



Uluslararası Sosyal Bilimlerde  
Mükemmellik Arayışı Dergisi  
(USMAD)

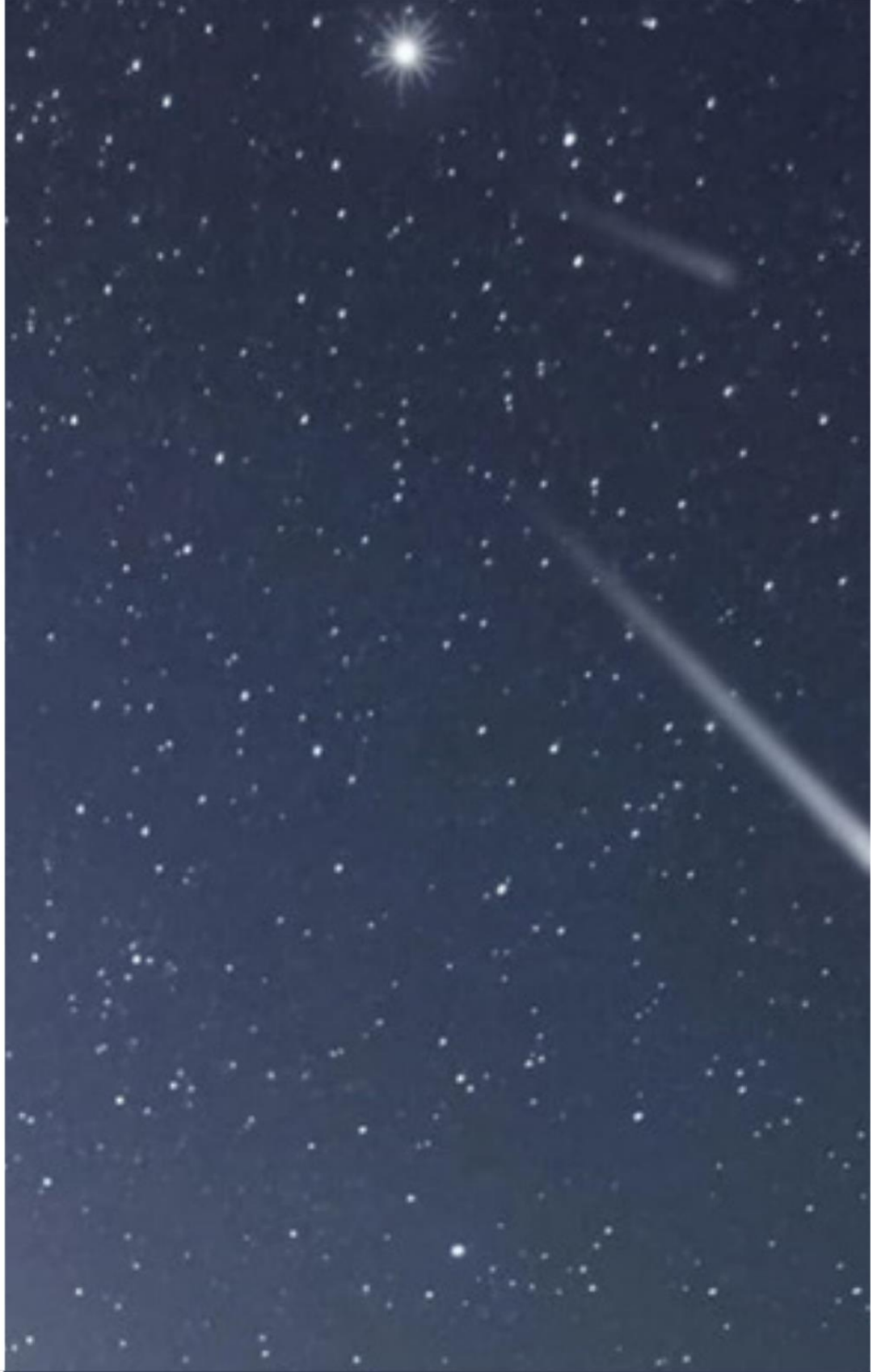
*Aralık 2021, Cilt 1, Sayı 1*

International Journal of the  
Pursuit of Excellence in Social  
Sciences (IJPESS)

*December 2021, Volume 1, Issue 1*



# USMAD



Aralık 2021  
Cilt 1, Sayı 1  
[smad.elayayincilik.com](http://smad.elayayincilik.com)

Dergide yayınlanan çalışmaların bilimsel, intihal ve etik tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.



Uluslararası Sosyal Bilimlerde  
Mükemmellik Arayışı Dergisi  
(USMAD)

Aralık 2021, Cilt 1, Sayı 1

International Journal of the  
Pursuit of Excellence in Social  
Sciences (IJPESS)

December 2021, Volume 1, Issue 1



Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi yılda iki kez (Haziran-Aralık) yayınlanan uluslararası hakemli bilimsel bir dergidir.

**Aralık 2021, Cilt 1, Sayı 1**

**Dergi Yöneticisi**  
Dr. Erkan KIRAL

**Editörler**

Dr. Caner CERECİ  
Milli Eğitim Bakanlığı  
Türkiye

Dr. Remzi Burçin ÇETİN  
Milli Eğitim Bakanlığı  
Türkiye

**Yardımcı Editör**  
Dr. Berkay ÇELİK  
Milli Eğitim Bakanlığı  
Türkiye

**Dizgi**  
Öğr. Ali AKTAŞ

**Grafik ve Web Tasarımı**  
Öğr. Ali AKTAŞ  
Öğr. Görkem CENGİZ  
Öğr. Selin KOCAER

**Sekretery**  
Öğr. Ramazan BAŞARAN

**İletişim Adresi**  
e-mail: smad.editor@gmail.com  
Web: smad.elayayincilik.com/

**December 2021, Volume 1, Issue 1**

**Journal Manager**  
Dr. Erkan KIRAL

**Editors**

Dr. Caner CERECİ  
Ministry of National Education  
Turkey

Dr. Remzi Burçin ÇETİN  
Ministry of National Education  
Turkey

**Co-Editor**  
Dr. Berkay CELIK  
Ministry of National Education  
Turkey

**Typesetting**  
Teacher Ali AKTAS

**Graphic and Web Design**  
Teacher Ali AKTAS  
Teacher Gorkem CENGİZ  
Teacher Selin KOCAER

**Sekretery**  
Teacher Ramazan BASARAN

**Contact Address**  
e-mail: smad.editor@gmail.com  
Web: smad.elayayincilik.com/

**Dergide yayınlanan çalışmaların bilimsel, intihal ve etik tüm sorumluluğu yazara/yazarlara aittir.**



### Uluslararası Editörler Kurulu

- Dr. Abdurrahman İlğan, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Adem Bayar, Amasya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Adem Beyhan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Adriana Denisa Manea, Babeş-Bolyai Üniversitesi, Romanya  
Dr. Ayşegül Atalay Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ali Balcı, Eğitimci-Yazar, Türkiye  
Dr. Ali Baltacı, Mersin Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Bilgen Kıral, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Barış Çavuş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Başak Coşkun, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Bora Görgün İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Burcu Akkaya, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Burcu Ertürk, Ordu Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Burcu Seher Çalikoğlu, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Buşra Bozanoğlu, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Cemalettin İpek, Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Davut Elmacı, Amasya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Didem Güven, İstanbul Sabahattin Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Dilek Karışan, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Durmuş Özbaşı, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ebru Oğuz, Mimar Sinan Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Elizabeth Gil, St. John Üniversitesi, ABD  
Dr. Emre Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Erkan Kıral, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ertuğ Can, Kırklareli Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Eşef Hakan Toytok, Kahraman Maraş Sütçü İmam Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Esra Töre, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Fatmanur Özen, Giresun Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Figen Yardımcı, Ege Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Funda Nayır, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Gülsün Şahan, Bartın Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Gamze Kaplan, Bülent Ecevit Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Gözde İnal Kızıltepe, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hamit Özen, Eskisehir Osmangazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hüseyin Aslan, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hasan Hüseyin Aksoy, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hüseyin Kalkan, Samsun Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Hüseyin Serin, İstanbul Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İlayet Pehlivan Aydın, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İnci Öztürk, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. İsa Bahat, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi Türkiye  
Dr. Kamala Qahraman, Bakü Devlet Üniversitesi, Azerbaycan  
Dr. Kısmet Deliveli, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Kristian Adi Putra, Sebelas Maret Üniversitesi, Endonezya  
Dr. Kuozhen Zhang, Jiangxi Normal Üniversitesi, Çin  
Dr. Mehmet Ulutaş, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Mehmet Yavuz, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Metin Işık, Kırşehir Ahi Evran Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Muhammet Mehmet Mazlum, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Türkiye



- Dr. Murat Özdemir, Hacettepe Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Murat Taştan, Kafkas Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Müzeyyen Eldeniz, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Necmi Gökyer, Elazığ Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nuray Türker, Karabük Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Nüket Afat, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Olcay Yavuz, Southern Connecticut Devlet Üniversitesi, ABD  
Dr. Osman Tayyar Çelik, İnönü Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Özge Boşnak, Bursa Uludağ Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Özge Ünlü, İzmir Demokrasi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Özgür Kıran, Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Pelin Taşkın, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Pınar Arslan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Rukiye Aydoğan, Milli Eğitim Bakanlığı, Türkiye  
Dr. Saadet Kuru Çetin, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Servet Atik, Inonu Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Şenol Sezer, Ordu Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Tamer Sarı, Pamukkale Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Taposh Roy, Southampton Üniversitesi, İngiltere  
Dr. Tuncer Fidan, Burdur Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Türker Kurt, Gazi Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Uğur Akın, Tokat Gaziosman Paşa Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Ümit Kahraman, Bilecik Şeyh Edebali Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Yasemin Kepenekçi, Ankara Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Zeynep Akkuş Çutuk, Trakya Üniversitesi, Türkiye  
Dr. Zeynep Eren, Sinop Üniversitesi, Türkiye



### **Derginin Amacı ve Kapsamı**

Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD), ücretsiz, online ve açık erişimli bir yayındır. USMAD, dünyanın her yerinden sosyal bilimler ile ilgili kuramsal ve uygulamaya dönük daha iyisinin arayışı içerisinde olan orijinal araştırma çalışmaları yayınlayan uluslararası ve çift kör hakemli bir dergidir. USMAD, sosyal bilimler ve alt alanları ile ilgilenen araştırmacıların, akademisyenlerin, öğretmenlerin, yöneticilerin, velilerin, lisans ve lisansüstü öğrencilerin eğitim ve araştırma ile ilgili ihtiyaçlarını karşılamayı amaçlamaktadır. USMAD, antropoloji, arkeoloji, aktüerya, coğrafya, dilbilim, din bilimleri, eğitim bilimleri, edebiyat, hukuk, iletişim bilimleri, iktisadi ve beşeri bilimler, psikoloji, sosyoloji ve tarih gibi alanlar ve alt dalları da dâhil olmak üzere tüm sosyal bilimler araştırmacılarından güncel ve kritik konulardaki çalışmalarını yılda iki sayı olarak Türkçe ya da İngilizce olarak kabul etmektedir. Sosyal Bilimlerde daha iyisinin arayışında olan USMAD, sosyal bilimlere gönül veren herkesi faydalanacağı bir dergidir

### **Açık Erişim Politikası**

Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD); hiçbir şekilde makale gönderme, editöryal ve hakemlik işlemleri ve makale yayınlama adı altında ücret talep etmez. Çift kör hakemlik sürecinden geçen ve kabul edilen tüm makaleler, editör kurulunun onayından sonra herhangi bir ücret alınmadan, kabul sırasına göre yayımlanır. Açık erişim politikasına göre dergide yayımlanan tüm makalelerin okunması, indirilmesi ve yazdırılması ücretsizdir.



## İÇİNDEKİLER

### Önsöz

**Caner CERECİ, Remzi Burçin ÇETİN**.....1

### Derleme Makale

**Volkan DURAN, Murat GÖKALP**.....2-29

Development of Smart Curriculum in Terms of Operational Research Methods  
Yöneylem Araştırması Yöntemleri Açısından Akıllı Bir Eğitim Programı Geliştirme

### Araştırma Makaleleri

**Mustafa ÇETİN, Bilgen KIRAL**.....30-44

Pandemi, Veli ve Çocuk Yönetimi  
Pandemic, Parent, and Child Management

**Erkan KIRAL, Remziye BEYLİ** .....45-74

Suriyeli Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri  
The Problems Experienced by Syrian Students and Suggestions for Solutions

**Gökhan ABANOZ**.....75-88

1967 ve 2015 Yıllarında Türkiye'deki Vatandaşlık Ders Kitaplarının Çeşitli Açılardan Karşılaştırılması  
Comparison from Various Perspective of Citizenship Textbooks in Turkey in 1967 and 2015

**Zeynep EREN**.....89-108

Öğrenci ve Öğretim Elemanlarının Görüşlerine Göre Mesleki Teknik Eğitimin Sorunları ve Çözüm  
Önerileri: Sinop Üniversitesi Örneği  
The Problems of Vocational Technical Education and Solution Suggestions According to the Opinions  
of Students and Instructors: The Case of Sinop University



Uluslararası Sosyal Bilimlerde  
Mükemmellik Arayışı Dergisi  
(USMAD)

Aralık 2021, Cilt 1, Sayı 1

International Journal of the  
Pursuit of Excellence in Social  
Sciences (IJPESS)

December 2021, Volume 1, Issue 1



## Önsöz

Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD), mükemmellik kavramına sosyal bilimler açısından yaklaşmak adına, geniş çerçevede ve farklı alanlarda özgün eserlere yer vermek üzere kurulmuş uluslararası hakemli bilimsel bir dergidir. Dergimizin bu ilk sayısı Sosyal Bilimlerin alt alanlarından makalelere yer vererek 31 Aralık 2021 tarihinde yayın hayatına başlamıştır. Temel amacımız sosyal bilimlere ilişkin özgün araştırmalara yer vererek, bu araştırmaların yaygınlaştırılmasını, farklı disiplinlerin tanınmasını, bilim dünyasına farklı bir bakış açısı ile bakılmasını sağlamaktır. Sosyal bilimlerin geniş mecrasında, farklı alanlarda bilimsel araştırmalara imza atan bilim insanları ve öğrencilerin ilgisini çekeceğini umduğumuz USMAD, ilk sayısı ile bilim dünyasının istifadesine sunulmuştur.

Dergimizin ilk sayısında beş makale bulunmaktadır. Bu makalelerin dördü araştırma makalesi, biri de derleme makaledir. Dergimize gönderilen makaleler kör hakemlik uygulaması ile iki farklı hakemin değerlendirmesinden geçmiş, ardından yayınlanmasına editörler kurulunca karar verilmiştir. Bu süreçte emeği geçen değerli dergi kurucumuza, yardımcı editörümüze, hakemlerimize, yazarlarımıza, dergi bilişim ekibimize teşekkür ederiz.

Dergimizin sosyal bilimlerin tüm alanlarına katkı sağlaması ve bilim dünyasına hayırlı olması dileklerimizle...

*Editörler*

**Dr. Caner CERECİ ve Dr. Remzi Burçin ÇETİN**

**31 Aralık 2021**

**Türkiye**





## Development of Smart Curriculum in Terms of Operational Research Methods

Volkan DURAN<sup>1</sup>, Murat GÖKALP<sup>2</sup>

### Abstract

This paper aims to propose the implementation of a smart curriculum via different algorithms based on operational research methods. The study is a theoretical and qualitative study made with the document analysis method. A theoretical structure has been tried to be created by obtaining the data from studies related to the concept of smart education. A smart curriculum can be defined as a new type of curriculum having the features of adaptation, sensing (awareness), inferring (logical reasoning), self-learning, anticipation, and self-organizations and restructuring feedback to adapt itself the various differentiated instructional methods. When dealing with complicated implementation issues, operational research (OR) is the field that makes use of models, either quantitative or qualitative, to assist in decision-making. For more than 50 years, emergency medicine and the interface between acute and community care, hospital performance, scheduling and management of patient home visits, scheduling patient appointments, and a variety of other complex implementation problems with an operational or logistical nature have been addressed using OR methods in different fields. In this respect, we theoretically show how to implement those methods based on algorithms in the smart curriculum development process via different algorithms and the methods regarding intelligence theories. More detailed algorithms can be proposed in curriculum evaluation and development models.

**Key Words:** Smart curriculum, operational research, qualitative research

## Yöneylem Araştırması Yöntemleri Açısından Akıllı Bir Eğitim Programı Geliştirme

### Özet

Bu makale, yöneylem araştırması yöntemlerine dayalı farklı algoritmalar aracılığıyla akıllı bir eğitim programı uygulanmasını önermeyi amaçlamaktadır. Çalışma, doküman incelemesi yöntemiyle yapılmış teorik ve nitel bir çalışmadır. Akıllı eğitim kavramı ile ilgili çalışmalardan veriler elde edilerek teorik bir yapı oluşturulmaya çalışılmıştır. Akıllı bir eğitim programı, adaptasyon, algılama (farkındalık), çıkarım yapma (mantıksal akıl yürütme), kendi kendine öğrenme, tahmin etme ve kendi kendine organizasyon ve çeşitli farklılaştırılmış öğretim yöntemlerine uyum sağlamak için geri bildirim ile kendini yeniden yapılandırma özelliklerine sahip yeni bir program türü olarak tanımlanabilir. Karmaşık uygulama sorunlarıyla uğraşırken, yöneylem araştırma (OR), karar vermeye yardımcı olmak için nicel veya nitel modellerden yararlanan alan olarak bu bağlamda yardımcı olabilir. Yöneylem araştırmalar 50 yılı aşkın bir süredir, acil tıp ve akut ve toplum bakımı arasındaki arayüz, hastane performansı, hasta ev ziyaretlerinin planlanması ve yönetimi, hasta randevularının planlanması ve operasyonel veya lojistik bir yapıya sahip çeşitli diğer karmaşık uygulama sorunları, kullanılarak ele alınmıştır. Bu doğrultuda, bu çalışmada akıllı eğitim programı geliştirme sürecinde algoritmalara dayalı bu yöntemlerin farklı algoritmalar ve yöntemler aracılığıyla nasıl uygulanacağını teorik olarak göstermek amaçlanmıştır. von Neumann makineleri " olarak adlandırılan kendi kendini kopyalayan makinenin temel algoritmik yapısı bu bağlamda bireysel bir eğitim programının kendi kendini bireye özgü hale getirmede kullanılabileceği mevcut akıllı eğitim program özellikleri göz önüne alınarak yeniden düzenlenerek bir model olarak ortaya konulmuştur.

