DÜZ:** Düzen hataları

**O1:** Genel Lise

**TK:** Toplam kelime sayısı

**O2:** Anadolu Lisesi ve Anadolu Öğretmen Lisesi

**TH:** Toplam hata sayısı

**O3:** Meslek Lisesi

**YÜZ:** Toplam hata yüzdesi

**B1:** 1. Bölge/ Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi (Adıyaman, Hakkâri, Bingöl, Malatya, Van, Diyarbakır)

**B2:** 2. Bölge / Ege ve Akdeniz Bölgesi ( Uşak, Muğla, Denizli, Aydın, Isparta, Hatay, Antalya, Adana)

**B3:** 3. Bölge/ Karadeniz Bölgesi ( Tokat, Zonguldak, Bartın, Artvin, Amasya, Kastamonu)

**B4:** 4. Bölge / Diğerleri ( Bilecik, Eskişehir, İstanbul)

**A1:** Anne en fazla ilköğretim mezunu

**A2:** Anne ortaöğretim mezunu

**A3:** Anne üniversite mezunu

**BB1:** Baba en fazla ilköğretim mezunu

**BB2:** Baba ortaöğretim mezunu

**BB3:** Baba üniversite mezunu

mezunu olan öğretmen adayları hata yüzdesi en fazla olan grup iken, babası üniversite mezunu olan öğretmen adaylarının en az hata yüzdesi olan grup olduğu belirlenmiştir

Ayrıca üniversite birinci sınıfta alınan Türkçe Yazılı Anlatım Dersi not ortalaması ile üniversitede alınan tüm derslerin genel not ortalaması arasında orta düzeyde ve pozitif anlamlı ilişki olduğu ortaya çıkmıştır ( $r = .51$ ).

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, özel eğitim bölümünde öğrenim gören öğretmen adaylarının Türkçe kullanım hataları incelenmiştir. Araştırmanın bulguları, öğretmen adaylarının çok çeşitli ve sık olarak Türkçe kullanım hatası yaptıklarını göstermiştir. Öğretmen adaylarının hazırladıkları ödevlerde en az 40 Türkçe hatası olduğu belirlenmiştir. Ödevlerde en sık karşılaşılan hatalara bakıldığında ise yanlış/hatalı büyük-küçük harf kullanımı başta olmak üzere yazım ve noktalama hataları ile birlikte bozuk cümlelerle karşılaşıldığı görülmektedir. Araştırmanın bu bulgusu, alan yazında konu ile ilgili yapılmış diğer araştırmaların bulgularını desteklemektedir (Arıcı, 2008; Bayat, 2013; Doğan, 2003; Köstekçi, 1992; Uçgun, 2009). Yapılan araştırmalar, toplumun farklı kesimlerinin ve özellikle öğrencilerin sıklıkla Türkçe kullanım hataları yaptıklarını ve araştırmalarda elde edilen sonuçların birbirine benzer olduğunu göstermektedir. En sık yapılan Türkçe hataları imlâ, noktalama hataları ve anlatım bozukluklarıdır. Özellikle büyük-küçük harf kullanımı, –“de”, “ki” ve “mi”nin yazımı ile ilgili hatalarla çok fazla karşılaşıldığı görülmektedir. Bu sonuç, anaokulundan üniversiteye kadar öğrencilerin iyi kalitede Türkçe öğretimi ve örnekleriyle karşılaşamadıklarını düşündürmektedir. Türkçe becerilerinin öğrencilerin diğer derslerdeki başarılarını da etkileyeceği varsayımı; bu araştırmadan elde edilen, öğrencilerin Türkçe not ortalaması ile genel not ortalaması arasındaki orta düzeyde pozitif ve anlamlı ilişki ( $r = .51$ ) olduğu bulgusu ile de desteklenmektedir. Bu nedenlerle Türkçe öğretiminin etkililiği ile ilgili daha derin ve geniş araştırmaların yapılması ve etkili Türkçe derslerinin verilebilmesi için önlemlerin alınması gerektiği düşünülmektedir.

Araştırmanın diğer bulguları öğrencilerin demografik özelliklerine göre Türkçe kullanım hatalarının değişip değişmediği ile ilgilidir. Sonuçlar; kız öğrencilerle erkek öğrenciler, farklı lise türlerinden mezun olmuş öğrenciler ve anneleri farklı eğitim düzeyine sahip öğrenciler arasında yaptıkları Türkçe hatalarının sıklığı açısından bir farklılık olmadığını göstermektedir. Bu sonuçlardan özellikle farklı lise türlerinden mezun olan öğrencilerin birbirlerinden farklılaşmadığını gösteren sonuç dikkat çekicidir. Anadolu liseleri, diğer lise türlerine oranla daha kaliteli eğitim hizmeti sunduğu ve öğrencilerinin ders başarılarının daha yüksek olduğu düşünülen liselerdir. Ancak araştırmanın sonucunda bu liselerden mezun olan öğrencilerin de diğerleri kadar sık ve çeşitli Türkçe kullanım hataları yaptıkları belirlenmiştir. Bu sonuç; farklı lise türlerinin amaçları, öğrenci özellikleri ve öğretmen özellikleri açısından incelenmesi gerektiğini ortaya koymaktadır.

Öğretmen adaylarının büyüdüğü şehirlere göre yapılan analizler ödevlerinde yaptıkları Türkçe kullanım hatalarının farklılaştığını göstermektedir. Buna göre en fazla Türkçe kullanım hatası yapan grup Doğu ve Güneydoğu Anadolu Bölgesi'ndeki şehirlerde büyümüş olan öğrencilerden oluşan gruptur. Bu illerde büyüyen öğrencilerin aile ortamlarında Türkçe dışında farklı dillerin konuşulabildiği bilinmektedir. Dilin öğrenilmesi, çocukların büyüdüğü çevrenin özelliklerinden etkilenmektedir; erken dönemde karşılaşılan dil girdilerinin miktarı, kalitesi ve özellikleri çocukların dil gelişiminde önemli rol oynamaktadır (Maviş, 2010). Söz konusu illerden gelen öğrencilerin daha fazla Türkçe hatası yapıyor olmaları onların büyürken karşılaştıkları dil örneklerinin bir sonucu olarak düşünülebilir. Babaların eğitim düzeylerine göre yapılan analizler sonucu ortaya çıkan gruplar arasındaki anlamlı farklılık da çocukların büyüdüğü çevrenin özelliklerinin dil becerilerini etkilediğini desteklemektedir. Sonuçlar babası en fazla ilköğretim mezunu olan öğretmen adaylarının hata yüzdesi en fazla olan grup olduğunu gösterirken, babası üniversite mezunu olan öğretmen adayları en az hata yüzdesi olan grup olmuştur. Bu sonuçlar, çocukların büyürken karşılaştıkları Türkçe kullanım örneklerinin önemini ortaya koymaktadır. Farklı bölgelerde büyüyen çocukların dil becerilerini/Türkçe yetkinliklerini geliştirmek için bölgesel faktörleri de dikkate alan müdahale programları ve etkinlikleri yürütmek gerektiği düşünülmektedir.

Bu araştırmada ulaşılan sonuçlar, özel eğitim öğretmeni yetiştirmede nicelik kadar niteliğin de önemsenmesi gerektiğini de ortaya koymaktadır. Özel eğitim öğretmeni yetiştirmede nitelik sorununa dikkat çeken makalesinde Özyürek (2008), yeterli ve nitelikli öğretim üyesi kadrosu oluşturulmadan açılan özel eğitim bölümlerinden bahsetmektedir. Özel eğitim alanında öğretmen gereksiniminin çok fazla olması hızlı ve sayıca çok, ancak nitelik sorunları olan öğretmen adaylarının eğitim fakültelerinden mezun olmasına sebep olabilmektedir. Yapılan araştırmalar da bu bölümlere gelen öğrencilerin iş sahibi olmak, devlet kadrolarına kolay atanmak, özel rehabilitasyon merkezi açarak bol para kazanmak gibi yaşam kaygılarına yönelik amaçlarla bölümü tercih ettiklerini göstermektedir (Dedeoğlu, Durali ve Tanrıverdi-Kış, 2004; Güner-Yıldız ve Melekoğlu, 2016). Özel eğitimin olanakları geniş ve personel gereksinimi fazla olan bir iş alanı olarak görülmesi, bu alanda çalışanların özel eğitimin ilkeleri ve öğretmenlik mesleğinin genel niteliklerine uygun yetişmesi ya da çalışması gerekliliğinin göz ardı edilmesine neden olabilmektedir. Oysa öğretmenlerin nitelikleri sadece öğrencilerinin değil toplumun geleceğini de etkileme gücüne sahiptir. Sonuç olarak Türkçe becerileri, tüm öğretmenlerin sahip olması gereken önemli becerilerdir ve eğitim fakültelerine, mezun ettikleri her bir öğretmen adayının Türkçeyi doğru ve etkili kullanabilir olarak mezun edilmeleri için sorumluluk ve görev düşmektedir.