<sup>1</sup>Sorumlu Yazar, Dr. Öğr. Üyesi Volkan DURAN, Iğdır Üniversitesi, volkan.duran8@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0003-0692-0265>

<sup>2</sup> Prof. Dr. Murat GÖKALP, Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi, muratgokalpm@gmail.com



Akıllı eğitim program değerlendirme ve geliştirme modellerinde daha detaylı algoritmalar bu noktada önerilebilir. Ayrıca, akıllı bir eğitim programının fiziksel altyapısı üzerine daha derinlemesine analizler ve deneysel çalışmalar yapılabilir.

**Anahtar Kelimeler:** Akıllı eğitim programı, yöneylem araştırmaları, nitel çalışma

---

**Article History** Received: 06.12.2021 Accepted: 30.12.2021 Published: 31.12.2021

**Article Type** Research article

**Recommended Citation:** Duran, V. & Gökalp, M.. (2021). Development of smart curriculum in terms of operational research methods. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)*, 1 (1), 2-29.

## Introduction

One of the characteristics that separate the twentieth century from the preceding centuries from the viewpoint of education may be viewed as the development of curriculum and instruction theory throughout that period. Even while certain methods and techniques, as well as some processes, were used in education before the nineteenth century, they were not considered curricular models in the modern sense of the word until the twentieth century (Carl, 2009). As a consequence of the increased need for trained employees throughout the nineteenth century and following the establishment of the industrial revolution, educational institutions were forced to reorganize to meet the needs of the modern world (Smith, 2012). While both the Taylorism understanding, which seeks to systematically analyze the production process and determine every task be completed to the finest detail and the Fordist understanding, which emphasizes more specialization, were effective in the field of pedagogy, the Fordist understanding was the most effective. As a result, curriculum and teaching were recognized as the distinct field around the turn of the twentieth century. In addition, it is anticipated that education will become more planned and scheduled in a variety of ways as a result of this. In 1918, Franklin Bobbit wrote the book entitled " The Curriculum" (Demirel, 2015) as a systemic approach reflecting those understandings in terms of scientific management. Throughout the United States of America, Bobbitt's research on curricula is especially important as he extends Frederick Taylor's principles for science management to school administration and preparation. Bobbitt claimed that schools such as companies would be efficient; by disposing of waste and using the training to render students; adult employees. Bobbitt, along with Friedrich Winslow Taylor, thought it was appropriate to focus on the correct and top-down (central authority) method to produce outcomes for all activities carried out in educational processes (Ireh, 2016; Duran, 2017, p. 255).

The second major event in curriculum history was the launch of the Sputnik satellite by the Union of Soviet Socialist Republics (USSR). Americans were stunned when the USSR conducted the first human space trip in 1957! The reaction was swift and strong. As a result of these developments, the government has increased funding for scientific research and education throughout the previous few decades. Despite their global impact, these changes were most visible in public schools. (Garrett, 2008; Herold 1974, p.144). For this reason, the Launch of sputnik resulted in many changes in the USA, such as the Apollo program for landing the moon, as well as curriculum revisions which more focus on STEM (Science, Technology, Engineering, and Mathematics) programs. It can be said that the primary catalyst for the curriculum "revolution" in the USA was Sputnik. Before Sputnik, curriculum reform was the concern of a few people and a few experts (Herold, 1974, p.157; Akpan, 2017, p.183-188).

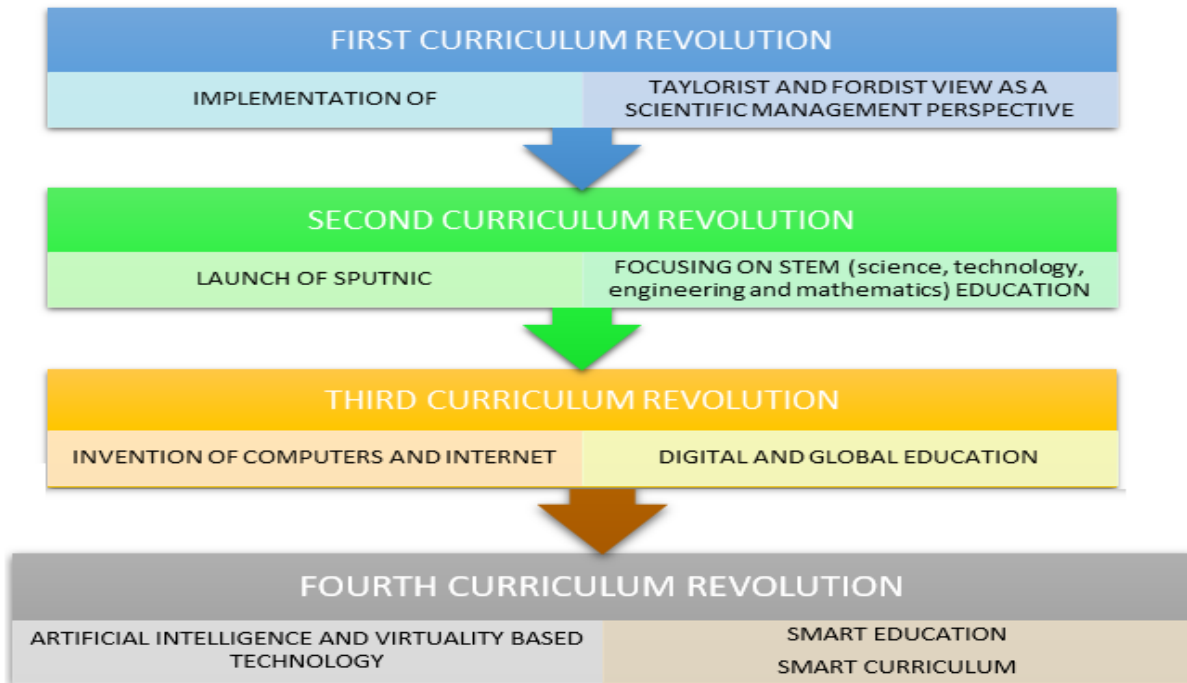
The third revolution for the curriculum theory could be regarded as the invention of computers and the internet (Oblinger & Oblinger, 2005). The revolution in the world of information started in 1946 with

the first computer. Inventions of computers brought up many new approaches qualifications for the development of curriculums and modeling instructions (Huntington & Worrell, 2013). First of all, computer technology makes information more realistic by bringing visual, sound effects through multimedia presentations in terms of education. Secondly, it brings new knowledge domains such as algorithms, coding, and basic computing skills in education (Kulik et al., 1985) located themselves in the new curriculums. Curriculums had even tutor roles by providing instruction, feedback, and testing as well as had a tool role. Through computers, students have the opportunity to repeat any topic and organize them irrespective of time and space. Computer-based feedbacks will also provide students with the opportunity to make perfect practice at any time and space. Improving computer technology offers new teaching materials such as simulation and animation in education also. Today, computers (1) are used as a subject in teaching (2) education management and (3) as a tool supporting education (Erişen & Çeliköz, 2009: 124). Therefore, curriculums were changed according to the demands of computer technology in this respect. Currently, all fields of computer science and modeling are widely used as a tool of real learning, design automation, and training (Dementiev et al., 2015; Kara and Demir, 2009; Gürüz, 1994, p.33).

To sum up, as schematized by Figure 1, there are three curricular revolutions and the fourth one may imminently occur in the near future. The first one is the adoption of Taylorism and Fordism as a scientific management viewpoint in every planning process of social life. Second one is the launch of Sputnik that ignited and stretched the Cold War into the zone of science, media, literature. The third one was the implementation of computers and internet so that knowledge was more accessible and mass culture and education was more widely prevalent than previously. Probably, the fourth curriculum revolution maybe connected to the integration of artificial intelligence and virtual educational environments and ecosystem which has arrived to agenda only by the introduction of the notion of metaverse (Maharg & Owen, 2007).

**Figure 1**

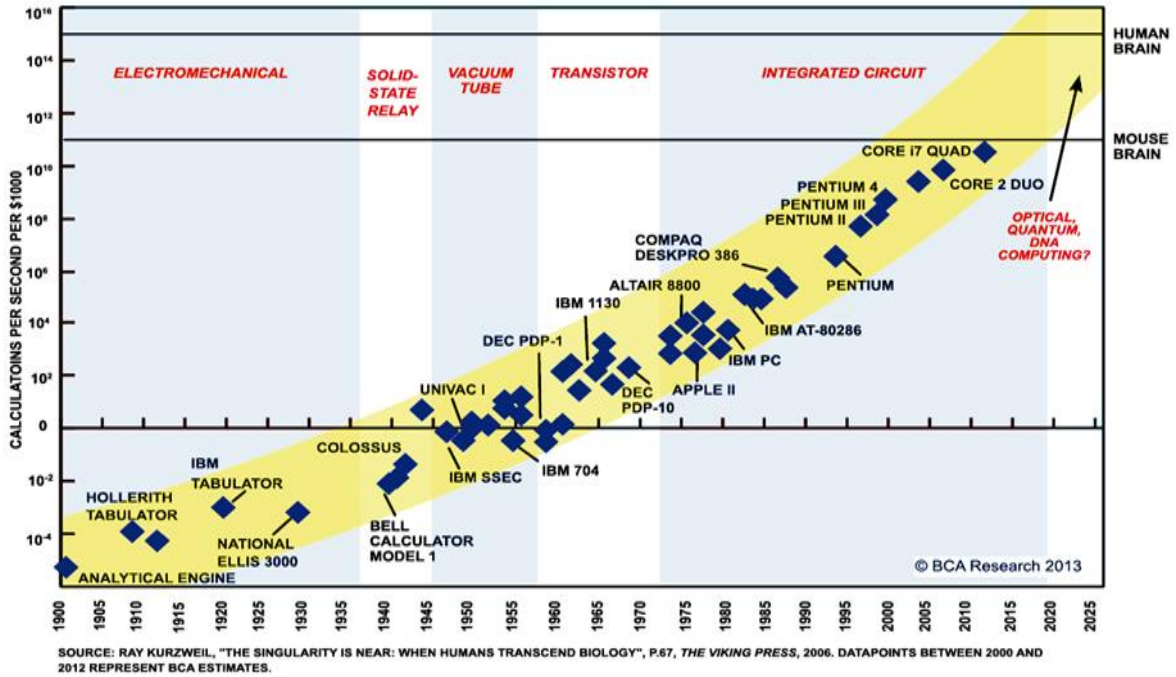
*Four Curriculum Revolutions in This And Last Century*



As understood in the Figure 1 the goal of technology is to increase human capability since it extends our biology into the more functional space. For example, watching television boosts our ability to notice things that are outside our regular perception. The steam engine boosts the capacity to regulate resources while also pushing goods beyond the reach of human nature. Furthermore, our technology is progressing in tandem with Moore's law, which states that the number of transistors in a dense

integrated circuit (IC) doubles every two years as given in Figure 2. Moore's law will cease to be valid at some point in the future, according to industry experts. Microprocessor architects are claiming that the growth of the semiconductor industry has slowed down below the rate expected by Moore's law since about 2010 (Website 1). Moore's law intuitively shows us that technology will eventually change our lives as well as education irrespective of whether the predictions of Moore's law hold.

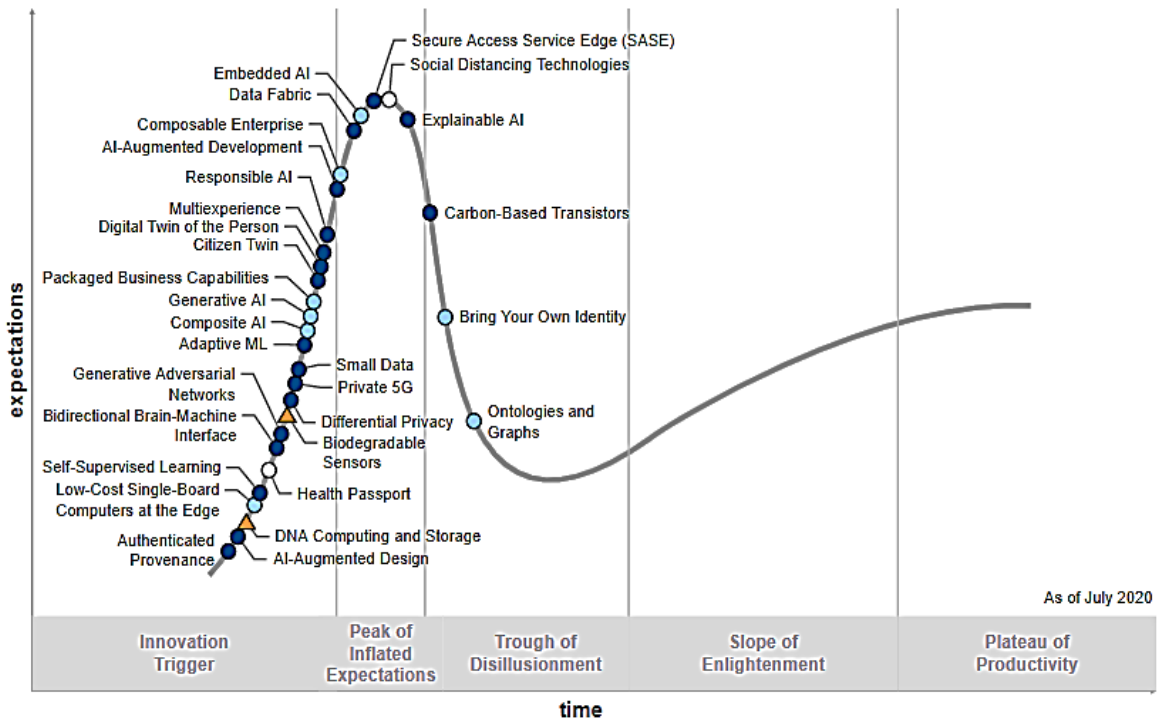
**Figure 2**  
*Moore's Law*



Source: adapted from website 2

What is more, Gartner's Hype Cycle for Emerging Technologies 2020 which is depicted in Figure 3 emphasizes technology that will impact industry, culture, and human beings dramatically over the next five to ten years. It requires innovations that allow a composable organization to re-establish the technological trust of society and transform even the brain state (Website 3). In this respect, we can see the key applications of formative AI in the education process and that is what we discuss in the context of smart curriculums in this paper.

**Figure 3**  
 Hype Cycle for Emerging Technologies, 2020



Plateau will be reached:

- less than 2 years
- 2 to 5 years
- 5 to 10 years
- ▲ more than 10 years
- ⊗ obsolete before plateau

Source: adapted from website 4

Figure 3 (Hype Cycle for Emerging Technologies, 2020) implies that as the development of current technologies is considered, the following tendencies are distinguished in the global smart education development practice (Mitrofanova et al., 2019: 575):

- The leading education technology has grown in online or electronic education. Observers conclude the world retains just a few hundred universities by 2050, with millions of subscribers being educated through network technology and telecom facilities;
- Learning personalization is viewed as an alternative to centralized schooling, whereby all students require the same results;
- Personal education systems will be developed to take care of the unique psychological characteristics of particular students and therefore lead to the growth of mental and artistic skills and enjoyment of learning;
- Design and implementation of smart systems in the education process.

Artificial Intelligence can be defined as computer systems to solve highly complex problems such as categorization, forecast, and optimization problems, or to perform natural tasks, which require human ability and can't usually be resolved by classic algorithm-based methods (Haton, 2006; Makridakis, 2017). It is thought that artificial intelligence technology will, therefore, enhance our minds, reasoning, and thinking beyond imagination. In addition to technological developments, as learners become more self-directed and personally engaged in their learning, the educational concepts such as

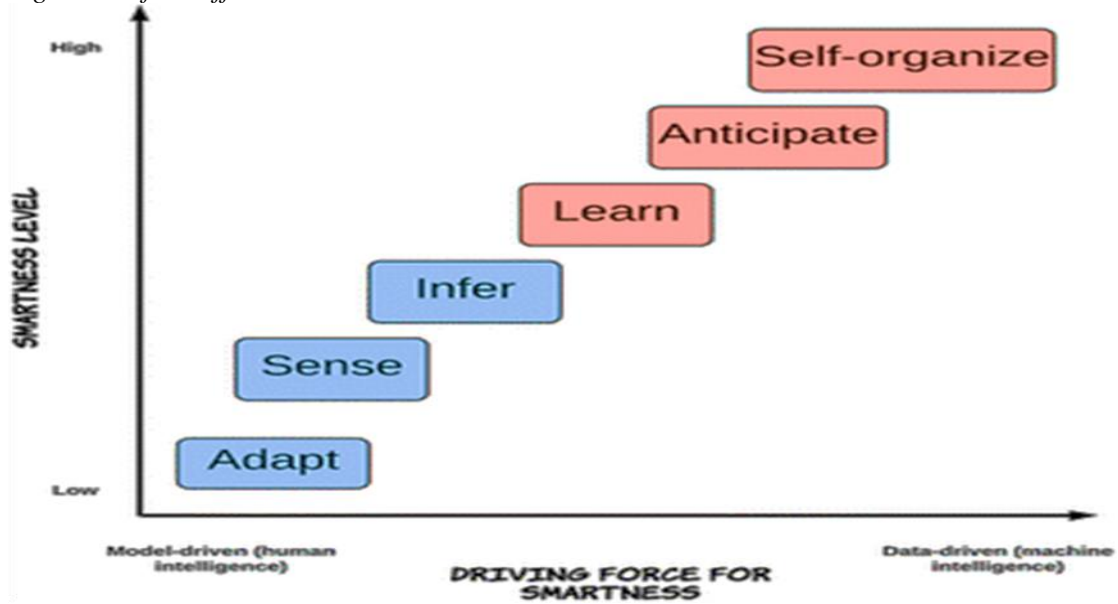
teaching, curriculum, learning also are questioned and will be newly defined in a new and unique way in the future (Mason et al. 2019, p. 207).