**Not.** Araştırmanın veri toplama aşamasında çalışan Ceren KURTOVA, Erdem SÖYLEYİCİ ve Yeliz ŞENER'e teşekkür ederim.

### Kaynakça/References

- Adalar Subaşı, D. (2010). Tömer’de yabancı dil olarak Türkçe öğrenen Arap öğrencilerin kompozisyonlarında hata analizi. *Tömer Dil Dergisi*, 148, 7–16.
- Arıcı, A. F. (2008). Üniversite öğrencilerinin yazılı anlatım hataları. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 209–220.
- Bayat, N. (2013). Öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında sözcük seçimi ve sözdizim hataları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(43), 116–144.
- Çağlak, E. (2003). Kitle iletişim araçlarında Türkçe’nin yanlış kullanımı. *İstanbul Ticaret Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 2(4), 129–136.
- Dedeoğlu, S., Duralı, S. ve Tanrıverdi Kış, A. (2004). Özel eğitim bölümü zihin engelliler öğretmenliği ana bilim dalı 3. 4. sınıf öğrencileri ve mezunlarının kendi bölüm programları, öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri ile ilgili düşünce ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 47–55.
- Doğan, Y. (2003). Türkçe öğretmenliği birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazma becerileri. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 181–201.
- Ergül, C., Baydık, B. ve Demir, Ş. (2013). Özel eğitim öğretmen adaylarının ve öğretmenlerinin zihin engelliler öğretmenliği lisans programı yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13, 499–522.
- Güner-Yıldız, N. ve Melekoğlu, M. A. (2016). Zihin engelliler öğretmenliği öğrencilerinin kaynaştırma uygulamalarına ve öğrenim gördükleri bölüme bakışlarının değerlendirilmesi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 9(2), 310–325.
- Karadağ, E. (2007). Yapılandırmacı öğrenme ile ilgili öğretmen yeterliliği ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik analizleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 7(1), 153–175.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (15. basım). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaşkaya, A. (2012). Öğretmen yeterlikleri kapsamında yapılan araştırmaların konu, amaç, yöntem ve sonuçları açısından değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(2), 789–805.
- Koçak, M. (2012). Almanya’da yaşayan Türklerin Türkçe dil becerileri üzerine bir inceleme. *Journal of World of Turks*, 4(1), 303–313.
- Köstekçi, M. (1992). Üniversite öğrencilerinin cümle hataları üzerine bir analiz çalışması (Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Maviş, İ. (2010). Dil ve konuşma bozukluğu olan öğrenciler. İ. H. Diken (Ed.), *Özel eğitime gereksinimi olan öğrenciler ve özel eğitim içinde* (s. 300–328). Ankara: Pegem Akademi.
- Özyürek, M. (2008). Nitelikli öğretmen yetiştirmede sorunlar ve çözümler: Özel eğitim örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 189–226.
- Uçgun, D. (2009, Mayıs). *Yazılı anlatımları açısından Türkçe öğretmeni adaylarının bilgi ve beceri düzeylerine yönelik bir değerlendirme*. I. Uluslararası Türkiye Eğitim Araştırmaları Kongresi’nde sunulan bildiri, Eğitim Araştırmaları Birliği Derneği, Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Yakıncı, C., Celiloğlu, Ö. S. ve Aksu, B. (2011). Tıbbi yazılarda Türkçe kullanımı ve sıkça yapılan hatalar. *Türk Pediatri Arşivi*, 46, 178–182.



## Değerler Eğitiminde Kamu Kurumları mı Özel Öğretim Kurumları mı?

Halil İbrahim Öksüz<sup>1</sup>

### Öz

Bu araştırmanın amacı, özel öğretim kurumlarında ve kamu kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin ve görev yaptıkları kurumların değerler eğitimine verdikleri önemi ve en önemsedikleri değeri ortaya koymaktır. Araştırmanın çalışma grubunu Afyonkarahisar, Düzce, Hatay ve İstanbul'da kamu kurumlarında görev yapan 30 sınıf öğretmeni ve Ankara, Çankırı, Düzce ve Kayseri'de özel öğretim kurumlarında görev yapan 22 sınıf öğretmeni oluşturmuştur. Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada durum çalışması deseni kullanılmıştır. Araştırmada sınıf öğretmenlerinin ve bağlı oldukları kurumların değerler eğitimine verdikleri önem yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmada veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonucunda özel öğretim kurumlarının ve bu kurumlarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin, kamu kurumları ve bu kurumlarda görev yapan sınıf öğretmenlerine göre değerler eğitimine daha çok önem verdiği ortaya çıkmıştır. Ayrıca özel öğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenleri evrensel değerleri daha çok önemserken, kamu kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenleri evrensel ve ulusal değerleri eşit derecede önemsemektedir.

### Anahtar Kelimeler

Değer, Eğitim • Evrensel değerler • Ulusal değerler

### Public Schools or Private Schools in Values Education?

### Abstract

This research aims to understand how private and public schools and their teachers view the importance of values education. The working group of this study consisted of 30 class teachers working in public schools in Afyonkarahisar, Düzce, Hatay, and Istanbul and 22 class teachers working in private schools in Ankara, Çankırı, Düzce, and Kayseri. This study relied on qualitative content analysis through a case study design. The importance that class teachers and their schools placed on values education was determined by semi-structured interviews. The research results indicated that the private schools and the class teachers working in these schools placed more importance on values education than the public schools and the class teachers working in these schools. In addition, while private school teachers cared more about universal values, public school teachers cared about universal and national values equally.

### Keywords

Value • Education • Universal values • National values

1 Halil İbrahim Öksüz (Yüksek lisans öğrencisi), Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Düzce. Eposta: oksuzhalilibrahim@hotmail.com

Atrf: Öksüz, H. İ. (2018). Değerler eğitiminde kamu kurumları mı özel öğretim kurumları mı. *HAYEF: Journal of Education*, 15, 97-120. <http://dx.doi.org/10.26650/hayef.2018.15.1.0006>

## **Extended Summary**

### **Introduction and Purpose**

Value is the body of basic moral principles and beliefs that are recognized by society, necessary for health relationships and provide social peace as well as individual happiness. Values education concerns all sections of society not limited to schools and is provided in a programmed and formal manner for individuals to respect, embrace and transfer social values to future generations.

This research aimed to explore the importance attached by private educational institutions and public schools to values education, the practices, the problems, the benefited sources, the values considered by teachers the most and whether there is a difference between public schools and private educational institutions in regard to the matter.

### **Theoretical Framework**

Some of the studies in the literature have focused on identifying the values attached importance to by preservice teachers the most. Others have addressed teacher opinions on values education and the problems faced by teachers during the values education. This study was planned as there is no study comparing the educational institutions in terms of values education. This study scrutinizes both the values attached importance to by classroom teachers and the problems encountered by them during values education and compare the educational institutions by values education.

### **Methodology**

Comparing the two types of educational institutions by values education, this study used the qualitative research method and case study design. 22 classroom teachers working at private educational institutions and 30 classroom teachers working at public schools were included in the research with the convenience sampling method. In the study using the semi-structured interview form, the data were analyzed with the content analysis method.

### **Findings and Discussion**

All of the participant classroom teachers reported that they find values education necessary. This coincides with the results of previous studies. 73% of 52 participant classroom teachers use the observation method when evaluating the values education. While the participant classroom teachers from private educational institutions care about universal values more, the classroom teachers from public schools consider universal and national values important on the same level. This finding is similar to the findings achieved by other studies in the literature. The most frequent problem

encountered by the participant classroom teachers is disrespect. 28 of the participants do not include values education in their courses, and 26 of these teachers work at public schools. 17 of 18 teachers who do not perform any activities during the values education at school work at public schools. The schools where 23 participant school teachers work do not have a commission for values education, and 21 of these 23 teachers work at public schools. 25 participant classroom teachers do not have a yearly plan for values education, and 22 of these teachers work at public schools. 46.15% of the participant classroom teachers use online sources, 30.76% of them use printed sources for values education. The greatest importance is attached by the participants to the values of morals (n=25), patriotism (n=20) and justice (n=16).

### **Conclusion and Recommendations**

Schools having commissions for values education, teachers having a yearly plan for values education, time allocated to values education in courses and values education activities performed at schools are among the indicators of the importance attached to values education. Taking actions in accordance with these indicators may render the values education process effective. Yet, according to the research results, private educational institutions are way ahead of public schools in terms of all these indicators. The research also found that the classroom teachers working at private educational institutions attach more importance to values education than the classroom teachers working at public schools. The reason may be the fact that private educational institutions are businesses and need to attract more customers to maintain their operations. The following recommendations are made by the researcher in the light of this study and other studies in the literature:

A course regarding the values education can be provided in faculties of education, in-service courses can be organized for the classroom teachers working at public schools, and the Ministry of National Education can develop a specific program for values education.

## Değerler Eğitiminde Kamu Kurumları mı Özel Öğretim Kurumları mı?

Değer ile ilgili literatür incelendiğinde, çok sayıda tanımın yer aldığı görülmektedir. Poyraz'a (2011) göre değerler, "Nasıl yaşamamız gerektiğine işaret eden anlam haritalarımız; eylemlerimiz için ufuk noktasıdır". Yine Poyraz'a (2012) göre, "Hangi çağ ve kültür çevresinde olursak olalım o çağın, o kültürün, o ya da bu inancın formu içerisinde bizi insan kılan kimi değerlerle karşılaşmaktayız". Akın ve Aydemir (2015), karşılaştığımız bu değerlerin en küçük toplumsal birimden en makro örgütlenmelere kadar her yerde var olduğunu ve toplumdan topluma farklılık gösterdiğini aktarmaktadır.

Arpacı'nın (2015) Güngör'den aktardığı en geniş tanıma göre değerler; *arzu edilen, kişilerin hayatlarına kılavuzluk eden, önem dereceleri farklı, durum ötesi hedeflerdir. Değerler istek, tercih ve arzuları yansıtır, yani bir şeyin arzu edilebilir veya edilemez olduğu hakkındaki inançtır.*

Bu tanımlardan yola çıkarak değer, toplum tarafından kabul gören, ilişkilerin sağlıklı yürümesi için gerekli olan, bireysel mutluluğun yanında toplumsal barış ve huzuru sağlayan temel ahlaki ilke ve inançların hepsidir (Akbay, 2012; Cebeci, 2015; Güngör, 1993; Haralambas, 1987'den akt., Ulusoy ve Arslan, 2014; Hökelekli, 2013a; Kızılcıkelik ve Erjem, 1994; Tarhan, 2015).

Bilişsel süreçleri etkileyen ve bireylerin dolaylı ya da dolaysız olarak yönlendirilmesine neden olan değerler, birçok disiplinin konusuyken son yıllarda eğitim alanının öncelikli konusu haline gelmiştir (Özgüven, 1994'ten akt., Kolaç ve Karadağ 2012; Tosun, 2015). Bireyin bilişsel süreçlerini etkileyen ve bireyin sergilediği hal ve hareketlere etki eden bir olgu olan değer, felsefe alanında Sokrates ve Platon'a kadar dayanırken eğitim alanında son yıllarda öne çıkması olumlu bir adım olsa da büyük bir kayıp olarak nitelendirilebilir.

Altan (2011), değerler eğitiminin, eğitimin kendisi kadar eski olduğunu vurgulamıştır. Eğitimin temel iki amacı olduğunu vurgulayan Hökelekli (2013b) ve Altan (2011), bu amaçlardan birisini iyi insan yetiştirmek olarak aktarmıştır. Bu yüzden, değerler eğitiminin izlerini Hıristiyanlıkta, İslam' da, Budizm'de ve Aristo, Sokrates gibi eski yunan filozoflarının çalışmalarında bulabiliriz.

Değerler eğitimi, bireyin toplumsal değerlere saygı duyması, bu değerleri benimsemesi ve sonraki nesillere aktarması için sadece okulla sınırlı kalmayıp toplumun her kesimini ilgilendiren, programlı ve formal olarak yürütülen eğitimdir (Bozkurt, 2000'den akt., Genç, 2014; Ulaş, Aydın, Kurtlu ve Tedik, 2014; Uysal, 2008).

Değerler eğitimi, bireyin toplumsal aidiyet kazanması, toplum tarafından kabul görmesi, yaşadığı toplumda hâkim olan değerleri kazanması ve bu değerleri davranışlarında ölçüt olarak kullanmasına ek olarak sonraki nesillere doğru şekilde aktarması için planlanmış eğitimidir (Akin ve Aydemir, 2012; Aladağ ve Kuzgun, 2015; Kıncal, 2007'den akt., Ateş, 2013; Turan, 2012). “2004-2007 yılları arasında 57 ülkede gerçekleştirilen Dünya Değerler Araştırması sonuçlarına göre “İnsanların çoğuna güvenilir mi?” sorusuna katılımcıların %26,1'i evet cevabı verirken ülkemizde bu oran %4,9'dur” (Kaymakcan ve Meydan, 2014'ten akt., Taymur, 2015). 17 şehrimizde 1850 lise öğrencisinin katılımıyla, toplumumuzdaki şiddet eğilimini ölçmek için gerçekleştirilen çalışmaya göre; öğrencilerin %74'ü ailesinde şiddet görmüş, %65'i başkalarına şiddet uygulamıştır (Hökekleli, 2013, s. 182). Yapılan bu geniş çaplı araştırmalar, özellikle ülkemizde değerler eğitimine olan ihtiyacı gözler önüne sermektedir.

Felsefenin eğildiği ana soru, “var-olan nedir?” sorusudur (Tunalı, 2002). Bu sorudan hareketle felsefe, bir şeyin varlığının nedenini araştırır. Bu sebeple iki kurumun varlık sebebini sorgulamak araştırmayı daha anlamlı kılacaktır. Özel öğretim kurumları, hizmetlerini ücret karşılığı veren, gelirlerini artırmak için müşterilerini memnun etmek zorunda olan ve asıl amacı para kazanmak olan kurumlardır (İlgar, 2014). Devlet okulları ise hem çağdaş bilgiyi hem de devlet ideolojisini aktararak ülkenin, insanların her çeşit istek ve ihtiyaçlarını karşılamak için var olan kurumlardır (Altınışık ve Peker, 2012; Çokgezen ve Terzi, 2008).

Yapılan araştırmalarda özel ilköğretim okullardaki örgütsel değerlere sahip olma düzeylerinin resmi ilköğretim (kamu) okullarına göre daha yüksek olması, özel okullarda öğretmenin taşıdığı değerlere sahip olma düzeyinin daha yüksek olması (Lalek, 2007), devlet okullarının öğrenci ve eğitimci performansının özel okullara göre daha düşük olması (Çokgezen ve Terzi, 2008), özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin sınıf yönetimi becerilerinin kamu kurumlarındaki öğretmenlere göre daha yüksek olması (Özgan, Yiğit, Aydın ve Küllük, 2011), özel öğretim kurumlarında velilerin denetim ve değerlendirme sürecine dahil olması (Topçu, 2010) özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin iş doyum düzeylerinin daha fazla olması (Taşdan ve Tiryaki, 2008), özel öğretim kurumlarının etkili okul boyutlarında kamu kurumlarına göre daha etkili olması (Arslan, Satıcı ve Kuru, 2006) bu kurumların varoluş amacındaki farklılıktan kaynaklanıyor olabilir.

Kuşdil ve Kağıtçıbaşı (2000), Yazar (2012), Memiş ve Gedik (2010), Uygun ve arkadaşları (2012'den akt., Memişoğlu, 2017), Oğuz (2012), Bacanlı (2002'den akt., Dilmaç, Bozgeyikli ve Çıkılı, 2008), Aktepe ve Yel (2009), Kolaç ve Karadağ (2012) gibi araştırmacılar tarafından yapılan bu araştırmalar öğretmen adaylarının, öğretmenlerin ve yöneticilerin en çok önem verdikleri değerleri belirlemede yoğunlaşmıştır.

Bu çalışmaların dışında Yiğittir (2010); velilerin çocuklarına okulda kazandırılmasını istedikleri değerleri, Aran ve Demirel (2013); öğretmenlerin değerlerin eğitimi sürecinde kullandıkları değerlendirme yöntemini, Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş (2014); sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunları araştırmışlardır. İşcan (2007) ile Cafoğlu ve Somuncuoğlu; değerler eğitiminin akademik başarıya olan etkisini çalışmışlardır (akt., Aran ve Demirel, 2013).

Bu araştırmalar ve alanyazın incelendiğinde sınıf öğretmenlerinin çalıştıkları kurumlara göre değerler eğitimine verdikleri önem özelinde herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu yüzden sınıf öğretmenlerinin bağlı buldukları kurumlara göre değerlere verdikleri önemi ortaya koyacak bir çalışmaya ihtiyaç olduğu düşünülmüş ve bu araştırma gerçekleştirilmiştir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu araştırmanın amacı, özel öğretim kurumları ile devlet okullarında değerler eğitimine verilen önemi, yapılan uygulamaları, karşılaşılan sorunları, yararlanılan kaynakları, öğretmenlerin en çok önemsedikleri değerlerin neler olduğunu ve bu durumlara yönelik devlet okulları ve özel öğretim kurumları arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır.