Smart education refers to the use of the most up-to-date or intelligent technology in cooperation with sophisticated pedagogical methods, tools, and strategies to provide the most effective delivery of educational services possible (Shoikova, Nikolov & Kovatcheva, 2017). These smart technologies have the potential to completely revolutionize the processes of teaching and learning delivery in organizations (Park, Choi & Lee, 2013). As a result, it may be required to research in order to enhance learning and teaching approaches to engage students who are heavily reliant on digital technology in their daily lives. Examples include cloud-based mobile learning for students, which extends well beyond the scope of remote education possibilities. This means that smart education, in its most basic sense, offers up the potential to improve learning tools and develop instructional delivery methodologies (Singh ve Miah, 2020). As Zhu and Bin (2012) emphasized, to facilitate personalized learning services, intelligent environments must be created through the use of smart technologies. As a result, the following are some of the possible requirements for a smart learning environment (Hwang, 2014):

- a- A smart learning environment is context-aware, meaning it may provide learning assistance depending on the learner's online and offline state.
- b- It may analyze learners' requirements from many viewpoints (e.g., learning performance, learning habits, profiles, and personal characteristics), as well as the online and real-world settings in which they are positioned.
- c- In order to fulfill the requirements of individual learners, a smart learning environment may adjust the user interface (i.e., how information is presented) and the topic material (e.g., performance on learning assessments).

Inferring, self-description and self-learning, monitoring of incoming data and anticipation, and self-organization and self-optimization are all part of smart education (Uskov et al., 2019, p. 14). Knowledge collected in the form of metadata ontologies, learner models, learning designs, and other kinds of data gathering and organizing may be used to adapt, perceive, and infer what is happening inside a learning environment. It is increasingly conceivable that systems based on machine intelligence and driven by big data would learn and predict actions without the intervention of a human manager, self-organize, and function as autonomous agents in a learning scenario (Hoel and Mason, 2018). There are many taxonomic stages in the application of smartness in education, as shown by Figure 4. These levels range from adaptability to self-organization. Adaptation might be considered the lowest level of this hierarchy, while self-organization can be considered the greatest level of this hierarchy.

**Figure 4**  
*Driving Forces for Different Smartness Levels in SLE.*



Source: adapted from " Standards for smart education – towards a development framework." by Hoel and Mason, (2018). Smart Learn. Environ. 5, 3 <https://doi.org/10.1186/s40561-018-0052-3>

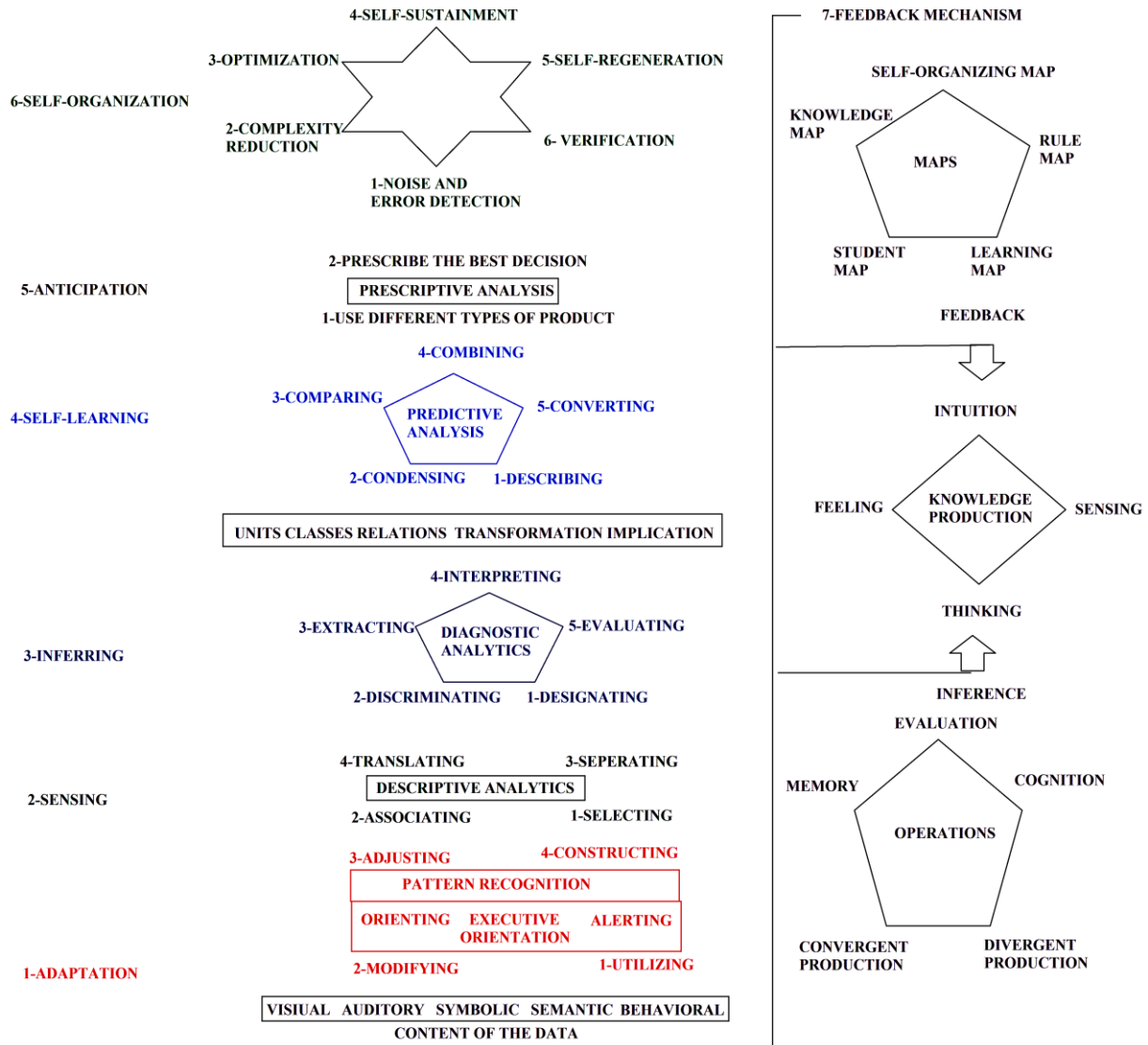
According to Lee et al. (2014), the characteristics of smart learning include formal and informal learning, social and collaborative learning, individualized and contextual learning, as well as an emphasis on application and content development. Accordingly, based on the desire for smart education, ten fundamental characteristics of smart learning environments are given as location-awareness, context-awareness, social awareness, interoperability, seamless connection, adaptability, ubiquitous, whole record, natural interaction, high engagement (Zhu, Yu & Riezebos, 2016).

In this respect, Hwang (2014) identified context-awareness; adaptiveness, and the ability to adapt user interface, subject content, and report learning status as the key criteria of a smart learning environment. In this respect smart curriculum can be defined as a curriculum having the following features (Shoikova, Nikolov & Kovatcheva, 2017; Uskov et al., 2019, p.14):

- 1- Adapt: Ability to change one's physical or behavioral features to better suit one's surroundings or to better survive in one's environment.
- 2- Sense: Ability to identify, recognize, or become aware of the phenomenon, event etc.
- 3- Infer: Ability to generate logical conclusions from facts, information, evidence, assumptions, rules, and logic.
- 4- Learn: Ability to learn new or adapt current information, experience, behavior and etc.
- 5- Anticipate: the ability to think ahead and plan ahead.
- 6- Self-organize: Internal structure (components) of a system may change purposefully (non-randomly) given acceptable circumstances but without an external agent/entity.
- 7- Feedback: Sustain self-organization and self-learning with correct feedback.

The general model of a smart curriculum based on these features can be given in figure 5 below.

**Figure 5**  
 The General Model of a Smart Curriculum



A multi-layered and sophisticated structure can be seen in Figure 5, which depicts the overall framework of the smart curriculum. For this reason, at the very least, a variety of statistical approaches and technologies are required for theoretic study of the curriculum. Operations research is an interdisciplinary science that draws on a variety of disciplines. The purpose of applying this science to deliver a scientifically optimum solution to a problem is to enhance and optimize the performance of the organization as a result of the efforts made so far (Eroğlu, 2019). Operations Research is a problem-solving approach that involves an interdisciplinary team working together following a scientific technique and considering the complete system. Following is a summary of the issue solution steps that make use of these fundamental characteristics, which are referred to as the Operations Research Approach:

- Determining the nature of the problem
- Obtaining and evaluating the essential facts and information about the system
- Model development and refinement
- Obtaining a solution from the model and determining whether or not the model is valid. Implementation of the model and decision-making (Sağır, 2012). OR methods have provided macro-level insights on the allocation of resources to the education sector, as well as the



distribution of those resources throughout the various levels of education and the various institutions within the sectors, using data from a variety of sources (Johnes, 2014).

Combining OR methods with smart education principles, we encounter the concept of knowledge engineering. The disciplines of knowledge engineering were founded in 1977. It is designed by artificial intelligence principles. When it comes to artificial intelligence, knowledge engineering is the investigation of fundamental questions of knowledge and general solutions. The purpose of artificial intelligence research is to figure out how to make computers smarter, which is one of the most important tasks. It is only through the accumulation of information and expression that computer intelligence can be achieved in the first place (Zhang, Zhao, Ouyang, & Zhao, 2016). Knowledge engineering, when applied to education, results in a kind of knowledge-based system called intelligent tutoring systems (ITS) (Alonso et al. 2003). The task of eliciting knowledge from experts, on the other hand, can be a difficult one because experts are often unaware of the knowledge that they have that they use implicitly when making decisions (Paquette & Baker, 2018). Furthermore, engineers and education specialists are becoming increasingly responsible for selecting technical solutions that are acceptable for their social context and for taking into account the long-term consequences of their work, if only because the work of engineers may have far-reaching consequences., engineers and curriculum developers must draw on a broad range of knowledge, ranging from theoretical tools to contextual knowledge (Zhou, 2012).

To sum up, in the future, education will be eventually based on more technological services ranging from smart technology to the implementation of any virtual or technological devices. In this respect, it is important to examine and make curriculum models based on smart education principles because

- Huge data and information will force people to use smart technologies to deal with this vast data.
- Individuals' needs will become more focused on future education theories because learning how to learn will gain importance rather than learning particular skills or knowledge.
- Future jobs will require more skills that need to deal with smart features of the technologies therefore it will require smartness in education as well.

As a result, the primary goal of this research is to demonstrate how operational research methodologies might be conceptually integrated in smart curricula. Therefore following question was sought in this paper:

- 1- How Operational Research Analysis Methods can be implemented in Adaptation Phase in the smart curriculum?
- 2- How Operational Research Analysis Methods can be implemented in Sensing Phase in the smart curriculum?
- 3- How Operational Research Analysis Methods can be implemented in Inferring Phase in the smart curriculum?
- 4- How Operational Research Analysis Methods can be implemented in Self-Learning Phase in the smart curriculum?
- 5- How Operational Research Analysis Methods can be implemented in the Anticipation Phase in the smart curriculum?
- 6- How Operational Research Analysis Methods can be implemented in the Self-Organization Phase in the smart curriculum?
- 7- How Operational Research Analysis Methods can be implemented in Feedback Phase in the smart curriculum?

## **Methodology**

The purpose of this study is to conduct a theoretical review using document analysis as a qualitative research approach. A topic, idea, theory, or phenomenon is the subject of a theoretical review, which is intended to concretely evaluate the corpus of an idea that has built on the subject (Campbell, Egan & Lorenc et al., 2014). When it came to the data gathering procedure, the first step was to identify books and articles that were directly relevant to smart curriculum (that is, they had to have the words "smart curriculum" or "smart curriculum" in their title or keywords). Secondly, it was taken into account that these papers should be recent publications that had been published within the previous 15 years. The role of the researcher in this process is to give a voice and meaning around the topic of smart education and then to synthesis the data into a cohesive model, which is known in the field as "smart curriculum," in a logical and objective manner.

The theoretical literature review assists in determining what theories currently exist, how they are related to one another, to what extent the existing ideas have been studied, and to generate new hypotheses that can be tested in the field of psychology (Bowen, 2009). Because of this, the primary goal is to integrate qualitative information to suggest a new model. The information for this study was gathered via document analysis, which included identifying papers that were connected to smart technology and smart education in the context of operational research regarding smart curriculum. Therefore following question will be sought in this paper:

- 1- How Operational Research Analysis Methods can be implemented in Adaptation Phase in the smart curriculum?
- 2- How Operational Research Analysis Methods can be implemented in Sensing Phase in the smart curriculum?
- 3- How Operational Research Analysis Methods can be implemented in Inferring Phase in the smart curriculum?
- 4- How Operational Research Analysis Methods can be implemented in Self-Learning Phase in the smart curriculum?
- 5- How Operational Research Analysis Methods can be implemented in the Anticipation Phase in the smart curriculum?
- 6- How Operational Research Analysis Methods can be implemented in the Self-Organization Phase in the smart curriculum?
- 7- How Operational Research Analysis Methods can be implemented in Feedback Phase in the smart curriculum?

## **Findings**

In this part, it was examined how some operational research analysis methods can be reconciled and implimented in the stages of smart curriculum given as adaptation, sensing (awareness), inferring (logical reasoning), self-learning, anticipation, and self-organizations and restructuring feedback.

### **Implementation of Operational Research Analysis Methods in Adaptation Phase**

Adaptation is the capacity to change physical or behavioral features to better match the environment. Many studies have proven that using the Adaptive Learning System makes learning more accessible (ALS) (Mampadi, Chen, Ghinea, & Chen, 2011; Nielsen, Heffernan, Lin, & Yu, 2010) Therefore it is a platform that mobilizes both human and artificial actors, allowing for local and distant contact through computer networks. Concerns raised by the design, implementation, and evaluation of these settings are addressed, as are the ramifications for knowledge, individuals, and society. ALS uses three degrees of adaptation: content, navigation, and display. The data from tailored learning activities enter into the adaptation process through cognitive and emotional entry qualities (Hoel & Mason, 2018).



progress and proposes more challenging extended projects that match their vision. The layer's data-informed decision-making stage focuses on the problems students face when completing challenging tasks (Peng, Ma, and Spector, 2019). The operational research methods in the adaptation phase can be various ranging from Genetic Algorithms to rule-based adaptive presentation. What is important is that type of the adaptatin can be structured in terms of content, navigation and presentation and different techniques can be used for this. Additionally, it should be noted that a personalized adaptive learning combines customized and adaptive learning. Individual features, performance, personal growth, and adaptive adjustment are fundamental components of customized adaptive learning. As a result of real-time monitoring (supported by smart technology) of learners' differences and changes in individual features, performance, and personal growth, adaptive teaching techniques may be developed.