### **Problem Cümlesi ve Alt Problemler**

Özel öğretim kurumlarının ve kamu kurumlarının değerler eğitimine verdikleri önemde ve sınıf öğretmenlerinin önemsedikleri değerlerde bir farklılık var mıdır?

1. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminin gerekliliği hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimi açısından karşılaştıkları sorunlar nelerdir?
3. Sınıf öğretmenleri değerlerin eğitiminde değerlendirme yöntemlerinden hangilerini kullanmaktadır?
4. Özel öğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin önem verdikleri değerler hangileridir?
5. Devlet okullarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin önem verdikleri değerler hangileridir?
6. Sınıf öğretmenlerinin en fazla önemsedikleri değerler hangileridir?
7. Sınıf öğretmenlerinin değerler eğitiminde yararlandıkları kaynaklar nelerdir?
8. Kurumlara göre değerler eğitimi açısından bazı farklılıklar görülmekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Nitel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada, durum çalışması deseni kullanılmıştır. Nitel araştırma yöntemi, çok metotlu, yorumlamacı ve post modern bilim felsefelerini temele alır (Altunışık, Bayraktaroğlu, Coşkun ve Yıldırım, 2012, s. 303; Sönmez ve Alacapınar, 2017).

Durum çalışması, nitel araştırmalarda kullanılan ve cevap aramada ayırt edici bir desendir. Büyüköztürk ve diğerlerinin McMilan'dan (2000) aktardığına göre, durum çalışması, bir ya da daha fazla olayın, ortamın, programın, sosyal grubun ya da diğer birbirine bağlı sistemlerin derinlemesine incelendiği yöntemdir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010).

### Çalışma Grubu

Tablo 1  
*Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Veriler*

Cinsiyet	Özel		Kamu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Erkek	5	31,3	11	68,8	16	100
Kadın	17	47,2	19	52,8	36	100
Toplam	22	42,3	30	57,7	52	100

Bu araştırmanın katılımcılarını Düzce, Kayseri, Ankara ve Çankırı'da özel öğretim kurumlarında görev yapan 22 sınıf öğretmeni, Düzce, İstanbul, Hatay ve Afyonkarahisar'da devlet okullarında görev yapan 30 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların 36'sı kadın, 16'sı erkektir. Erkek katılımcıların 11'i kamu kurumlarında, 5'i özel öğretim kurumlarında görev almaktadır. Kadın katılımcıların 19'u kamu kurumlarında, 17'si özel öğretim kurumlarında görev almaktadır.

### Veri Toplama Aracı

Araştırmada nitel verilerin toplanmasında kullanılan görüşme tekniklerinden biri olan yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmacılar tarafından hazırlanan sorular üzerinde katılımcıların kısmen düzeltme yapabildiği, sorgulayan ve yanıtlayanların soruları yeniden düzenleyebildiği yarı yapılandırılmış görüşme tekniği, genellikle nitel araştırmalarda kullanılır (Ekiz, 2013; Sönmez ve Alacapınar, 2017).

Araştırmacı tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi Temel Eğitim Bölümü'ndeki üç öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzmanların görüşleri sonucu gerekli düzenleme yapılmış ve 5'i özel öğretim kurumlarında, 5'i kamu kurumlarında olmak üzere 10 sınıf

öğretmenine uygulanmıştır. Öğretmenlerin görüşleri dikkate alınarak görüşme formuna son hali verilmiştir. Son olarak Düzce Üniversitesi Eğitim Fakültesi'nde bulunan uzmanların görüşüne tekrar sunulmuştur. Uzmanlar ve öğretmenlerin görüşü sonucu yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerliği sağlanmıştır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin önemsedikleri değerleri belirlemek için ise Kolaç ve Karadağ'ın (2012) *Türkçe Öğretmeni Adaylarının "Değer" Kavramına Yükledikleri Anlamlar ve Değer Sıralamaları* adlı çalışmasında yer alan değer kategorileri araştırmacıardan gerekli izinler alınarak kullanılmıştır. Katılımcılardan karışık olarak yerleştirilen değerler arasından en çok önemsedikleri üç değerleri seçmeleri istenmiştir.

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturmak için çeşitli şehirlerde bulunan 120 sınıf öğretmenine ulaşılmıştır. Öğretmenlerden 52'si geri dönüş yaparak araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 22'si Düzce'de bulunan özel öğretim kurumlarında ve devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerdir. Araştırmacı Düzce'de bulunan öğretmenlerin okullarına giderek verileri toplanmıştır. Araştırmaya Afyonkarahisar, Ankara, İstanbul, Hatay, Kayseri ve Kocaeli'nden katılan sınıf öğretmenlerine ise elektronik posta vasıtasıyla ulaşılmıştır. Araştırmada yer alan sınıf öğretmenleri kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yönteminde araştırmacı, yakın ve erişilmesi kolay olan bir durum tercih ettiği için araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışma özel öğretim kurumları ile devlet okullarında değerler eğitimine verilen önemi, yapılan uygulamaları, karşılaşılan sorunları, yararlanılan kaynakları, öğretmenlerin en çok önemsedikleri değerlerin neler olduğunu ve bu durumlara yönelik devlet okulları ile özel öğretim kurumları arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bunun için yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir.

### **Bulgular**

Bu çalışma özel öğretim kurumları ile devlet okullarında değerler eğitimine verilen önemi, yapılan uygulamaları, karşılaşılan sorunları, yararlanılan kaynakları, öğretmenlerin en çok önemsedikleri değerlerin neler olduğunu ve bu durumlara yönelik devlet okulları ve özel öğretim kurumları arasında farklılık olup olmadığını ortaya koymaktır. Bu hususlarda bir sonuca varmak için öğretmenlerin verdiği cevaplar sınıflandırılmıştır.



## Değerler Eğitiminin Gerekliliği

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin tamamı “Değerler eğitimi gerekli midir?” sorusuna “Gereklidir.” cevabını vermiştir. E1, E11, E12, E16, K2, K13, K14, K15 ve K26 değerler eğitiminin bu gerekliliğini akademik başarı açısından değerlendirmiştir. “*Gereklidir. Çünkü toplumsal ve ahlaki değerlere sahip çıkan çocuklar akademik olarak da başarılı ve sorumluluklarının farkında oluyor.*” (E11). “*Gereklidir. Çünkü evrensel olan, herkes tarafından önemsenen değerleri kazanmış çocuklar Türkçe ve matematik gibi derslerde daha başarılı oluyor.*” (K2).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden E4 ve K4 toplumumuzda artan suç oranlarına işaret ederek değerler eğitimi gerekli görmüştür. “*Gereklidir. Toplumumuzda ve başka toplumlarda cinayet, hırsızlık, insan kaçırma, sahtekârlık, rüşvet gibi evrensel ve ulusal değerlerden yoksun insanların bulaşabileceği suçlar her geçen gün artmaktadır. Değerleri küçük yaşlardan itibaren sistemli olarak işlememiz bu gibi suçların önüne geçer ve toplumumuz daha yaşanılabilir olur. Bu yüzden kesinlikle gereklidir.*” (E4). “*Gereklidir. Çünkü toplumumuzda suç oranları artmaktadır. Bunun önüne geçmek değerler eğitimi ile olur. Büyüklerine saygılı, sorumluluklarını bilen kişi suç işlemez.*” (K4).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden E10, K11, K12, K21, K24, K27 ve K36 ulusal değerlerimizi yitirmemek ve başka toplumlara benzememek için değerler eğitimi gerekli görmüşlerdir. “*Gereklidir. Gençler kendi örf ve adetlerimizi unutup başka toplumların değerlerine yönelmektedir. Bu durumun önüne geçmek için değerler eğitimi gerekli görüyorum.*” (E10). “*Değerler eğitiminin gerekli olduğunu düşünüyorum. Çünkü değerler eğitimi çocuklara milli ve manevi değerleri kazandırarak onların sağlıklı kişilik gelişimine katkı sağladığını düşünüyorum. Teknolojinin hızla gelişmesiyle artan kültürel yozlaşmanın önüne değerler eğitimiyle geçebiliriz. Bu yüzden okullarda değerler eğitiminin gerekli olduğunu düşünüyorum.*” (K24). “*Gereklidir. Değerlerimiz bizi diğer toplumlardan ayıran en önemli husustur. Diğer toplumlara benzememek için gerekli görüyorum. Değerleri olmayan toplum yok olmaya mahkumdur.*” (K36).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden E8, K1, K22, K28, K29, K32 ve K34 toplumumuzda varlık gösteren her bireyin ulusal ve evrensel değerlere sahip olması için değerler eğitimi gerekli görmüşlerdir. “*Gereklidir. Değer insanı diğer canlılardan ayırır. Toplumdaki herkesin belli değerleri kazanmış olması toplumsal huzuru getirir.*” (E8). “*Gereklidir. Hem de çok gereklidir. Şuursuzlaşan ve yozlaşan bir toplumda evlat yetiştiren herkesin ve öğretmenlerin değerler eğitimi ana iskeletidir.*” (K32).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden E2, E5, K3, K6, K9, K19, K20, K25 ve K33 daha yaşanılabilir bir çevre ve toplumsal huzur ortamının oluşması için değerler eğitimi gerekli görmüşlerdir. “*Hem önemlidir hem de gereklidir. Çünkü kazandırmaya çalıştığımız değerler bireyin karakterini oturtmasında büyük rol oynamaktadır. Başka*

bir gerekliliği de insanın davranışını sınırlandırmasıdır. Değerler toplumun yazılı olmayan kuralları olduğu için yazılı kurallar kadar önemlidir. Bu yüzden değerler eğitimi küçük yaşlardan itibaren gereklidir.” (E2). “Kişisel eğitim ve toplumsal düzen için gereklidir. Değerlere göre hareket eden insan örnek davranışlar sergiler. Toplumda herkes bu şekilde hareket ederse herkesin huzur içinde yaşadığı bir toplum oluruz.” (K6). “Evet. Toplumsal huzur ortamı bu değerlere bağlılıkla sağlanır. Bu yüzden son derece önemlidir.” (K9). “Kesinlikle gereklidir. Çünkü toplumumuzda sevgi saygı gitgide azalmaktadır. Tekrar o sevgi, saygı ortamını oluşturmak ve ahlaki bir toplum olmak için şarttır.” (K19).

Araştırmaya katılan öğretmenlerden E3, K17, K18, K30 ve K31 gelecek neslin geçmiş ile bağ kurması için değerler eğitimi gerekli görmüşlerdir. “Gereklidir. Ahlaki ve toplumsal değerlerin aktarılmasını, değerlerine sahip çıkan çocukları yetiştirerek sağlarız.” (K17). “Milli ve manevi değerlerimizi gençlere aktarmak için gereklidir. Bu sayede genç nesiller geçmiş ile örf ve adetleriyle bağını koparmamış olur. Bunu sağlamak sadece değerler eğitimi ile olur.” (K18). “Hayatın daha düzenli yaşanması ve her bireyin kendi değerlerini, kültürünü öğrenmesi için gereklidir.” (K30). “Gelecek neslin geçmişi ile bağ kurması için gereklidir.” (K31).

## Okul Olarak Değerler Eğitimi Kapsamında Yürütülen Çalışmalar

Tablo 2  
Kurumlara Göre Okul Çapında Yürütülen Değerler Eğitimi Çalışmaları

Okul çapında etkinlik	Özel		Kamu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Çalışma yapmayan	1	5,6	17	94,4	18	100
Pano çalışması	6	35,3	11	64,7	17	100
Her ay bir etkinlik ve Pano çalışması	9	100	-	-	9	100
Uzman öğretmen, özel sınıf ve her ay etkinlik	6	100	-	-	6	100
Velilere yönelik seminer	-	-	1	100	1	100
Yardımlaşma Projesi	-	-	1	100	1	100
Toplam	22	42,3	30	57,7	52	100

Tablo 2’de görüldüğü gibi 18 sınıf öğretmenin görev yaptığı okullarda değerler eğitimi kapsamında okul çapında herhangi bir çalışma yapılmamıştır. Bu 18 sınıf öğretmenin %94,4’ü kamu kurumlarında, %5,6’sı özel öğretim kurumlarında çalışmaktadır. 17 sınıf öğretmenin görev yaptığı okullarda değerler eğitimi kapsamında sadece pano çalışması yapılmaktadır. Bu 17 sınıf öğretmenin %64,7’si kamu kurumlarında, %35,3’ü özel öğretim kurumlarında çalışmaktadır. 9 sınıf öğretmenin görev yaptığı okullarda değerler eğitimi kapsamında okul çapında her ay bir etkinlik ve pano çalışması yapılmaktadır. Bu 9 sınıf öğretmenin tamamı özel öğretim kurumlarında görev yapmaktadır. 6 sınıf öğretmenin görev yaptığı okullarda değerler eğitimi dersi için özel sınıf ve uzman öğretmenlerin yanı sıra her ay bir değer

etkinliği yapılmaktadır. Bu 6 sınıf öğretmenin tamamı özel öğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Kamu kurumlarında çalışan 1 sınıf öğretmenin okulunda velilere değerler eğitimine yönelik seminerler verilmektedir. Yine kamu kurumlarında görev yapan 1 sınıf öğretmenin okulunda ise Yetim Kardeş Projesi yürütülmektedir.

## Değerler Eğitimi Komisyonu

Tablo 3  
*Kurumlara Göre Değerler Eğitimi Komisyonu Varlığı*

Komisyon varlığı	Özel		Kamu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Hayır	2	8,7	21	91,3	23	100
Evet	20	69	9	31	29	100
Toplam	22	42,3	30	57,7	52	100

Tablo 3'e göre; katılımcı 29 sınıf öğretmenin görev yaptığı okulda değerler eğitimi komisyonu vardır. Okulunda değerler eğitimi komisyonuna sahip sınıf öğretmenlerinin %69'u özel öğretim kurumlarında, %31'i kamu kurumlarında görev yapmaktadır. Okulunda değerler eğitimine sahip olmayan sınıf öğretmenlerinin %8,7'si özel öğretim kurumlarında, %91,3'ü kamu kurumlarında görev yapmaktadır.

## Değerler Eğitimi Yıllık Planı

Tablo 4  
*Kurumlara Göre Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Yıllık Plan Varlığı*

Yıllık plan varlığı	Özel		Kamu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Hayır	3	12	22	88	25	100
Evet	19	70,4	8	29,6	27	100
Toplam	22	42,3	30	57,7	52	100

Tablo 4'e göre; değerler eğitimi yıllık planına sahip 27 sınıf öğretmenin %70,4'ü özel öğretim kurumlarında, %29,6'sı kamu kurumlarında görev yapmaktadır. Değerler eğitimi özelinde yıllık plana sahip olmayan 25 sınıf öğretmenin %12'si özel öğretim kurumlarında, %88'i kamu kurumlarında görev yapmaktadır.

## Değerler Eğitimine Ayrılan Ders Süresi

Araştırmaya katılım gösteren sınıf öğretmenlerine değerler eğitimine ayırdıkları aylık ders süresi sorulmuştur. "Yeri geldiğinde", "sorunla karşılaştığımda" gibi yanıtlar araştırmacı tarafından sıfır ders olarak sınıflandırılmıştır.

Tablo 5  
Kurumlara Göre Değerler Eğitime Ayrılan Ders Sayısı

Ders sayısı	Özel		Kamu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
16	6	100	-	-	6	100
8	2	66,7	1	33,3	3	100
4	8	88,9	1	11,1	9	100
3	3	100	-	-	3	100
1	1	33,3	2	66,7	3	100
0	2	7,1	26	92,9	28	100
Toplam	22	42,3	30	57,7	52	100

Tablo 5'e göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 6'sı değerler eğitimine ders bazında ayda 16 ders saati ayırmaktadır ve bu sınıf öğretmenlerinin tamamı özel öğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Katılım gösteren sınıf öğretmenlerinin 9'u değerler eğitimine ayda 4 ders ayırmaktadır. Ayda 4 ders ayıran sınıf öğretmenlerinin %89'u özel öğretim kurumlarında, %11'i kamu kurumlarında görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 28'i değerler eğitimini gerekli gördüğü halde sınıflarında değerler eğitime yer vermemektedir. Değerler eğitime yer vermeyen sınıf öğretmenlerinin %7'si özel öğretim kurumlarında, %93'ü kamu kurumlarında görev yapmaktadır.

## Sınıf Öğretmenlerinin Değerler Eğitimi Açısından Sınıflarında Karşılaştıkları Sorunlar

Tablo 6  
Sınıf Öğretmenlerinin Karşılaştığı Değerler Eğitimi Sorunları

Karşılaşılan sorun	Özel		Kamu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Saygısızlık	8	61,5	5	38,5	13	100
Hoşgörü eksikliği	5	41,7	7	58,3	12	100
Aile tarafından desteklenmeme	1	50	1	50	2	100
Ahlaki sorunlar	-	-	7	100	7	100
Dürüst olmama	3	33,3	6	66,7	9	100
Sorumsuzluk	2	66,7	1	33,3	3	100
Yardımlaşmama	1	50	1	50	2	100
Bencillik	1	100	-	-	1	100
Sevgisizlik	-	-	1	100	1	100
Eşitsizlik	1	100	-	-	1	100
Birleştirilmiş sınıf	-	-	1	100	1	100
Toplam	22	42,3	30	57,7	52	100

Tablo 6'da görüldüğü gibi sınıfında "saygısızlık" sorunuyla karşılaşan 13 sınıf öğretmenin %61,5'i özel öğretim kurumlarında, %38,5'i kamu kurumlarında görev almaktadır. Sınıfında "hoşgörü eksikliği" sorunuyla karşılaşan 12 sınıf öğretmenin %41,7'si özel öğretim kurumlarında, %58,3'ü kamu kurumlarında görev almaktadır.