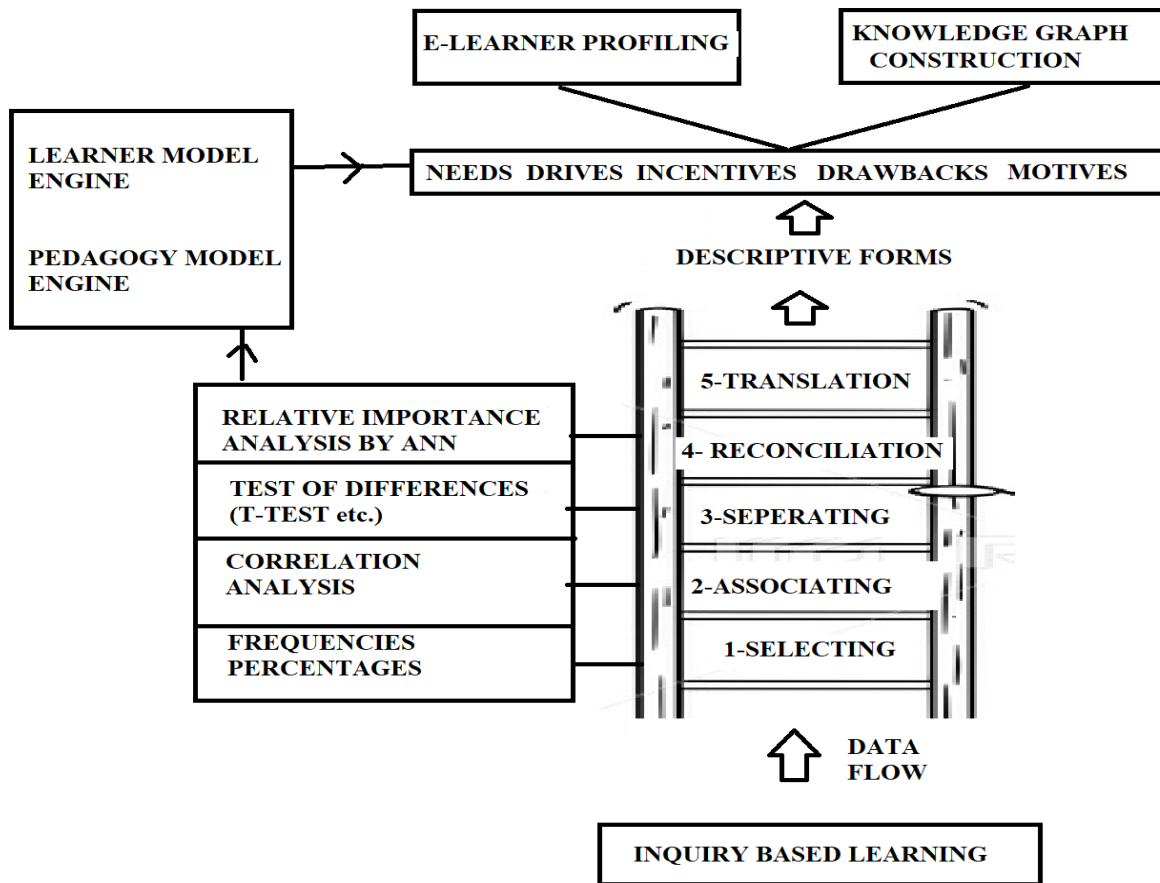
### **Implementation of Operational Research Analysis Methods in Sensing Phase**

Sensing phase is related to descriptive analysis answering the questions of “Why?” (Lepeniotti et al 2020). Data aggregation and data mining are two major descriptive analytics methodologies. It is the collecting and structuring of data to create manageable data sets for various applications. Using the previously obtained data sets, data mining recognizes patterns, trends, and meaning. In there needs, drives, incentives, drawbacks and motives are selected, associated, separated and reconciled where the data is taken from preferably inquiry based learning process. Descriptive analytics is used in smart e-learning to describe, summarize, and analyze historical and educational data. Creating e-Learner profiles utilizing personal and historical (dynamic) data. A knowledge graph is a common ontology that conveys a shared idea. These connections are extracted using automated or semi-automated data mining approaches (Tian, Zheng & Chao, 2020). In this phase, descriptive analysis methods (frequencies, averages etc.), correlational analysis techniques, test of differences and relative importance analysis by ANN can be used as an operational research techniques for sensing phase. Many learning systems employ descriptive analytics for analytical reporting. They monitor learner performance to ensure aims and training goals are met. A few examples of how descriptive analytics may be applied in the e-learning can be given as follows (Website 5):

- Analyzing assessment grades and assignments
- Tracking the utilization of learning resources
- Comparing the exam scores of learners
- Analyzing the time required by the student to finish the course
- Collating survey results
- Reporting general trends

The sensing phase concludes with the selection, association, separation, reconciliation, and translation of data from the inquiry-based learning environment into descriptive forms for e-learning profiling and knowledge graph development. Various statistical approaches are used at this phase, which are based on the pedagogic model engine and the learner model engine, respectively (Figure 7).

**Figure 7**  
*Sensing Phase*



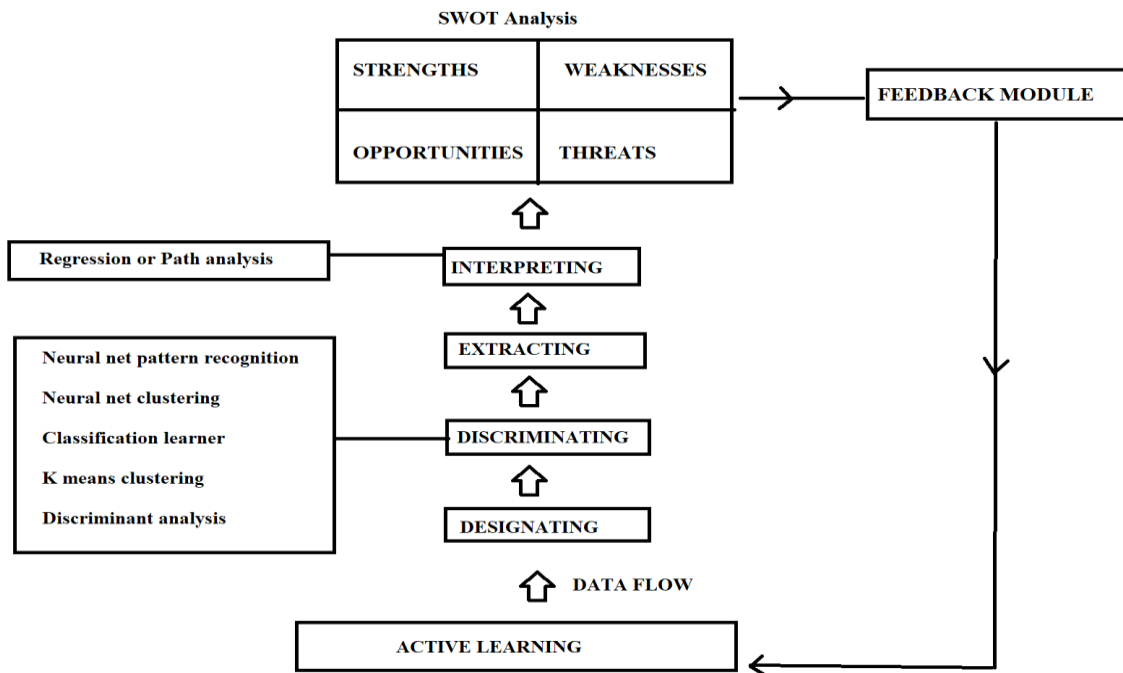
Therefore as seen in Figure 7, the main aim of the sensing phase is to reveal the profile of the learner in terms of needs, drives, incentives, drawbacks and motives and construct a knowledge graph based on this.

### **Implementation of Operational Research Analysis Methods in Inferring Phase**

Diagnostic analytics studies data or information to determine “why did it happen?”. Diagnostic analytics digs deeper into data to better understand the reasons of behaviors and occurrences. Continuous analytics monitors the state of e-learners and resource consumption, decides, and acts autonomously or semi-autonomously. (Tian, Zheng & Chao, 2020). Analytical diagnostics helps find anomalies and causal relationships in data. So, for example, the Classification Learner app in MATLAB trains data recognition models. It may also use supervised machine learning and various classifiers. Examine data, choose characteristics, create validation methods, build models, and assess results. It can also make and train models. A computer can automatically train a categorization model to fit the data. Among other classification models, it may employ decision trees, discriminant analysis, logistic regression, closest neighbors, naive Bayes, kernel approximation, ensemble classification, and neural networks. Finally, path and regression analysis may be used to test causal theories by comparing dependent and independent variables. A causal relationship between variables may be estimated using this technique (Website 6) For the diagnosis of the data, Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats (SWOT) dimensions can be used as the end product of interpreting all the data. SWOT analysis is an acronym that stands for Strengths, Weaknesses, Opportunities, and Threats. Strengths and weaknesses in this context alluded to internal difficulties that each facilitator (smart

curriculum) is responsible for understanding. It is necessary to revisit your strategy to mitigate your shortcomings before implementing your e-Learning method if the sum of your weaknesses exceeds your strengths. Opportunities relate to circumstances that may be taken advantage of as a result of changes in the learning process (e.g., students with a new set of requirements). Threats include everything that might harm the development of the student (Website 7). Figure 8 shows how to make SWOT analysis based on the data from active learning environments.

**Figure 8**  
*Inferring Phase*



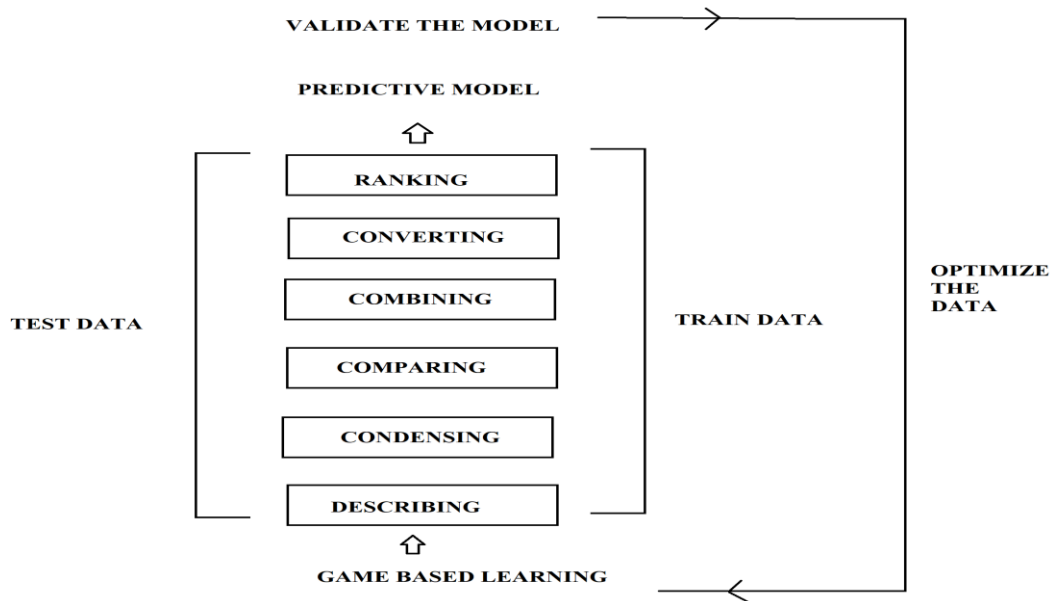
This step involves designating data from an active learning environment to a system so that it can be distinguished using various clustering approaches and the most appropriate and optimum ones can be interpreted using regression or route analysis. Last but not least, they are evaluated to a SWOT analysis, which may be used as a source of information for the feedback module as given in Figure 8.

### **Implementation of Operational Research Analysis Methods in Self-Learning Phase**

Self-learning is the ability of the system to recognize, diagnose and predict patterns, learn from data, and become more intelligent over time. Self-learning smart curriculum uses machine learning techniques on top of advanced neural networks and deep learning frameworks. The capacity of a system to detect, diagnose, and forecast trends, as well as to learn from data and grow more intelligent over time, is referred to as self-learning. A smart curriculum that self-learns is built on top of powerful neural networks and deep learning frameworks, and it uses machine learning methods (Duran, Topal & Korkmaz, 2021).

The information gathered by game-based learning is used to describe, summarize, compare, integrate, and transform information in order to develop a predictive model, which is then used to make predictions. Afterwards, it should be evaluated in order to optimize data based on customer input (Figure 9).

**Figure 9**  
 Self-LearningPhase

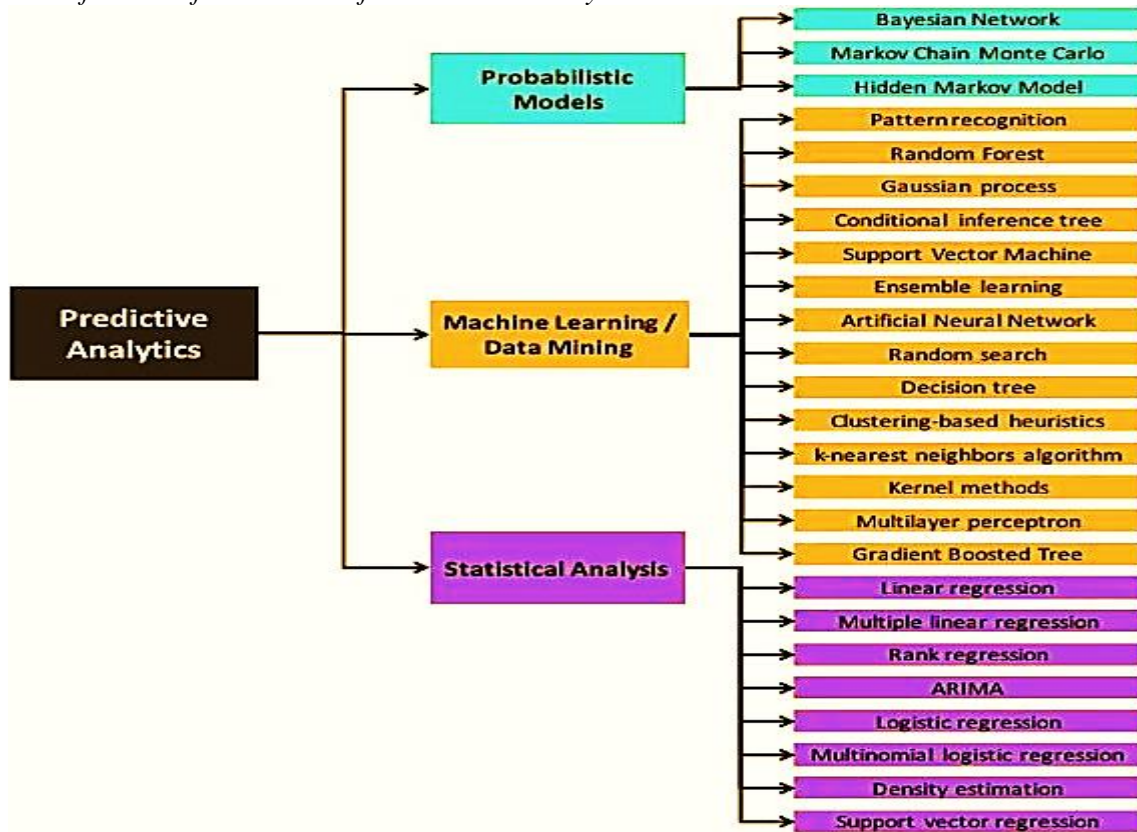


As seen in Figure 9, the self-learning phase is based on predictive analytics where the main aim is to create a predictive model based on game based learning. Probabilities are utilized in predictive analytics. A combination of data mining, statistical modeling (which predicts outcomes using mathematical correlations between variables), and machine learning algorithms (which include classification, regression, and clustering) is used in predictive analytics. To make predictions, machine learning algorithms, for example, use current data and make best assumptions. Some of the most popular Predictive Analytics Models that can be used in the context of operational research methods are (Henrys, 2021), regression techniques, linear regression model, discrete choice models, logistic regression, classification model, clustering model, forecast model, time series model.

Lepeniotti et al (2020) depicts the classification of the methods for predictive analytics answering the questions of “Why?” as given in Figure 10. Predictive analytics are classified in three categories Probabilistic Models, Machine Learning/Data Mining and Statistical Analysis.



**Figure 10**  
*Classification of the Methods for Predictive Analytics*



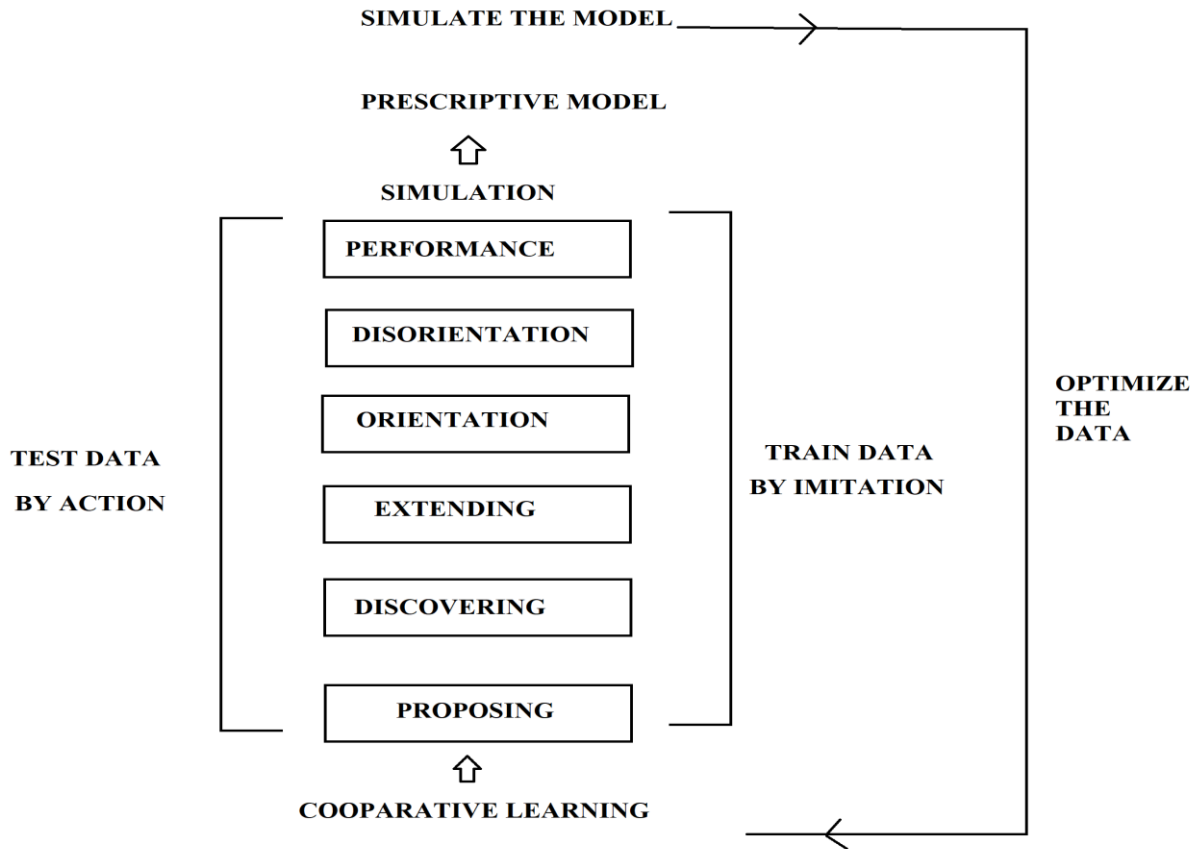
Source: Adapted from " Prescriptive analytics: Literature review and research challenges. International Journal of Information Management" by Lepenioti et al 2020,, 50, 57–70.doi:10.1016/j.ijinfomgt.2019.04.0

An field of statistical analysis that works with collecting information using different technologies in order to identify links and patterns within enormous amounts of data, which may be used to forecast behavior and occurrences, is called predictive analytics. In there there are three main kind of predictive analytics as statistical analysis, machine learning or data mining and probabilistic models (Figure 10). Using three type of predictive analytics, we can forecast the future based on data.