Sınıfında “dürüst olmama” sorunuyla sıkça karşılaşan 9 sınıf öğretmenin %33,3’ü özel öğretim kurumlarında, %66,7’si kamu kurumlarında görev almaktadır. Sınıfında “sorumsuzluk” sorunuyla karşılaşan 3 sınıf öğretmenin 2’si özel öğretim kurumlarında, 1’i kamu kurumlarında görev almaktadır. Değerler eğitimi açısından düşünüldüğünde 2 sınıf öğretmeni verilen değerlerin ailede pekiştirilmemesini büyük bir sorun olarak görmüştür. Tablo 6’da en çok dikkat çeken veri; sınıfında ahlaki sorunlarla karşılaşan 7 sınıf öğretmenin tamamının kamu kurumlarında görev yapıyor olmasıdır.

## Yararlanılan Kaynaklar

Tablo 7  
*Sınıf Öğretmenlerinin Yararlandıkları Kaynaklar*

Kaynak	Özel		Kamu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Yardım almıyorum	-	-	7	100	7	100
Uzman kişiler	5	100	-	-	5	100
Basılı kaynaklar	9	56,3	7	43,8	16	100
Online kaynaklar	8	33,3	16	66,7	24	100
Toplam	22	42,3	30	57,7	52	100

Tablo 7’ye göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 24’ü değerler eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmek için kullandıkları kaynaklara internet vasıtasıyla erişmektedir. Kullanılan kaynağa internet yoluyla erişen sınıf öğretmenlerinin %66,7’si kamu kurumlarında, %33,3’ü özel öğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 16’sı değerler eğitimi sürecinde basılı kaynaklardan faydalanmaktadır. Basılı kaynaklardan faydalanan sınıf öğretmenlerinin %56,3’ü özel öğretim kurumlarında, %43,8’i kamu kurumlarında görev almaktadır. Değerler eğitimi sürecinde uzman kişilerden yardım alan 5 sınıf öğretmenin tamamı özel öğretim kurumlarında görev almaktadır. Yardım almayan 7 sınıf öğretmeni ise kamu kurumlarında görev yapmaktadır.

## Değerler Eğitiminde Uygulanan Değerlendirme Yöntemleri

Tablo 8  
*Sınıf Öğretmenlerinin Uyguladıkları Değerlendirme Yöntemi*

Değerlendirme yöntemi	Özel		Kamu		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
Değerlendirmiyor	-	-	1	100	1	100
Soru cevap yöntemi	4	57,1	3	42,9	7	100
Değerlendirme formu	4	66,7	2	33,3	6	100
Gözlem	14	36,8	24	63,2	38	100
Toplam	22	42,3	30	57,7	52	100

Tablo 8'e göre; araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 38'i değerler eğitimi sürecinde öğrencilerinin davranışlarındaki değişikliği gözlemleyerek değerlendirmektedir. Gözlem yapan sınıf öğretmenlerinin %63'ü kamu kurumlarında, %37'si özel öğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Soru cevap yöntemi kullanan 7 sınıf öğretmenin %57'si özel öğretim kurumlarında, %43'ü kamu kurumlarında görev yapmaktadır. Değerlendirme formu kullanarak öğrencilerini değerlendiren 6 sınıf öğretmenin %67'si özel öğretim kurumlarında, %33'ü kamu kurumlarında görev yapmaktadır.

## Sınıf Öğretmenlerinin Önemsedikleri Değerler

Tablo 9  
*Kurumlara Göre Sınıf Öğretmenlerinin Önemsedikleri Değerler*

	Özel	Kamu	Toplam		Özel	Kamu	Toplam
*Ahlak	14	11	25	*Sevgi	2	4	6
Vatanserverlik	2	18	20	Bağımsızlık	1	4	5
*Adalet	7	9	16	*Eşitlik	4	-	4
*Dürüstlük	7	7	14	*Demokrasi	2	1	3
*İnsan onuruna ve haklarına saygı	7	7	14	*Yardımlaşma	2	1	3
*Hoşgörü	8	5	13	*Bilimsellik	1	-	1
Dil	3	9	12	*Düşünce ve inanç özgürlüğü	1	-	1
Bayrak	3	7	10	Misafirperverlik	-	1	1
Din	2	5	7	Ulusal marş	-	1	1

Tablo 10  
*Sınıf Öğretmenlerinin Seçtikleri Değer Kategorileri*

	Evrensel Değer	Ulusal Değer	Toplam
Özel	55	11	22
Kamu	44	46	30
Toplam	99	57	52

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin önemsedikleri değerleri belirlemek için, katılım gösteren öğretmenlerden üç adet değer seçmeleri istenmiştir. Tablo 9 ve tablo 10'da yer alan frekanslar sınıf öğretmenlerinin kurumlara göre seçtikleri değerleri ortaya koymaktadır. Tablo 9'da “\*” ile işaretlenmiş değerler sınıf öğretmenlerinin seçtiği evrensel değerlerdir.

Tablo 9 ve 10 birlikte incelendiğinde özel öğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerinin evrensel değerlere yönelimli olduğu görülmektedir. Diğer taraftan, kamu kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenleri evrensel ve ulusal değerleri eşit yönelim göstermektedir. Tablo 9'da yer alan çarpıcı verilerden biri, “vatanserverlik” değerini önemseyen 20 sınıf öğretmenin 18', kamu kurumlarında görev yapmaktadır. “Dürüstlük” ve “insan onuruna ve haklarına saygı” kamu kurumlarında ve özel öğretim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenlerince eşit derecede önemsenmiştir.

## Sonuç ve Tartışma

Sınıf öğretmenlerinin önemsedikleri değerleri ve kurumlara göre değerler eğitimine verdikleri önem hususunda görülen farklılıkları saptamak amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçlarına göre, araştırmaya katılan 52 sınıf öğretmenin tamamı değerler eğitiminin gerekli olduğunu vurgulamıştır. Bu sonuç Gür ve arkadaşlarının (2015), Ergin ve Karataş'ın (2016) araştırmalarıyla paralellik göstermektedir.

Araştırmaya katılan 9 sınıf öğretmeni değerler eğitiminin öğrencilerde akademik başarıyı artırdığı için gerekli olduğunu aktarmıştır. Öğretmenlerin bu düşünceleri, Cafoğlu ve Somuncuoğlu (2000) ile İşcan'ın (2007) gerçekleştirdiği araştırmaların sonuçlarıyla örtüşmektedir (akt., Aran ve Demirel, 2013).

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden 2'si değerler eğitimini toplumumuzda artan suç oranının önüne geçmek için gerekli görmüştür. Türkiye İstatistik Kurumu verilerine göre, ceza infaz kurumunda bulunan kişi sayısı 2011 yılında 128 bin, 2012 yılında 137 bin, 2013 yılında 144 bin ve 2014 yılında 159 bindir. Ceza infaz kurumunda 31 Aralık 2015 tarihindeki kişi sayısı, 2014 yılının aynı tarihine göre %11,7 artarak 177 bin 262 oldu ([www.tuik.gov.tr](http://www.tuik.gov.tr)). Türkiye İstatistik Kurumu'ndan elde edilen veriler öğretmenlerin görüşlerini desteklemektedir.

Araştırmaya katılan 7 sınıf öğretmeni başka toplumlara benzememek ve ulusal değerlerimizi kaybetmemek için, 7 sınıf öğretmeni toplumumuzda her bireyin değerlerini önemsemesi için, 9 sınıf öğretmeni daha yaşanılabilir ve huzurlu bir toplum için, 5 sınıf öğretmeni de gelecek neslin geçmişi ile bağ kurması için değerler eğitimini gerekli görmüşlerdir.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri değerler eğitimi açısından düşünüldüğünde en çok saygısızlık (n=13), hoşgörü eksikliği (n=12), dürüst olmama (n=9) ve ahlaki sorunlar (n=7) gibi problem davranışlarla karşılaşmıştır. Araştırmaya katılan 2 sınıf öğretmeni okulda kazandırılmaya çalışılan değerlerin aile tarafından desteklenmediğini aktarmıştır. Bu araştırmanın değerler eğitiminde karşılaşılan sorunlar kapsamında yer alan veriler Kurtulmuş, Tösten ve Gündaş (2014), Gür ve arkadaşları (2015) ve Memişoğlu'nun (2017) çalışmalarıyla örtüşmemektedir.

Bir amaca ulaşıp ulaşılmadığının en önemli göstergesi davranışta meydana gelen değişimdir. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %73'ü (n=38) değerlerin eğitimi sonucu öğrencilerde meydana gelen değişimi gözlemleyerek değerlendirme aşamasını gerçekleştirmektedir. Aran ve Demirel'in (2013) 102 dördüncü ve beşinci sınıf öğretmeni ile gerçekleştirmiş olduğu araştırmada benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Değerlendirme sürecini gözlem yaparak gerçekleştiren sınıf öğretmenlerinin %63,2'si kamu kurumlarında, %36,8'i özel öğretim kurumlarında görev yapmaktadır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinden önem verdikleri üç değer seçmeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin seçtiği değerler evrensel değer kategorisinde yoğunlaşmıştır. Araştırmanın sonucunda Aktepe ve Yel'in (2009) ilköğretim öğretmenleriyle, Uygun, Diktaş ve Avaroğlularının (2013) sosyal bilgiler öğretmeni adaylarıyla, Memiş ve Gedik'in (2010) sınıf öğretmenleriyle, Kolaç ve Karadağ'ın (2012) Türkçe öğretmeni adaylarıyla, Oğuz'un (2012) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarla benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bu çalışmalarda öğretmen ve öğretmen adaylarının evrenselcilik değerini ve evrensel değerleri önemseydiği sonucu ortaya çıkmıştır. Sınıf öğretmenleri %63,4 oranında evrensel değerlere önem vermektedir. Özel eğitim kurumlarında görev yapan sınıf öğretmenleri %83,3 evrensel değerler, %16,6 ulusal değerleri tercih etmişlerdir. İlgili alanyazın tarandığında araştırmanın bu kısım sonucuyla Yazar'ın (2012) öğretmen adaylarıyla yaptığı araştırmanın sonucu çelişmektedir. İlgili çalışmada öğretmen adaylarının en önemseydiği değer grubu manevi değerler olmuştur.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin 7'si değerler eğitimi kapsamında herhangi bir kaynaktan yararlanmamaktadır ve bu öğretmenlerin tamamı kamu kurumlarında görev yapmaktadır. Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin %46'sı internet üzerinden eriştikleri kaynaklarla değerler eğitiminin amaçlarını gerçekleştirmektedir. Bu sonuç, Gür ve arkadaşlarının (2015) gerçekleştirdiği çalışmayla benzerlik göstermektedir.

Değerlerin kazandırılmasında önemli bir konu da okul çapında yapılan etkinliklerdir. Sınıflara özgü yapılan değerler eğitiminin menzilini genişletip okul çapında çalışmalar düzenlemek, çocukların soyut olan değerleri daha iyi kavrayıp benimsemesini sağlamaktadır. Araştırmaya katılan 52 sınıf öğretmenin 18'i okul olarak değerler eğitimi kapsamında bir çalışma yürütmemektedir. Herhangi bir çalışmanın yürütülmediği okullarda görev yapan 18 sınıf öğretmenin %94,4'ü (n=17) kamu kurumlarında görev almaktadır. Diğer taraftan değerler eğitimi kapsamında okul çapında her ay bir değer etkinliği ve pano çalışması yapan okullarda görev yapmakta olan 9 sınıf öğretmenin tamamı özel eğitim kurumlarında görev yapmaktadır. Ayrıca okulunda değerler eğitimine tahsis edilmiş özel bir sınıf ve uzman öğretmenlerin yer aldığı 6 sınıf öğretmenin tamamı özel eğitim kurumlarında görev yapmaktadır.

Okullarında değerler eğitimi komisyonunun var olma durumuna 23 sınıf öğretmeni "hayır" cevabı vermiştir. Görev yaptığı okulda değerler eğitimi komisyonu olmayan 23 sınıf öğretmenin %91,3'ü kamu kurumlarında görev yapmaktadır. Okulunda değerler eğitimi komisyonu mevcut olan sınıf öğretmenlerinin %69'u özel eğitim kurumlarında görev yapmaktadır. Bu verilerden yola çıkarak, özel eğitim kurumlarının kamu kurumlarına göre değerler eğitimini daha önemseydiği sonucuna ulaşılmaktadır. Değerler eğitimi sürecince okul çapında bir komisyonun varlığı değerler eğitimi sürecini etkili kılmamanın ilk adımıdır. Düzenli olarak toplantılarını yapıldığı, etkinliklerin sayısı, süresi ve türünün kararlaştırıldığı, güncel konulara göre



değerler eğitiminin güncellendiği bir komisyonun varlığı değerler eğitimi sürecinin vazgeçilmez bir parçasıdır.

Değerler eğitiminin özel öğretim kurumlarında daha önemsendiğini destekleyen bir veri de sınıf öğretmenlerinin yıllık plana sahip olma durumudur. Yıllık plana sahip olmayan 25 sınıf öğretmenlerinin %88'i kamu kurumlarında görev yapmaktadır. Yıllık plana sahip olan 27 sınıf öğretmeninin %70,4'i özel öğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Komisyonun olmaması yıllık planın da olmamasını etkilemektedir. Çünkü komisyonda alınan kararlar doğrultusunda hedefler belirlenir ve bu hedeflere uygun bir plan hazırlanır.

Araştırmaya katılan sınıf öğretmenlerinin değerler eğitimine ayırdıkları ders süresi bağlı buldukları kurumun değerler eğitimine verdikleri önemin yanında sınıf öğretmenin de değerler eğitimi önemseme durumunu ortaya koymaktadır. Değerler eğitimine yer vermeyen 28 sınıf öğretmenin %93'ü (n=26) kamu kurumlarında, %7'si (n=2) özel öğretim kurumlarında görev almaktadır. Bunun dışında değerler eğitimine ayda 16 ders ayıran 6 sınıf öğretmenin tamamı özel öğretim kurumlarında görev yapmaktadır. Bu 6 öğretmenin görev yaptığı özel öğretim kurumlarında alanında uzman öğretmenler yer almakta ve değerler eğitimi dersini uzman öğretmenler yürütmektedir. Araştırmanın bu kısım verileri özel öğretim kurumlarında değerlerin eğitime verilen önemin devlet okullarından fazla olduğunu gözler önüne sermektedir.

Ülkemizde 2015-2016 eğitim yılında örgün eğitime devam eden 17 milyon 588 bin 958 öğrenci yer almaktadır. Bu öğrencilerin 14 milyon 540 bin 399'u devlet okullarında, 1 milyon 174 bin 409'u özel öğretim kurumlarında öğrenim görmektedir ([www.meb.gov.tr](http://www.meb.gov.tr)). Bu verilerden hareketle devlet okullarında yer alan öğrenci sayısı özel öğretim kurumlarının 13 katıdır. Daha çok öğrencinin yer aldığı devlet okullarında değerler eğitimine daha fazla önem verilmelidir. Yapılan bu araştırmanın sonuçları bu önemin verilmediğinin en belirgin kanıtlarıdır. Okulların değerler eğitimi komisyonuna sahip olması, öğretmenlerin değerler eğitimi yıllık planına sahip olması, değerler eğitimine ayrılan ders süresi ve okul çapında yürütülen değerler eğitimi etkinlikleri değerler eğitime verilen önemin göstergeleri arasında yer almaktadır. Bu göstergelere uygun hareket edilmesi değerler eğitimi sürecini etkili kılabilir.

## Öneriler

Farklı illerde kamu kurumlarında ve özel öğretim kurumlarında görev yapan 52 sınıf öğretmenin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, değerler eğitimine yönelik olumlu sonuçlar olduğu kadar olumsuz sonuçlar da mevcuttur. Bu olumsuz sonuçları ortadan kaldırmak için araştırma sonuçlarına dayanarak şu önerilerde bulunulabilir: (i) Literatürde farklı kurumları değerler eğitimi açısından irdeleyen bir

çalışmaya rastlanmamıştır. Benzer çalışmalar farklı illerde ve kurumlarda yapılabilir. (ii) Okul yöneticileri ve öğretmenlere hizmet içi eğitim kursları verilmelidir. (iii) Milli Eğitim Bakanlığı'nın desteğiyle okul tarafından aileleri bilinçlendirici seminerler verilmelidir. (iv) Milli Eğitim Bakanlığı tarafından öğretmenlerin ulaşması için bir değerler eğitimi kaynak havuzu oluşturulmalıdır. (v) Öğretmenlere değerlerin eğitimi konusunda öğretmen kılavuz kitapları dağıtılmalıdır. (vi) Üniversitelerde zorunlu ders olarak değerler eğitimi öğretimi dersi yer almalıdır.