### **Implementation of Operational Research Analysis Methods in Anticipation Phase**

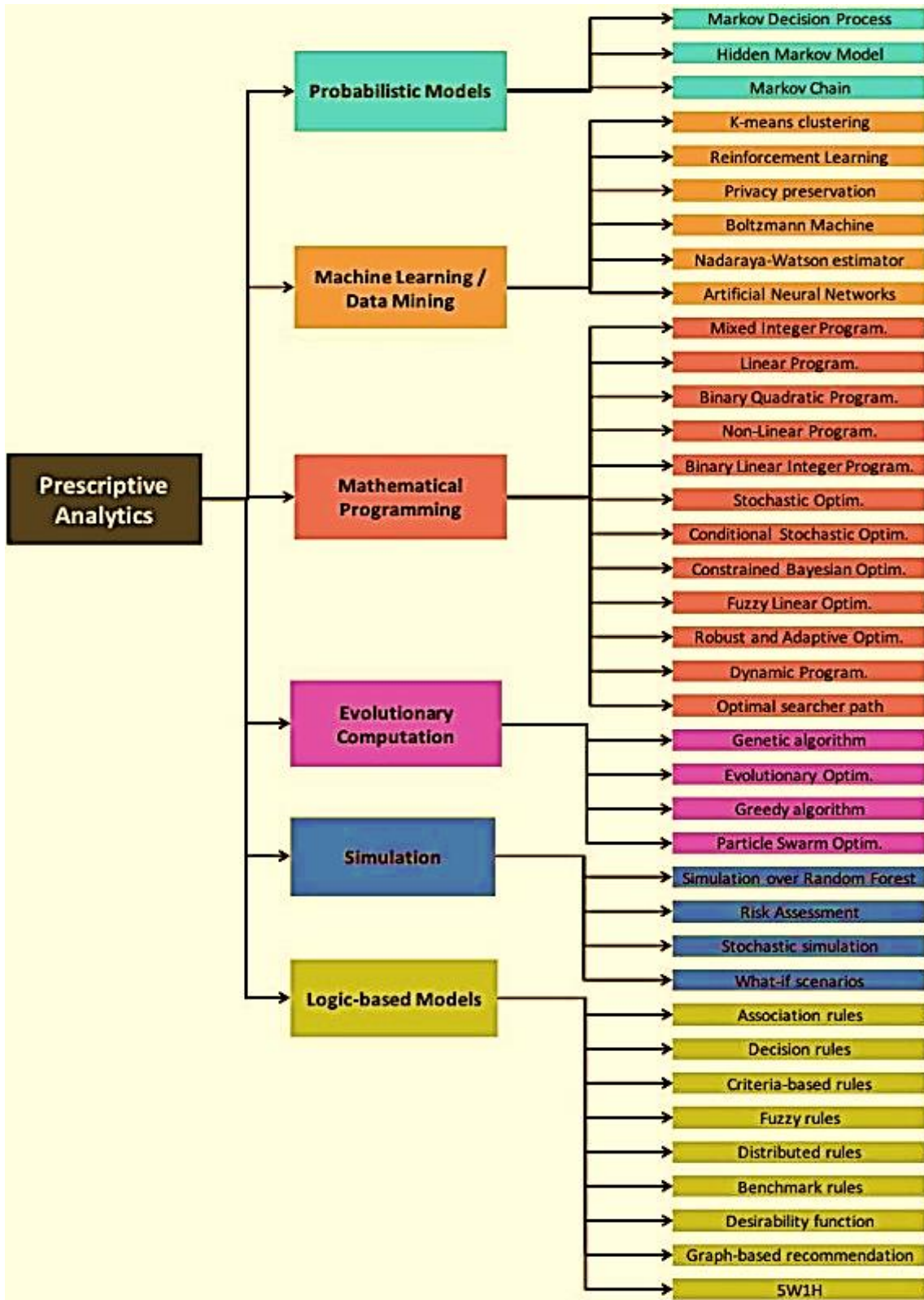
The anticipation phase is related to the action and performance of an individual in cooperative learning environments. In there, students are supposed to propose, discover and extend what they learned and orient and disorient their previous knowledge through actions into performance to enable the system to create a prescriptive model in the simulation until it optimizes the model in the simulation (Figure 11).

**Figure 11**  
*Anticipation Phase*



As shown in Figure 11, the anticipation phase is mostly related to prescriptive analytics. Prescriptive analytics seeks information that can help choose the best course of action in a given situation. Lepenioti et al (2020) depicts the classification of the methods for prescriptive analytics that can also be used in the anticipation phase given in Figure 12.

**Figure 12**  
 Classification of the Methods for Prescriptive Analytics



Source: Adapted from " Prescriptive analytics: Literature review and research challenges. International Journal of Information Management" by Lepenioti et al2020,, 50, 57–70.doi:10.1016/j.ijinfomgt.2019.04.0

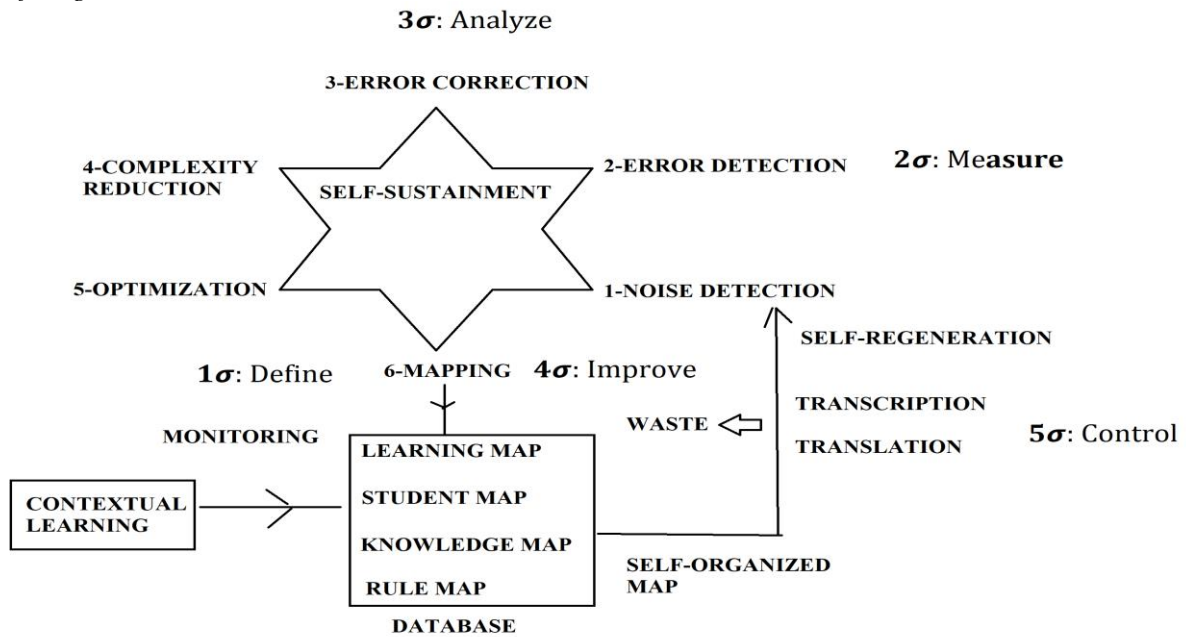
The simulation model can be best suitably used for the anticipation phase in the smart curriculum paradigm (Figure 12). Simulation is the process of generating a computer model of a real-life or imaginary event to test the system. Changing variables in mathematical models enables for prediction of system behavior and decision making. Prescriptive analytics uses simulated decision-making to improve the effectiveness of human or software-based judgements (Lepeniotti et al. 2020).

### **Implementation of Operational Research Analysis Methods in Self-Organization Phase**

Self-organization is related to self-sustainment and self-regeneration of the self-organized map of the smart curriculum. Self-sustainment refers to any combination of hardware and software that can detect faults, inefficiencies, and other issues in its behavior and resources, and correct those problems on the fly (Website 8). Therefore, such a system should have noise detection, error detection, error correction, complexity reduction, optimization, and mapping features for self-sustainment purposes. In the end, it creates its self-organized map consisting of a rule map, knowledge map, student map, and learning map. The main data in there is from contextual learning environments given as Figure 13. Self-regeneration refers to self-healing characteristics based on the transcription and translation of a self-organized map to get rid of undesired waste.

**Figure 13**

*Self-Organization Phase*

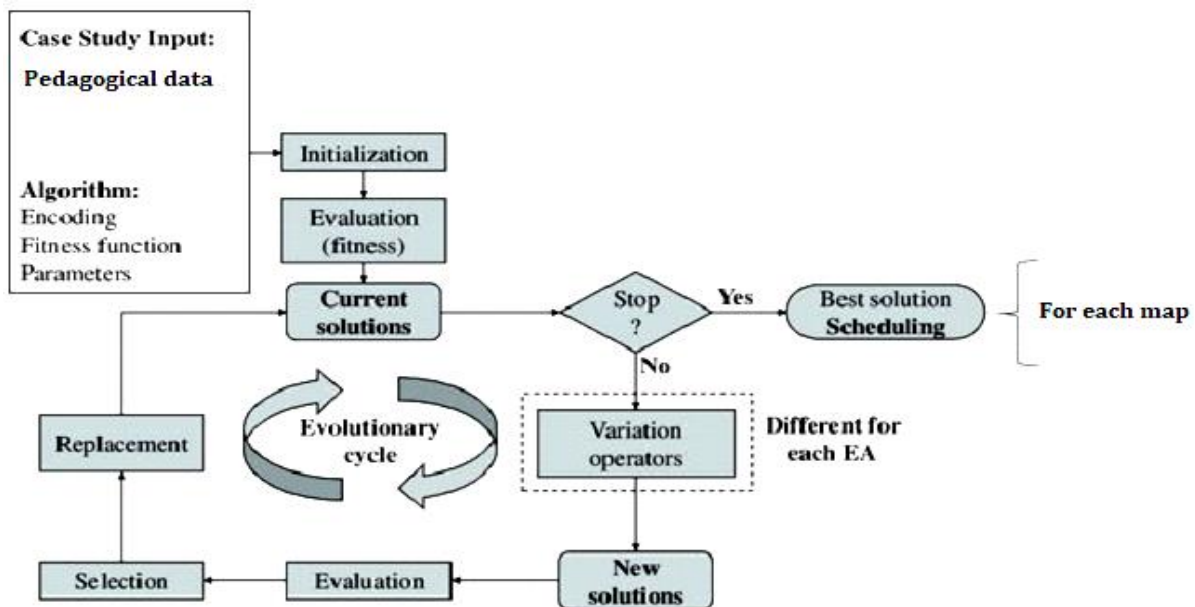


Decision-making methods are at the core of self-organization phase in this regard because the study of decision theory is concerned with how we make use of our freedom. There are alternatives to select from in the scenarios discussed by decision theorists, and we make our choices in a non-random manner. In these cases, our choices are acts that have a certain outcome in mind. The study of goal-directed behavior in the context of alternatives is therefore referred to as "decision theory." We do not make decisions on a constant basis. The history of practically every activity reveals periods during which the majority of decisions are taken, followed by periods during which the majority of implementation takes place. The decision theory attempts to shed light on the former sort of time in a variety of different ways (Pokrovsky, 2009). The operational research approaches give quantitative data to make decisions, which assists the analyst in making the best choice possible, resulting in the maximization of profits and the minimization of losses for the organization (Singla, 2016). In the self-organization phase the algorithm is based on the lean six-sigma methodology (Figure 13). When it comes to quality improvement, Lean Six Sigma is a fact-based, data-driven mindset that places a higher priority on defect prevention than defect detection. The reduction of variation, waste, and cycle

time, as well as the promotion of work standardization and flow, leads in increased improved bottom-line outcomes.

In this respect, various operational research techniques in previous phases can be used in this phase as well. However, we recommend evolutionary computing approaches in this phase. A subfield of artificial intelligence and soft computing that studies evolutionary computation is defined as follows: evolutionary computation is a family of algorithms for global optimization that are inspired by biological evolution, and evolutionary computation is the study of these algorithms. In technical words, they are a class of population-based trial and error problem solvers with a metaheuristic or stochastic optimization flavor to their approach to problem solving (Sen, 2015). An initial collection of possible solutions is established, and this set is repeatedly modified during the process. Each new generation is created by stochastically discarding less desirable solutions and injecting minor random modifications into the existing ones. In the domain of predictive analytics, evolutionary computing is used to solve complicated issues in data-rich situations where accurate answers cannot be determined using mathematical formulae (Lepenioti et al. 2020). In the field of heuristic search, evolutionary computing approaches, which are based on a strong evolutionary principle known as "survival of the fittest," are a particularly fascinating subset. Natural processes such as genetic inheritance and the Darwinian struggle for survival are modelled by stochastic algorithms used in evolutionary computing approaches (Michalewicz et al. 1997). EAs that have been chosen for this study have used an evolutionary process that is shown in Figure 14.

**Figure 14**  
 Typical Optimization Scheme of Evolutionary Algorithms



Source: Adapted from "Demand Response of Residential Houses Equipped with PV-Battery Systems: An Application Study Using Evolutionary Algorithms" by Lezama et al 2020, *Energies*. 13. 2466. 10.3390/en13102466.

Initially, a fitness function and solution encoding are defined for a given challenge in Figure 14. The EAs operate on an iteratively updated population of alternative solutions stored as vectors. The way EAs create new solutions from the beginning population sets them apart. The fitness function is used to assess solution performance. Experimental data shows that a population will ultimately progress towards an optimal fitness value based on natural selection principles (Lezama et al. 2020).



## **Implimentation of Operational Research Analysis Methods in Feedback Phase**

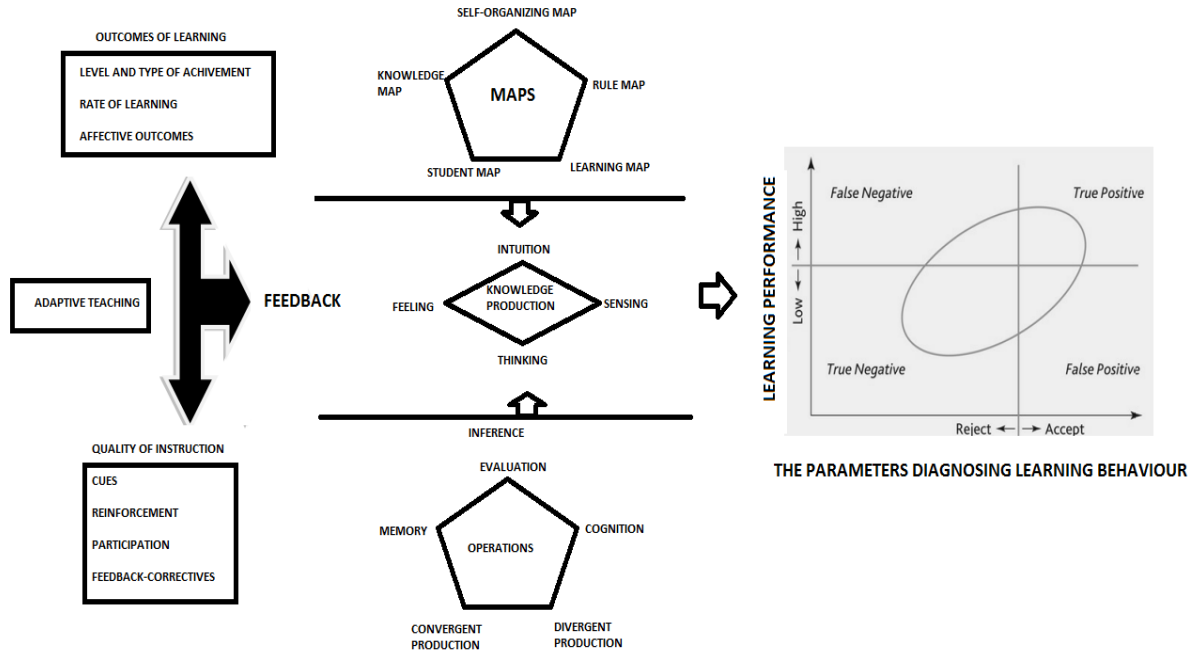
Feedback phase is related to the ability to give a proper feedback to sustain self-organization and self-learning of the whole smart system. Feedback phase is based on adaptive learning and the results of the all data during other phases. Feedback parameters regarding the quality of education are the cues, reinforcement, participation and in-class feedback and corrections that are based on the quality of instruction containing four constituents in the Bloom's Mastery Learning (Tenenbaum, 1989; Bloom, 1976). Cues relate to any and all information that is provided throughout the presentation and explanation of the learning activity in question. The majority of them are verbal, however there are several that are also graphical. Participation is associated with the efforts put forth in order to complete a task or with the participation in a task. Participation is often represented in terms of active learning time, which is measured on a regular basis. Bloom (1976) maintains that participation or active learning may take either surreptitiously (relating to internal thinking processes) or openly (referring to external thought processes) (i.e., as observable interactions with learning material). Reinforcement refers to the teacher's affective reactions to a student's conduct, which may include praise, criticism, encouraging or discouraging words. Successful reinforcement is dependent on the particular learner, his or her progress, and the complexity of the job to be learned in order to be effective (Fischbacher-Smith et. al. 2012).