### Kaynakça/References

- Akbay, O. H. (2012). Japonya'da ahlak ve değerler eğitimi. *Değerler ve eğitimi – II. sempozyum bildirileri kitabı* içinde (s. 643–652). İstanbul.
- Aktepe, V. ve Yel, S. (2009). İlköğretim öğretmenlerinin değer yargılarının betimlenmesi: Kırşehir ili örneği. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(3), 607–622.
- Aladağ, S. ve Kuzgun, M. P. (2015). Sınıf öğretmeni adaylarının “değer” kavramına ilişkin metaforik algıları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29, 163–193.
- Altan, M. Z. (2011). Çoklu zeka kuramı ve değerler eğitimi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(4), 53–57.
- Altunışık, İ. ve Peker, H. S. (2012). Eğitimin ekonomik kalkınmaya etkisi. *Sosyoteknik Sosyal ve Teknik Araştırmalar Dergisi*, 2(4), 1–12.
- Altunışık, R., Bayraktaroğlu, S., Coşkun, R. ve Yıldırım, E. (2012). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri SPSS uygulamalı*. Sakarya: Sakarya Yayıncılık.
- Aran, Ö. C. ve Demirel, Ö. (2013). Dördüncü ve beşinci sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler dersinde değerler eğitimi uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 12(46), 151–168.
- Arpacı, M. (2012). Velilerin din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde öğrencilere kazandırılmasını istediği değerler (Diyarbakır örneği). *Değerler ve Eğitimi – II Sempozyum Bildirileri Kitabı* içinde (s. 567–584). İstanbul.
- Arslan, H., Satici, A. ve Kuru, M. (2006). Devlet ve özel ilköğretim okullarının etkililiğinin araştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 31(142), 15–25.
- Ateş, F. (2013). İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma (Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Aydemir, M. A. ve Akın, M. H. (2012). Mizah ve değerler: Mizahın değerler eğitimi potansiyeli / imkanı. *Değerler ve eğitimi - II sempozyum bildirileri kitabı* içinde (s. 207–220). İstanbul.
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. B., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5. basım). Ankara: Pegem Akademi.
- Cebeci, S. (2012). Toplum ve devlet yapısında değerler eğitiminin rolü. *Değerler ve Eğitimi – II Sempozyum Bildirileri Kitabı* içinde (s. 619-628). İstanbul.
- Çokgezen, M. ve Terzi, N. (2008). Türkiye’de devletin eğitime müdahalesinin yeterli gerekçesi var mı? *Liberal Düşünce*, 13(49), 1–18.
- Dılmaç, B., Bozgeyikli, H. ve Çıkkılı, Y. (2008). Öğretmen adaylarının değer algılarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 69–91.

- Ekiz, D. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (3. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ergin, E. ve Karataş, S. (2016). Öğretmenlerin değerler eğitimi hakkındaki görüşleri: Bir durum çalışması. *Journal of Educational Science*, 2(2), 33–45.
- Genç, M. F. (2014, Haziran). Öğretmenler gözüyle ilköğretim din kültürü ve ahlak bilgisi dersinde değerler eğitimi. *Uluslararası Sempozyum İnsani Değerlerin Yeniden İnşası II* içinde (s. 521–542). Erzurum.
- Güngör, E. (2010). *Değerler psikolojisi üzerine araştırmalar* (4. basım). İstanbul: Ötüken Yayınları.
- Gür, Ç., Koçak, N., Şirin, N., Şafak, M. ve Demirel, A. (2015). İlköğretim öğretmenlerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri ve karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi: Ankara örneği. *Asya Öğretim Dergisi*, 3(1), 78–91.
- Hökelekli, H. (2013a). *Psikoloji, din ve eğitim yönüyle insani değerler*. İstanbul: Değerler Eğitimi Merkezi Yayınları.
- Hökelekli, H. (2013b). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- İlgar, L. (2014). Özel okul ve devlet okulunda görev yapmış sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetimindeki farklılıklara ilişkin görüşleri: Nitel bir çalışma. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(22), 259–285.
- İşcan, C. D. (2007). İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği (Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Kağıtçıbaşı, Ç. ve Kuşdil, M. E. (2000). Türk öğretmenlerin değer yönelimleri ve Schwartz değer kuramı. *Türk Psikoloji Dergisi*, 15(45) 59–76.
- Kızılcık, S. ve Erjem, Y. (1994). *Açıklamalı sosyoloji terimler sözlüğü*. Ankara: Atilla Kitabevi.
- Kolaç, E. ve Karadağ, R. (2012). Türkçe öğretmeni adaylarının “değer” kavramına yükledikleri anlamlar ve değer sıralamaları. *İlköğretim Online*, 11(3), 762–777.
- Kurtulmuş, M., Tösten, R. ve Gündaş, A. (2014). İlköğretim 1. Kademe öğretmenlerinin değerler eğitimi sürecinde karşılaştıkları sorunlar. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 12(27), 281–305.
- Lalek, M. (2007). *Resmi ve özel ilköğretim okullarında örgütsel değerler (Sakarya ili örneği)* (Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Sakarya). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Memiş, A. ve Gedik, E. G. (2010). Sınıf öğretmenlerinin değer yönelimleri. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(20), 123–145.
- Memişoğlu, H. (2017). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre değerler eğitimi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 58, 47–63. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7038>
- Oğuz, E. (2012). Öğretmen adaylarının değerler ve değerler eğitimine ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Değerler Eğitimi Sempozyumu Ek Özel Sayısı*, 12, 1309–1325.
- Özgan, H., Yiğit, C., Aydın, Z. ve Küllük, M. C. (2011). İlköğretim okulu öğretmenlerinin sınıf yönetimine ilişkin algılarının incelenmesi ve karşılaştırılması. *Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 617–635.
- Poyraz, H. (2011). Değerler nasıl oluşur? *Kalem Uluslararası Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 1, 61–71.
- Poyraz, H. (2012). Bir değer olarak inanç. *Değerler ve eğitimi – II sempozyum bildirileri kitabı* içinde (s. 161–166). İstanbul.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, F. G. (2017). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (5. basım). Ankara: Anı Yayıncılık.

- Tarhan, N. (2014). Değerler psikolojisi. *Uluslararası Sempozyum İnsani Değerlerin Yeniden İnşası II* içinde (s. 185–217). Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Taşdan, M. ve Tiryaki, E. (2008). Özel ve devlet ilköğretim okulu öğretmenlerinin iş doyumu düzeylerinin karşılaştırılması. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 54–70.
- Taymur, Z. A. (2015). İlkokul öğretmenlerinin değerler eğitimi ve uygulamalarına yönelik görüşleri üzerine nitel bir araştırma Batman il örneği (Yüksek lisans tezi, Zirve Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Gaziantep). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Topçu, İ. (2010). Devlet ve özel ilköğretim okullarında yöneticilerin öğretimin denetimi görevlerini yerine getirme biçimleri. *Cumhuriyet Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34(2), 31–39.
- Tosun, C. (2012). Okul gelişimi, okul kültürü, değerler eğitimi ve dini değerler. *Değerler ve Eğitimi – II Sempozyum Bildirileri Kitabı* içinde (s. 881–888). İstanbul.
- Tunalı, İ. (2002). *Sanat ontolojisi*. İstanbul: İnkılap Kitabevi.
- Turan, E. Z. (2012). Moral (ahlak) derslerinin bir unsuru olarak değerler eğitimi uygulamaları: Belçika örneği. *Değerler ve Eğitimi – II Sempozyum Bildirileri Kitabı* içinde (s. 653–673). İstanbul.
- Türkiye İstatistik Kurumu. (2017). *Ceza infaz kurumu istatistikleri*. <http://tuik.gov.tr> adresinden 18.12.2017 tarihinde edinilmiştir.
- Ulaş, H., Aydın, S. M., Kurtlu, Y. ve Tedik, G. (2014). Öğretmen görüşleri temelinde değerler eğitimine yönelik bir değerlendirme. *Uluslararası Sempozyum İnsani Değerlerin Yeniden İnşası II*, Haziran 2014, Erzurum: Atatürk Üniversitesi.
- Ulusoy, K. ve Arslan, A. (2014). *Değerli bir kavram olarak “değer ve değerler eğitimi”*. Ankara: Pegem Akademi.
- Uygun, K., Diktaş, A. ve Avaroğulları, M. (2013). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının evrensel değerlere ilişkin görüşleri. *II. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu* içinde (s. 209–228). Aksaray.
- Uysal, F. (2008). *Karakter eğitimi programlarının değerlendirilmesi* (Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/> adresinden edinilmiştir.
- Yazar, T. (2012). Öğretmen adaylarının değerler hakkındaki görüşleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 2(1), 61–68.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (8. basım). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yiğittir, S. (2010). İlköğretim öğrenci velilerinin okullarda kazandırılmasını arzuladığı değerler. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 8(19), 207–223.