There are two data flows in the feedback phase. One is from the data from all the phases and the other is the pedagogical data from adaptive learning. Adaptive learning is an educational system that offer personalized materials and learning activities. Adaptive learning is a personalized, technology-based teaching strategy that is used to instruct students. This methodology ensures that all students have equal opportunity to achieve, regardless of their learning styles, learning speed, or personal preferences, among others. A student's performance and reactions to digital material may be examined in real time using adaptive learning systems, and classes can be adjusted as a result of the information gleaned from the students' responses. Suppose a student continues to struggle with a certain topic or lesson. The network will "take note" of this and tailor the learning experience to match the student's specific requirements in that subject or lesson. Adaptive learning systems use a variety of technologies, including artificial intelligence (AI), streaming and archival video, immersive mixed reality, and gamification systems, to provide a more personalized learning experience. However, the simultaneous usage of these bandwidth-intensive apps causes a larger pressure on the network, which is exacerbated by the rise in remote learning, educational, and home networks networks in general (Website 10). It is critical to understand the on-line learning habits of students in order to deliver successful adaptive learning on computer networks. A system for diagnosing on-line learning behavior was proposed by Hwang (1998), and several parameters were defined and recorded to describe the on-line behaviors of students. These parameters included idle time, response time, effective teaching and learning time, ineffective teaching and learning time, and log-in time. A variety of student learning attitudes may be detected using these criteria, including "concentration," "willingness," and "patience," and the course content can be customized to fit each student's specific needs as a result (Tseng et al 2008).

When it comes to the results of learning which is related to the main aim of feedback, Bloom differentiates between (a) the amount and kind of accomplishment, (b) the rate of learning, and (c) the affective consequences of the learning. The nature of accomplishment is defined by the aims and content of the tasks that are completed (Fischbacher-Smith et. al. 2012). The main aim of the feedback mechanism is to use maps and make inferences regarding the operations defined by Guilford's Structure of Intellect (SI) theory, as cognition, memory recording, memory retention, divergent production, convergent production, evaluation. Cognition refers the ability to understand, grasp, discover (Figure 15).

**Figure 15**

*Feedback Phase*



*Source: Right figure Adapted from " Introduction to Industrial/Organizational Psychology" by Riggio. 2017, Routledge, USA*

Memory refers the ability to remember information in Figure 15. Evaluation refers the process of assessing whether a response is correct, consistent, or valid. Divergent production refers the process of creating multiple solutions to a problem. Convergent production refers the process of determining a single solution to an issue. Through these operations, the system classify the knowledge in terms of four basic functions: thinking (T), feeling (F), sensing / sensation (S) and intuition (N) proposed by Carl Jung.

Primary aims in this procedure are to maximize the likelihood of accurate selections in choosing the correct behavior of student candidates and to ensure that the decisions are done in a manner that is free from both deliberate and inadvertent prejudice against these applicants. In an ideal circumstance, we want to support the desired and positive behaviors of the individuals who will be successful and reject the undesired ones. In fact, however, some errors might be involved. In the context of diagnosis, a false-positive error occurs when an individual without a disease is “identified” by a diagnostic test as having the disease (Turner, 2013). When the instructor or the system erroneously accept the unwanted behavior, we are producing false-positive errors. On the other side, when the system erroneously reject the desired behaviours, we are producing false negative errors (Figure 16 left). Although both errors are troublesome to the system, it is more difficult to uncover false-negative errors than false-positive errors. We cannot remove these mistakes totally, but we may lessen them by employing more objective choice procedures. The system can utilize a statistical decision-making model such as multiple regression model, which combines information for the selection of behaviour in an objective, planned method. Each piece of information about studen is given some ideal weight that shows its strength in forecasting future success (Jekel, Katz, Elmore, & Wild, 2007; Riggio, 2017).

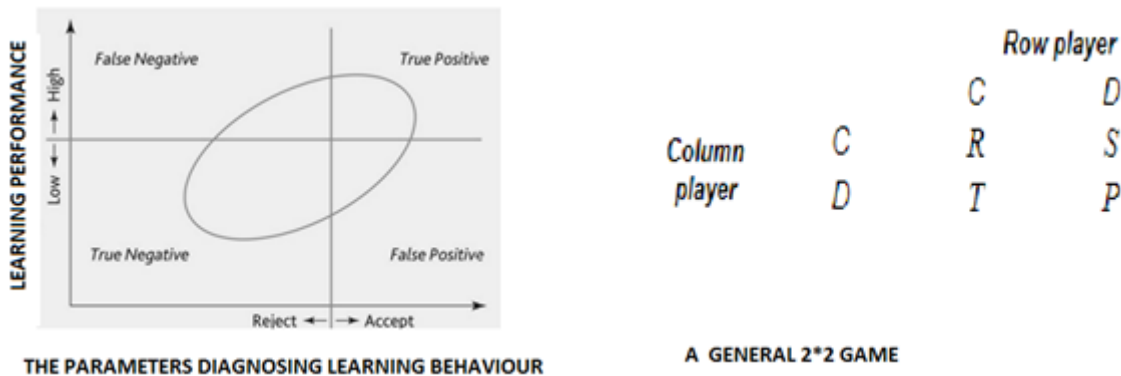
Finally, game theory may be utilized to objectively assess student behavior. Game theory is a branch of applied mathematics that studies situations in which parties, called players, make interdependent decisions. This dependency forces each player to examine the other's potential alternatives, or



strategies. A game's solution outlines the optimum behaviors of the players, who may have similar, opposing, or mixed interests. Game theory has been used to a wide variety of situations where players' choices influence the outcome. The theory both supports and goes beyond the classic theory of probability by emphasizing the strategic components of decision making (Website 11). For example, the parameters diagnosing learning behaviour and learning performance can be modeled by  $2 \times 2$  games. "A general (symmetric)  $2 \times 2$  game is determined by the payoff matrix (for the column player) indicating the payoffs for the player's joint decisions. The rank ordering of the four payoff values  $R, S, T, P$  determines the characteristics of the game. Without loss of generality we may assume  $R > P$  (if this does not hold, we simply interchange  $C$  and  $D$ ) and normalize the payoff values such that  $R = 1, P = 0$  holds." (Figure 16 right) (Website 12).

**Figure 16**

*General  $2 \times 2$  Game Can Be Used in the Feedback Phase For the Diagnosis of Learning Behaviour and Performance*



Source: Adapted from <https://www.univie.ac.at/virtuallabs/TwoByTwo/> retrieved from 06.12.2021  
 Source: Right figure Adapted from "Introduction to Industrial/Organizational Psychology" by Riggio. 2017, Routledge, USA

The core of many human and animal interactions can be described by so-called  $2 \times 2$  games. These games are paired encounters between persons with two behavioral alternatives which can be defined as strategies given in Figure 16. Parameters can be chosen to create collaboration, competition or synchronization. The prisoner's dilemma is a well-known example of how to explore and explain the origins of altruistic cooperative behavior among strangers and selfish individuals.

### **Discussion and Conclusion**

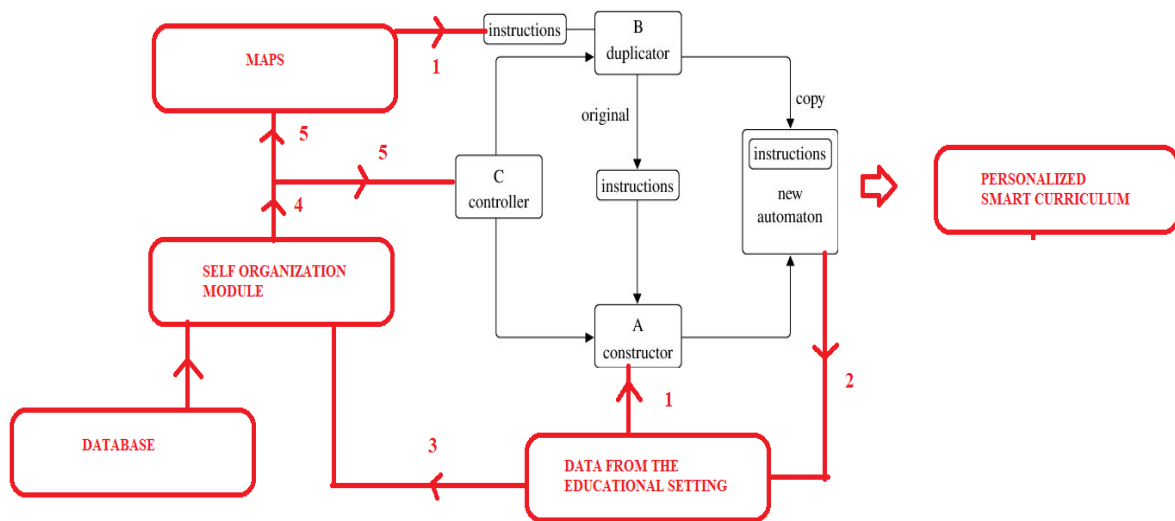
A smart curriculum can be defined as a new type of curriculum having the features of adaptation, sensing (awareness), inferring (logical reasoning), self-learning, anticipation, and self-organizations and restructuring feedback so as to adapt itself the various differentiated instructional methods. In this context, we theoretically illustrate how to integrate algorithms and methodologies based on intelligence theories in the smart curriculum development process.

Finally, smart curriculum is very distinctive from classical educational technologies since it has a smart and self-learning feature so that it can self-regenerate or self-replicate. It was von Neumann who initially introduced the idea of a self-replicating artificial system, back in the 1940s. John von Neumann came up with the notion of a universal constructor, which is an abstract machine capable of self-replication by following a set of instructions, utilizing external construction blocks, and consuming energy. Only cellular automata have been used to simulate and test the behavior of Universal Constructors to this point in time (Lavickova et al. 2020). Although such a system is too complicated for a smart curriculum it is worthy to consider these characteristics as well. A landmark study by von Neumann, The Self-Replicating Automaton, addressed the logical circumstances under

which an abstract—but embodied—automaton might be capable of reproducing itself. Fully computational approaches were used throughout: the replicating system was considered as an automated machine that could be programmed to do certain tasks. The answer that was discovered was both original and imaginative. Figure 17 depicts a simplified representation of the fundamental concept. The fundamental building blocks are identified here, and they include the following (Solé et al2007): the constructor (A), who is capable of creating a physical new system by using the raw materials accessible in the surrounding environmen, the blueprint or set of instructions that convey information about the tasks that must be completed by the constructor, a duplicator (B) that accepts the instructions and precisely copies them, and , the controller (C) is responsible for ensuring that the whole process proceeds in a predetermined order.

**Figure 17**

*The Logic of the Self-Reproducing Machine: Von Neumann's Self-Replicating Automaton Components Closely Related to Those Found in Living Cells*



Source: Modified from "Synthetic protocell biology: from reproduction to computation. Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences" by Solé et al2007, *Biological sciences*, 362(1486), 1727–1739. <https://doi.org/10.1098/rstb.2007.2065>

The logic of the self-reproducing machine proposed by von Neumann can be applied to smart curriculum but the physical requirement and engineering of such a system requires very collective and technical backup. In this regard, a smart curriculum has the features of von Neumann machine and it can be modified and extended in a form of smart curriculum which can replicate itself to personalized one. The red boxes and lines are the extension of the original model. In this modification the main source of the source of the smart curriculum is the data and information from educational experiences from the individual and his/her responses and the provision of such experiences from the system based on database, maps. As the data is processed from data to idea, the smart curriculum integrate it via its database and maps and finally re-arrange and re-produce itself as a individualized curriculum based on the needs, interests and other characteristics of the student. Therefore, a smart curriculum is a self-directed curriculum in terms of being knowledge manufacturer rather than knowledge presenter, intelligent because of self-conducted learning system and experience-centered due to taking the real lively data from educational settings. It is flexible because it is sensitive to personal preferences, it is adaptive with regards to the level and traits of the student. It has also technology embedded structure offering desired learning experience regardless of time and place (Park, Choi & Lee, 2013).

There is a long way to go before the physical implementation of a smart curriculum using present technologies. In contrast, as technology progresses, it becomes simpler to design a curriculum that includes smart elements. A smart curriculum may also employ human resources when some of the technology's characteristics can't be integrated into the complete operational mode of the smart

curriculum. As a result, future research should focus on how to include physical structure into such an innovative curriculum. New theoretical research are also required to better understand this system.

## References

- Akpan B. (2017) *Science Curriculum Development Initiatives*. In: Taber K.S., Akpan B. (eds) *Science Education. New Directions in Mathematics and Science Education*. Sense Publishers, Rotterdam
- Alonso, A. Garcia, I. ViIar, J.R. Benavides, C. Rodriguez, F.(2003). *Applying Knowledge Engineering Techniques In Control Engineering Education*, Advances in Control Education Oulu. Finland.
- Bloom, B. S (1976). *Human characteristics and school learning*. New York: McGraw Hill.
- Bowen, G.A. (2009). Document Analysis as a Qualitative Research Method, *Qualitative Research Journal*, 9 (2), pp. 27-40. <https://doi.org/10.3316/QRJ0902027>
- Campbell, M. & Egan, M. & Lorenc, T. & Bond, L. & Popham, F. & Fenton, C. (2014). Considering methodological options for reviews of theory: Illustrated by a review of theories linking income and health. *BMC Systematic Reviews* (in press). 3. 10.1186/2046-4053-3-114.
- Carl J. (2009). *Industrialization and Public Education: Social Cohesion and Social Stratification*. In: Cowen R., Kazamias A.M. (eds) *International Handbook of Comparative Education*. Springer International Handbooks of Education, vol 22. Springer, Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6\\_32](https://doi.org/10.1007/978-1-4020-6403-6_32)
- Dementiev, Y., Burulko, L. and Suvorkova, E. (2015). Pedagogical aspects of applied software packages and computer technologies use in student's education. *Social and Behavioral Sciences*, 206(1), 289-294
- Demirel, Ö (2015). *Eğitimde Program Geliştirme*, Pegem Yayınları
- Duran, V. (2017). *Program Geliştirme Modelleri, Çeşitli Mantık Yaklaşımları ve Karmaşık Sistemler*, VII. Mantık Çalıştayı Kitabı, Mantık Derneği Yayınları
- Duran, V. Korkmaz, G. Topal, S. (2021). *The Idea of a "Smart Curriculum" for Future Education*, 10.13140/RG.2.2.12915.86563/1
- El Janati, S. Maach, A. Ghanami, D.E. (2018). SMART Education Framework for Adaptation Content Presentation, *Procedia Computer Science* 127, 436–443
- Erişen, Y., & Çeliköz, N. (2009). *Eğitimde bilgisayar kullanımı*. Demirel, Ö. & Altun, E. (Ed). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde. Pegem Akademi.
- Eroğlu, E. (2019). *Yöneylem Araştırması*, İstanbul Üniversitesi Açık ve Uzaktan Eğitim Fakültesi.
- Fischbacher-Smith, D., Fischbacher-Smith, M., Vitay, J., Hamker, F. H., Lutterer, W., Love, B. C., ... Pines, A. M. (2012). Bloom's Model of School Learning. *Encyclopedia of the Sciences of Learning*, 466–469. doi:10.1007/978-1-4419-1428-6\_979
- Garrett, J. L. (2008). *STEM: The 21st Century Sputnik*. Kappa Delta Pi Record, 44(4), 152–153. doi:10.1080/00228958.2008.105165
- Gürüz, K. (1994), *Türkiye'de ve Dünyada Yüksek Öğretim*, Bilim ve Teknoloji, TÜSİAD.
- Haton, J. P. (2006). *A brief introduction to artificial intelligence*. IFAC Proceedings Volumes, 39(4), 8-16.
- Henrys, K. (2021). *Role of Predictive Analytics in Business*, Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=3829621> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3829621>
- Herold, J. (1974). *Sputnik In American Education: A History And Reappraisal*, <https://mje.mcgill.ca/article/view/6971>
- Hoel, T., Mason, J. (2018). Standards for smart education – towards a development framework. *Smart Learn. Environ.* 5, 3 <https://doi.org/10.1186/s40561-018-0052-3>
- Huntington, H. & Worrell, T. (2013). Information Communication Technologies in the Classroom: Expanding TAM to Examine Instructor Acceptance and Use. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*, 22(2), 147-164. Waynesville, NC USA: Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). Retrieved December 20, 2021 from <https://www.learntechlib.org/primary/p/41348/>.

- Hwang, G. J. (1998). *A tutoring strategy supporting system for distance learning on computer networks*. IEEE Transactions on Education, 41(4), 343–351
- Hwang, GJ. (2014). Definition, framework and research issues of smart learning environments - a context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learn. Environ.* 1, 4 <https://doi.org/10.1186/s40561-014-0004-5>
- Ireh, M. (2016). *Scientific Management Still Endures in Education*, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED566616.pdf> retrieved from 22.05.20
- Jekel, J. F., Katz, D. L., Elmore, J. G., & Wild, D. M. G. (2007). *Epidemiology, biostatistics, and preventive medicine*. Saunders/Elsevier.
- Johnes, J. (2014). Operational Research in education. *European Journal of Operational Research*. 243. 10.1016/j.ejor.2014.10.043
- Kara, H. ve Demir, A. (2009). *Bilişim Teknolojilerinin Türkiye'deki Tarihsel Gelişimi*. Fen, Sosyal ve Çevre Eğitiminde Son Gelişmeler Sempozyumu. Öncü Matbaası.
- Kulik, J. A., Kulik, C. C. and Drowns, R. L. B. (1985). Effectiveness of computerbased education in elementary schools. *Computers in Human Behavior*, 1, 59- 74
- Lavickova, B., Laohakunakorn, N. & Maerkl, S.J. A partially self-regenerating synthetic cell. *Nat Commun* 11, 6340 (2020). <https://doi.org/10.1038/s41467-020-20180-6>
- Lee, L. H. Zo, H. Lee, (2014). Smart learning adoption in employees and HRD managers. *Br. J. Educ. Technol.* 45(6), 1082–1096.
- Lepenioti, K., Bousdekis, A., Apostolou, D., & Mentzas, G. (2020). *Prescriptive analytics: Literature review and research challenges*. *International Journal of Information Management*, 50, 57–70. doi:10.1016/j.ijinfomgt.2019.04.0
- Lezama, F. & Faia, R. & Faria, P. & Vale, Z. (2020). Demand Response of Residential Houses Equipped with PV-Battery Systems: An Application Study Using Evolutionary Algorithms. *Energies*. 13. 2466. 10.3390/en13102466.
- Maharg, P. & Owen, M. (2007). *Simulations, Learning and the Metaverse: Changing Cultures in Legal Education*. Paper presented at Learning in Law Annual Conference, UK Centre for Legal Education ([www.ukcle.ac.uk](http://www.ukcle.ac.uk)), University of Warwick
- Makridakis, S. (2017). The forthcoming Artificial Intelligence (AI) revolution: Its impact on society and firms. *Futures*,90, 46-60.
- Mampadi, F., Chen, S. Y. H., Ghinea, G., & Chen, M. P. (2011). Design of adaptive hypermedia learning systems: A cognitive style approach. *Computers & Education*, 56(4), 1003-1011.
- Mason, J. Shaw, G., and Zhang, D. (2019). *Shifting Pedagogies and Digital Technologies—Shaping Futures in Education Shaping Future Schools with Digital Technology*, Singapore: Springer.
- Mitrofanova, Y.S. Sherstobitova, A.A., and Filippova, O.A. (2019). *Modeling Smart Learning Processes Based on Educational DataMining Tools*. Smart Innovation, Systems, and Technologies, Singapore: Springer.
- Mitrofanova, Y.S. Sherstobitova, A.A., and Filippova, O.A. (2019). *Modeling the Assessment of Definition of a Smart University Infrastructure Development Level*. Smart Innovation, Systems, and Technologies, Singapore: Springer.
- Michalewicz, Z., & Michalewicz, M. (n.d.). (1997). *Evolutionary computation techniques and their applications*. IEEE International Conference on Intelligent Processing Systems doi:10.1109/icips.1997.672732
- Nielsen, L., Heffernan, C., Lin, Y., & Yu, J. (2010). The Daktari: An interactive, multi-media tool for knowledge transfer among poor livestock keepers in Kenya. *Computers & Education*, 54, 1241-1247.
- Oblinger, D., and J. Oblinger. (2005). Is it age or IT: First steps toward understanding the net generation. *Educase Review*. <http://www.educause.edu/educatingthenetgen>
- Paquette, L. Baker, R. S. (2018). Comparing machine learning to knowledge engineering for student behavior modeling: a case study in gaming the system, *Interactive Learning Environments*, 27 (5-6).
- Park, J.H. Choi, J.W. & Lee, Y. J. (2013). Analysis Of Instruction Models In Smart Education, IADIS International Conference e-Learning, <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED562364.pdf>

- Peng, H., Ma, S. & Spector, J.M. (2019). Personalized adaptive learning: an emerging pedagogical approach enabled by a smart learning environment. *Smart Learn. Environ.* 6, 9 <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0089-y>
- Pokrovsky, O. (2009). *Operational Research Approach to Decision Making, Unexploded Ordnance Detection and Mitigation*, Springer Science+Business Media.
- Riggio, R.E. (2017). *Introduction to Industrial/Organizational Psychology*, Routledge.
- Sağır, M. (2012). *Yöneylem Araştırmasına Giriş, Yöneylem Araştırması I*, Anadolu Üniversitesi.
- Sen, S. (2015). A Survey of Intrusion Detection Systems Using Evolutionary Computation. *Bio-Inspired Computation in Telecommunications*, 73–94. doi:10.1016/b978-0-12-801538-4.00004-5
- Shoikova, E. & Nikolov, R. & Kovatcheva, E. (2017). Conceptualising of Smart Education. *Scientific Journal "Electrotechnica & Electronica"(E+E)*, 3-4 2017, p. 29-37. 3-4.
- Singh, H. Miah, S.J. (2020). Smart education literature: A theoretical analysis, *Education and Information Technologies* 25:3299–3328
- Singla, S. (2016). Operational Research: A Study of Decision Making Process, *Journal of Multidisciplinary Engineering Science and Technology* 3 (5).
- Smith, S. C. (2012). Edward J. Wickson's Quiet Voice for Change: The Origins of California's Secondary Agricultural Education Curriculum in the Early Twentieth Century, [Unpublished doctoral dissertation]. *University of California*.
- Solé, R. V., Munteanu, A., Rodriguez-Caso, C., & Macía, J. (2007). Synthetic protocell biology: from reproduction to computation. *Philosophical transactions of the Royal Society of London. Series B, Biological sciences*, 362(1486), 1727–1739. <https://doi.org/10.1098/rstb.2007.2065>
- Tenenbaum, G. (1986). The Effect of Quality of Instruction on Higher and Lower Mental Processes and on the Prediction of Summative Achievement. *Journal Of Educational Research* 80/2, 105-114.
- Tian, F., Zheng, Q. & Chao, KM. Current and future of technologies and services in smart e-learning. *SOCA* 14, 1–3 (2020). <https://doi.org/10.1007/s11761-020-00288-9>
- Tseng, J. & Chu, Hui-Chun & Hwang, Gwo-Jen & Tsai, Chin-Chung. (2008). Development of an adaptive learning system with two sources of personalization information. *Computers & Education*. 51. 776-786. 10.1016/j.compedu.2007.08.002.
- Turner J.R. (2013) *False-Positive Error*. In: Gellman M.D., Turner J.R. (eds) *Encyclopedia of Behavioral Medicine*. Springer,. [https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9\\_1008](https://doi.org/10.1007/978-1-4419-1005-9_1008)
- Uskov, V.L. Bakken, J. P. Gayke, K. Jose, D. Uskova, M. F. and Devaguptapu, S.S. (2019). *Smart University: A Validation of "Smartness Features—Main Components" Matrix by Real-World Examples and Best Practices from Universities Worldwide*. Smart Innovation, Systems and Technologies, Singapore: Springer.
- Zhao, Y. (2019). *The Future of Education: 2030. Shaping Future Schools with Digital Technology*, Singapore: Springer.
- Zhang, Y. Zhao, M. Ouyang, X. Zhao, Y. (2016). *Study on Knowledge Engineering Education Technique*, Proceedings of the 2016 International Conference on Education, E-learning and Management Technology, <https://dx.doi.org/10.2991/iceemt-16.2016.6>
- Zhou, C. (2012). *Learning engineering knowledge and creativity by solving projects*, *International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP)*, <https://online-journals.org/index.php/i-jep/article/view/1873/2071>
- Zhu, ZT., Bin, H. (2012). Smart education: A new paradigm in educational technology. *Telecommunication Education* 12, 3–15
- Zhu, ZT., Yu, MH. & Riezebos, P. (2016). A research framework of smart education. *Smart Learn. Environ.* 3, 4 <https://doi.org/10.1186/s40561-016-0026-2>
- Website 1: <https://www.britannica.com/technology/Moores-law> retrieved from 20.09.2021
- Website 2: <http://www.sosyalenstiti.com/2020/01/moore-kanunu/> retrieved from 20.09.2021

- Website 3: <https://www.forbes.com/sites/louiscolumnbus/2020/08/23/whats-new-in-gartners-hype-cycle-for-emerging-technologies-2020/#5a8a4be2a46a> retrieved from 20.09.2021
- Website 4: <https://www.gartner.com/en/newsroom/press-releases/2020-08-18-gartner-identifies-five-emerging-trends-that-will-drive-technology-innovation-for-the-next-decade> retrieved from 20.09.2021
- Website 5: <https://www.projectpro.io/article/types-of-analytics-descriptive-predictive-prescriptive-analytics/209> retrieved from 05.12.2021
- Website 6: <https://www.thoughtco.com/path-analysis-3026444> retrieved from 05.12.2021
- Website 7: <https://hospitalityinsights.ehl.edu/swot-analysis-digital-transformation-in-education> retrieved from 20.09.2021
- Website 8: <https://dreamsongs.com/Files/SelfAwareSystemsOverview.pdf> retrieved from 05.12.2021
- Website 9: <https://asq.org/quality-resources/six-sigma> retrieved from 06.12.2021
- Website 10: <https://www.forbes.com/sites/forbestechcouncil/2021/05/21/adaptive-learning-how-technology-is-breaking-down-barriers-in-education/?sh=66d23f0e126f> retrieved from 06.12.2021
- Website 11: <https://www.britannica.com/science/game-theory> retrieved from 06.12.2021
- Website 12: <https://www.univie.ac.at/virtuallabs/TwoByTwo/> retrieved from 06.12.2021



Uluslararası Sosyal Bilimlerde  
Mükemmellik Arayışı Dergisi  
(USMAD)

Aralık 2021, Cilt 1, Sayı 1

International Journal of the  
Pursuit of Excellence in Social  
Sciences (IJPES)

December 2021, Volume 1, Issue 1

## Pandemi, Veli ve Çocuk Yönetimi

Mustafa Çetin<sup>1</sup>, Bilgen Kırıl<sup>2</sup>

### Özet

Araştırma, pandemi döneminde uzaktan eğitim yoluyla öğrenimlerine devam eden ve sosyal yaşamı sadece ev ile sınırlı olan çocukların velileri tarafından nasıl yönetildiğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırma nitel araştırma olup, durum çalışmasıdır. Araştırma 2020-2021 akademik yılında Aydın ilinde 11 gönüllü veli ile yürütülmüştür. Veliler seçilirken ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Bu araştırmadaki ölçüt velilerin çocuklarının ilkokulda öğrenim görüyor olmasıdır. Araştırma sonucunda velilerden bazıları çocuk yönetimi konusunda kendilerini olumlu değerlendirirken, bazıları olumsuz değerlendirmelerde bulunmuştur. Çocuk yönetiminde kendilerini olumlu gören veliler planlama yapma, rehberlik etme, aile fertleri arasında eşgüdüm, psikolojik sağlamlık, yeteri kadar zaman ayırma, öğretmenle iletişim gibi konular üzerinde durmuşlardır. Pandemi süreciyle birlikte uygulanan sokağa çıkma yasakları ilkokul öğrencilerini pek çok yönden etkilemiş ve öğrencilerin bu süreçte yoğun bir şekilde korku ve kaygı yaşadıkları ortaya çıkmıştır. COVID-19 günlerinde uzaktan eğitim faaliyetleri devam etmiş ve çocuklar evden dışarıya çıkamamışlardır. Bu durum anne-babalar ya da veliler açısından çocukların yönetimi konusunda birtakım sorunlara sebep olmuştur. Yapılan bu çalışmada pandemi döneminde velilerin çocuklarını yönetmede yaşadığı sorunlar ve bu sorunları aşmak için neler yaptıkları ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Pandemi, uzaktan eğitim, çocuk yönetimi

## Pandemic, Parent, and Child Management

### Abstract

The research was carried out to determine how children who continue their education with distance education during the pandemic period and whose social life is limited to home only, are managed by their parents. The research is qualitative research and a case study. The research was carried out with 11 volunteer parents in Aydın province in the 2020-2021 academic year. Criterion and maximum diversity sampling methods were used when selecting parents. The criterion in this study is that the children of the parents are studying in primary school. As a result of the research, while some of the parents evaluated themselves positively about child management, some of them made negative evaluations. Parents who see themselves as positive in child management focused on planning, guiding, coordination among family members, psychological resilience, allocating enough time, and communication with the teacher. Curfews implemented with the pandemic process have affected primary school students in many ways, and it has been revealed that students experience intense fear and anxiety in this process. During the COVID-19 days, distance education activities continued, and children could not go out of the house. This situation has caused some problems in terms of the management of children by the parents. In this study, it was tried to reveal the problems that parents experienced in managing their children during the pandemic period and what they did to overcome these problems.

**Keywords:** Pandemic, distance education, child management, parent

**Makale Geçmişi** Geliş: 26/11/2021 Kabul: 12/12/2021 Yayın: 31/12/2021

**Makale Türü** Araştırma Makalesi

**Önerilen Atf** Çetin, M. & Kırıl, B. (2021). Pandemi, veli ve çocuk yönetimi. *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Eğitimde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)*, 1 (1), 30-44.

<sup>1</sup> Sorumlu yazar: Yüksek Lisans Öğrencisi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, 1930902101@stu.adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-8219-4678

<sup>2</sup> Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Aydın/Türkiye, bilgen.kiral@adu.edu.tr, ORCID: 0000-0001-5352-8552



## **Giriş**

Eğitim sisteminde çocukların, okulların ve devletlerin iyiliği için öğretmen-öğrenci-veli işbirliğinin kurulması gereklidir. Bu işbirliğinde en büyük görevlerden birisi de velilere düşmektedir. Pandemi ile velilerin sorumlulukları da artmıştır (Çalışkan ve Ayık, 2015). Çünkü okullarda eğitim-öğretim faaliyetleri yapılamamış, okullar kapatılmak zorunda kalmıştır. Okulların kapatılmasıyla birlikte tüm eğitimsel etkinlikler uzaktan yapılmaya başlanmış, bu süreçte evde olan çocuklar ailelerinin desteği ile öğrenimlerine devam etmişlerdir (Karip, 2020). Okulların kapanmasına karşı öğretmenlerin öğrencilerine ulaşmasını sağlamak ve eğitim aksaklığının önüne geçmek adına uzaktan eğitim uygulamaları en iyi yol olarak olmuştur (Sönmez ve Cemaloğlu, 2021). Bununla birlikte öğrenci performansını belirlemek, öğretmenleri desteklemek, öğrencilere ve ebeveynlere psiko-sosyal destek sağlamak, telafi eğitimi planlamak ve okulların kısa süreler halinde açılması gibi istisnalar ve çeşitli uygulamalar hayata geçirilmeye çalışılmıştır (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020).

Pandemi sürecinde sosyal izolasyonun uzamasıyla birlikte öğrenciler, eğitim faaliyetleri için dijital araçları kullanmaya başlamışlar, akranlarıyla iletişim kuramamışlardır. Öğrenciler evde kaldıkları süre boyunca eğlenmek, vakit geçirmek ve sosyalleşmek için dijital araçları çok sık kullanmaya başlamışlardır. Bu durum, evde zorunlu olarak vakit geçirmek zorunda kalan çocukların dijital araçları kullanma zamanını daha da artırmıştır (Erol ve Erol, 2020). Pandemi sürecinde çocuklar sokağa çıkamamış ve eğitim faaliyetleri evlerde yürütülmüştür. Bu durum velilerin evde çocuklarını yönetmelerinde birtakım sorunlara sebep olmuştur. Yapılan bu çalışmada pandemi döneminde velilerin çocuklarını yönetmede yaşadığı sorunlar ve bu sorunları aşmak için neler yaptıkları veli görüşleri doğrultusunda ele alınmıştır.

## **COVID-19 Pandemisinde Ebeveynlerin Çocuk Yönetimi**

Yaşamın, evle sınırlanmaya çalışıldığı COVID-19 salgını sürecinde, okulların kapanmasıyla evlere kapatılan bireylerin büyük bir kısmını çocuklar ve anneleri oluşturmuştur (Öztürk, Kuru ve Yıldız, 2020). Bazı ailelerin, eğitim sürecinin sadece okullarla sınırlı olduğunu düşünmeleri, çocukların eğitimi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamaları, pandemi sürecinde yaşanan sorunların gerekçesidir (Sarı ve Nayır, 2020). COVID-19 pandemisi, öğrencilerin yaşamlarını farklı şekillerde etkilemiştir. İlköğretim okullarından yükseköğretime veya yükseköğretimden istihdama geçiş yapanlar gibi eğitimin ve yaşamın her döneminde bireyler belirli zorluklarla karşı karşıya kalmıştır (Daniel, 2020). Bu zorluklardan en önemlisi de hiç şüphesiz ki okulların kapatılmasıdır. Okulların kapanması sürecinde çevrimiçi yöntemler, ulusal kanallardan derslerin yayını, sanal sınıf uygulamaları, e-kaynakların paylaşılması, dijital kaynakların kullanılması, ebeveynler için rehberlik, öğretmenler için mesleki destek ve kullanım kılavuzlarının oluşturulması yaygın yöntemler olmuştur. Bu süreçte erişim eşitsizlikleri, ülkelerin, velilerin ve özellikle öğretmenlerin ortak endişesi olmuştur (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020). Ayrıca her ebeveynin, çocuklarının çevrimiçi öğrenmesini kolaylaştırmak için gereken dijital okur-yazarlığa sahip olmadığı veya okula gitmek için yeterli zamanları olmadığı da bilinmektedir (Can, 2020).

Pandemi süreci, öğrencilerin uzun süre evde kalması ve sadece akademik olarak değil, sosyal ve duygusal olarak da etkilenmesi anlamına gelmiştir. Etkili bir uzaktan eğitim süreci, yalnızca öğrenme içeriğini çevrimiçi olarak çocuklara aktarmakla ilgili olmayıp; aynı zamanda öğrencilerin ihtiyaç duyduğu ilgi, anlayış ve empatiye de yanıt verebilmelidir. Öğrencilerle iletişim kurabilmek, onları anladığını ve önemseydiğini hissettirmek, insan olarak değerli olduklarını göstermek oldukça önemlidir (Bozkurt, 2020). Çünkü ebeveynlerinin çalışma ve ailelerin günlük yaşamlarındaki değişikliklerin (dönüşümlü çalışma, uzaktan çalışma ya da yarı zamanlı çalışma gibi) yanı sıra, öğrencilerin okul ve arkadaşlardan uzak kalmaları, uzun süre kapalı ortamlarda kalmaları gibi durumlar öğrencilerin psikolojilerini olumsuz yönde etkilemiştir (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020).

Öztürk, Kuru ve Yıldız (2020) tarafından yapılan çalışmada, pandemi sürecinde ailelerin uzun süre çocuklarıyla birlikte evde kalmaları, okulun kendileri ve çocuklar için ne kadar önemli olduğunu göstermiş, okulun özellikle çocukları rahatlatarak enerjilerini atmalarına yardımcı olduğu vurgulanmıştır. Uzaktan eğitim ve öğretim bağlamında aileler hem öğrenci katılımının motive edici hem de öğrencinin öğrenmesinin kolaylaştırıcıları olarak eğitimin sağlanması için kilit görevler üstlenmek zorunda kalmışlardır (OECD, 2020). Pandemi nedeniyle sadece evlerinde yaşamlarını sürdürmek zorunda kalan ebeveynler kendi ekonomik gelecekleri konusunda da son derece endişeli zamanlar geçirmiştir. Bu nedenle evde eğitim görmek, özellikle motivasyonu düşük çocuklar için kolay olmamıştır (Daniel, 2020). Bu açıdan çoğu ebeveyn uzaktan eğitimi, öğrencilerin akademik başarılarını olumsuz etkilediğini düşünmektedir. Öğrencilerin derslere odaklanmakta güçlük çekmelerinin nedenleri olarak velilerin süreci yönetememeleri, çocukların okulun bittiğini düşünmesi, yüz yüze eğitime alışık öğrencilerin uzaktan eğitime alışmamış olmaları ve öğrencilerin alışık olmadıkları bir çalışma disiplini içerisine girmeleridir (Erol ve Erol, 2020).

Sarı ve Nayır (2020) UNESCO, OECD ve Dünya Bankası gibi kuruluşların raporlarını analiz etmişler, uzaktan eğitime hiçbir hazırlığı olmadan karşılaşan ebeveynlerin ve öğretmenlerin, uzaktan eğitimi sürdürmede zorluklar yaşamaları, öğretmen ve öğrencilerin kendilerini kötü hissetmeleri, yüksek ekonomik maliyetler, okul bırakma oranlarının artması, ölçme-değerlendirmede yaşanan zorluklar, sosyal izolasyon ve öğrencilerin öğrenme kayıpları gibi sorunları tespit etmişlerdir. Ebeveynlerin yetersiz kaldığı bir başka durum ise sağlık okur-yazarlığıdır. Avrupa'da yetişkinlerin yaklaşık yarısı sağlık okur-yazarlığı ile sorunlar yaşadıklarını ve hem kendi sağlıkları hem de diğerlerinin sağlığı ile ilgilenebilmek için gerekli yeterliliklere sahip olmadıklarını bildirmişlerdir (Paakkari ve Okan, 2020). Görüldüğü gibi pandemi pek çok sorunu da beraberinde getirmiştir. Bu sebeple yapılan bu çalışma, pandemi döneminde evde uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören ve sosyal yaşamı evle sınırlı kalan çocukların velileri tarafından nasıl yönetildiğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Bu genel amaçtan yola çıkarak aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

1. Pandemi sürecinde veliler çocuklarının boş zamanlarını ve öğrenim durumlarını nasıl yönetmişlerdir?
2. Velilerin çocuklarının pandemiden etkilenme durumu ve çocuk yönetimi konusundaki görüşleri nasıldır?

## **Yöntem**

Araştırmada, derinlemesine ve az kişiyle, ayrıntılı olarak çalışmak için nitel araştırma benimsenmiş olup (Patton, 2014), durum çalışmasıdır. Bu çalışma var olan durumun ortaya çıkarılmasını amaçladığı için betimsel durum çalışması deseninde tasarlanmıştır. Bu çalışmalar, yaşamdaki var olan, gündelik durumların çalışılmasını, betimlenmesini ve ortaya konulmasını amaçlayan çalışmalardır (Creswell, 2016). Araştırmada bir duruma ilişkin etkenler (ortam, bireyler, olaylar, süreçler vb.) bütüncül bir yaklaşımla ele alınarak, ilgili durumu nasıl etkiledikleri veya ilgili durumdan nasıl etkilendikleri üzerine yoğunlaşmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

## **Katılımcılar**

Araştırma 2020-2021 akademik yılı birinci yarısında Aydın ilinde ilkökulda çocuğu olan 11 gönüllü veli ile yürütülmüştür. Veliler seçilirken ölçüt örnekleme ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmadaki ölçüt velilerin çocuklarının ilkökulda öğrenim görüyor olmasıdır. Ayrıca velilerin cinsiyet, yaş, meslek, çocuğun sınıf düzeyi vb. yönlerden farklı olarak seçilmesine dikkat edilmiştir. Araştırmanın katılımcılarına ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

**Tablo 1**  
*Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler*

K. Sayısı	Mesleği	Cinsiyeti	Yaşı	İsim Kodları
1	Devlet Memuru	Erkek	40	Ahmet
2	İşçi	Erkek	29	Feridun
3	Tekniker	Kadın	33	Gülay
4	Öğretmen	Erkek	40	Koray
5	Yönetici	Kadın	36	Kübra
6	Öğretmen	Kadın	39	Melike
7	Öğretmen	Erkek	44	Murat
8	Devlet Memuru	Kadın	36	Neriman
9	Öğretmen	Erkek	39	Numan
10	Öğretmen	Erkek	43	Serdar
11	Askeri Personel	Erkek	38	Süleyman

Tablo 1 incelendiğinde, araştırmada toplamda 11 veli ile görüşme yapıldığı, velilerin isimlerinin gizli tutularak Ahmet, Feridun, Gülay, Koray, Kübra, Melike, Murat, Neriman, Numan, Serdar, Süleyman gibi farklı isimlerle kodlandığı görülmektedir. Katılımcıların yaş aralığı 28-44 olup aralarında işçi, tekniker, yönetici, devlet memuru, askeri personel ve öğretmen velilerin gönüllü olarak araştırmaya katıldığı görülmektedir. Çalışmada sadece bir katılımcının çocuğu özel okula gitmektedir. Katılımcılardan yedisi erkek, dördü ise kadındır.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmada verilerin toplanmasında görüşme tekniği kullanılmıştır. Görüşme tekniği, bireylerin, çeşitli konulardaki bilgi, düşünce, tutum ve davranışları ile bunların olası nedenlerinin öğrenilmesinde en kestirme yoldur (Karasar, 2015). Görüşme formu oluşturulmadan önce öncelikle alan yazın taraması yapılmış, bu konu ile ilgili yapılan çalışmalar incelenerek, çalışmanın kavramsal çerçevesi oluşturulmuştur. Kavramsal çerçeve oluşturulurken internet taramaları yapılmış, yurtiçi ve yurtdışında çalışılmış makaleler incelenmiştir. Araştırma kapsamında yapılan çalışmalar sonucunda var olan durumu belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formu oluşturulmuş, oluşturulan form iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Dönütler doğrultusunda formda gereken maddeler düzeltilmiş, forma son hali verilerek bir katılımcı ile pilot uygulama yapılmıştır. Görüşme formunda toplam 11 soru yer almaktadır. Görüşmelerde iki katılımcı dışında diğer katılımcıların ses kayıtları izin istenerek alınmış ve ayrıca görüşme sırasında notlar alınmıştır. COVID-19 kapsamında uygulanan dışarı çıkma yasağı sebebiyle iki görüşme Zoom uygulaması üzerinden online olarak yapılmıştır. Katılımcılarla doğrudan görüşmeler yapılmış ve katılımcılarla benzer yaşantıların deneyimlediği araştırmacılar tarafından fark edilmiştir. Görüşmelerin genellikle ses kaydının alınmasının yanında, notlar da tutulmuştur. Ses kayıtları ve alınan notlar karşılaştırılarak görüşmelerin transkripsiyonları yapılmıştır. Analizler, MAXQDA 12 Nitel Analiz Programı kullanılarak yapılmıştır.

### Geçerlik ve Güvenirlilik

Araştırmada nitel araştırmanın gereği olan iç ve dış geçerlik, güvenilirlik ve objektiflik gibi faktörlere dikkat edilmiştir (Creswell, 2016). Bunun için katılımcı doğrultması, çeşitleme ve farklı kodlayıcıların kodlama yapması gibi yöntemlerin kullanılması önemlidir (Creswell, 2016; Merriam, 2013; Patton, 2014). Bu açıdan araştırmada kullanılan ve yarı yapılandırılmış görüşme formunun geçerlik ve güvenilirliğini sağlamak için öncelikler katılımcılara araştırmanın önemi hakkında bilgi verilmiş ve araştırmaya katılımın tamamen gönüllülük esasına dayandığına vurgu yapılmıştır. Ayrıca katılımcılara çalışmada gerçek isimlerinin kullanılmayacağı bilgisi de verilmiştir. Araştırmacılar tarafından veriler, katılımcıların uygun oldukları farklı zaman dilimlerinde, okul bahçesi, park, farklı açık alanlarda (site bahçesi, balkon gibi) ve online yapılan görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Görüşme esnasında alınan ses kayıtlarının transkripsiyonları aynı gün yapılmış ve alınan notlar temize

çekilmiştir. Araştırmada ortaya konulan kategori ve alt kategoriler, Miles ve Huberman (2015) formülünden yararlanılarak araştırmacıların ortak görüşüyle oluşturulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini artırmak için katılımcıların doğrudan alıntılarına da yer verilmiştir. Kodlama sırasında iki uzman tarafından kontrol kodlaması yapılmıştır. Bunun sebebi ortak kaniya varmak, kodları tartışarak kodlar noktasında hemfikir olmaktır.

### Araştırmacıların Rolü

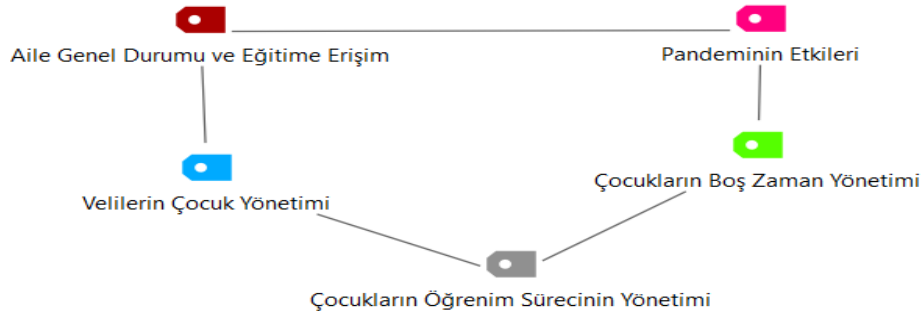
Araştırmacılar, sorun olarak görülen durumun ne olduğunu ortaya koymuşlar, bu durumun neden ve nasıl araştırılması gerektiği üzerine yoğunlaşmışlar ve sonuç olarak Pandemi, çocuk yönetimi ve veli konusunu temalaştırmışlardır. Çünkü Fink (2000), nitel araştırma sürecini; temalaştırma, tasarlama, görüşme yapma, transkripsiyon, analiz, doğrulama ve raporlama olmak üzere yedi aşamaya ayırmıştır. Karasar (2000) ise araştırma için belirlenen problemlere çözümler bulmak amacı ile planlı ve sistemli olarak verilerin toplanması, analiz edilmesi, yorumlanması, değerlendirilmesi ve rapor edilmesinden oluştuğunu ifade etmiştir. Araştırmacılar, yöntem olarak nitel araştırma yönteminde karar kılmışlardır. Bu süreçte araştırmacılar sorun olarak gördükleri durumları gerçekçi ve açık bir şekilde anlamaya ve tanımlamaya çalışmışlardır. Araştırmacılar bulgulara ulaştıktan sonra yorumlamalar yapmışlar, bulgulardan sonuçlar çıkarmışlar ve duruma sebep olan sorunlara ilişkin çözümler geliştirmeye çalışmışlardır.

### Bulgular

Bu bölümde verilerin çözümlenmesi sonucu elde edilen bulgulara yer verilmiştir. Araştırmanın bulguları Şekil 1’de gösterilen kategoriler altında toplanmıştır.

#### Şekil 1

##### Araştırmadaki Ana Kategoriler



Şekil 1 incelendiğinde araştırmada aile genel durumu ve eğitime erişim, velilerin çocuk yönetimi, pandeminin etkileri, çocukların boş zaman yönetimi ve çocukların öğrenim süreçlerinin yönetimi olmak üzere beş ana kategorinin olduğu görülmektedir. Oluşturulan kategorilere ilişkin bilgiler Şekil 2’de verilmiştir.

Şekil 2  
Araştırmanın Kategori ve Alt Kategorileri



Şekil 2 incelendiğinde, aile genel durumu ve eğitime erişim kategorisi altında teknolojik imkânlar, sportif faaliyetler, fiziki imkânlar, eğitime erişim, aile alt yapısı alt kategorilerinin ortaya çıktığı görülebilmektedir. Velilerin çocuk yönetimi ve pandeminin etkileri kategorilerinin her ikisinde de olumlu ve olumsuz alt kategoriler oluşmuştur. Çocukların boş zaman yönetimi kategorisi altında sosyal, sportif, sanatsal ve eğitsel faaliyetler olmak üzere dört alt kategori oluşturulmuştur. Son kategori olan çocukların öğrenim süreçlerinin yönetimi kategorisi altında ise uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim olmak üzere iki alt kategori ortaya çıkmıştır. Görüşmelerden elde edilen kodlamaların yoğunluk durumları Şekil 3'te verilmiştir.

Şekil 3  
Kodların Yoğunluk Durumu



Şekil 3 incelendiğinde aile genel durumu ve eğitime erişim kategorisi altında ortaya çıkan sportif faaliyetler alt kategorisinde kodların yoğunluğunun az olduğu görülmektedir. Pandeminin etkileri

kategorisi altında bulunan olumsuz etkileri alt kategorisinde kodların yoğunluğunun oldukça fazla olduğunu görmek mümkündür.

## Ailenin Genel Durumu ve Eğitime Erişim

Araştırma kapsamında katılımcılara sorulan sorular neticesinde ailenin genel durumu, eğitime erişimlerinin nasıl olduğuna ve çocuk yönetimine ilişkin bulgular Tablo 2’de gösterilmektedir.

**Tablo 2**

*Ailenin Genel Durumu ve Eğitime Erişim*

Kategori	Alt kategori	Kodlar
<b>Ailenin genel durumu</b>	Teknolojik imkânlar	Televizyon, İnternet, Telefon, Tablet, Bilgisayar
	Fiziki imkânlar	İnternet alt yapısı, Kendine ait oda
	Sportif faaliyetler	Basketbol, Yüzme, Masa tenisi, Yürüyüş, Futbol, Hentbol
	Aile yapısı	Geniş aile, Çekirdek aile
<b>Eğitime erişim</b>	Uzaktan eğitim	Dizüstü bilgisayar, Masaüstü bilgisayar, Tablet, Telefon, Google Classroom uygulaması, Zoom, EBA
	Yüz yüze eğitim	Özel kurs, Özel okul, Devlet okulu, Özel ders, Anne-baba desteği, Akran desteği, Kardeş desteği

Tablo 2 incelendiğinde ailenin genel durumu ve eğitime erişim kategorisi altında teknolojik imkânlar, fiziki imkânlar ve sportif faaliyetler alt kategorileri görülmektedir. Aile içindeki teknolojik imkânlar, televizyon, internet, telefon, tablet ve bilgisayardır. Fiziki imkânlar alt kategorisi altında evlerdeki internet alt yapısına ilişkin sorunlar ve çocuğun kendisine ait bir odasının olup olmadığı ortaya çıkmıştır. 11 katılımcı ile yapılan görüşmelerden dördü, çocuğuna ait bir çalışma odasının olmadığını ifade etmiştir. Sportif faaliyetler alt kategorisinde katılımcıların ifadelerinden; basketbol, yüzme, masa tenisi, yürüyüş, futbol, hentbol gibi sporların yapıldığı anlaşılmaktadır. Katılımcıların aile yapısına bakıldığında geniş aile ve çekirdek aile kodlarını görmek mümkündür. Katılımcılardan ikisi dede ve ninenin kendileriyle birlikte yaşadıklarından dolayı aile yapılarını geniş aile olarak tanımlamışlardır. Diğer katılımcılar, anne-baba ve çocuk/çocuklardan oluşan çekirdek aile yapısına sahip olduklarını ifade etmişlerdir. Eğitime erişim kategorisinde uzaktan eğitim ve yüz yüze eğitim olmak üzere iki alt kategorinin ortaya çıktığı görülmektedir. Katılımcılar, çocuklarının uzaktan eğitimde çoğunlukla dizüstü bilgisayar, masaüstü bilgisayar, tablet, telefon kullandıklarını, Google Classroom uygulaması, Zoom ve EBA üzerinden dersleri işlediklerini ifade etmişlerdir. Bazı katılımcıların çocuklarını yüz yüze eğitimde özel okula, bazılarının da devlet okuluna gönderdikleri görülmektedir. Çocuklarını özel kurslara da gönderen katılımcılar da vardır. İki katılımcı çocuklarına özel ders aldırılmaktadır. Bazı veliler çocuklarının ders açığını kendileri kapatmaya çalışmaktadır. Bir katılımcı da çocuğunun eksikliğini arkadaşlarıyla birlikte çalışarak kapattığını ifade etmiştir. Bazı çocuklar da kendilerinden büyük kardeşlerinden yardım almışlardır. Pandemi döneminde ailenin genel durumu ve eğitime erişime ilişkin katılımcı görüşlerinden bazıları aşağıda sunulmuştur.

- *Kendilerine ait bir bilgisayar yok. O da ortak. Tablet ve telefon var. Canlı derslerin çakışması durumunda onları kullanıyoruz. Bilgisayarlar çok pahalı şu sıralar. Mecburiyet karşısında telefondan giriyor çocuklar (Murat).*
- *Evde bilgisayar ve tablet var. İki tane de akıllı telefon var. Odası da var. İmkânları çoğu öğrenciye göre çok iyi (Numan).*
- *Evde toplam 6 kişi yaşıyoruz. Annem ve babam da bizimle yaşıyor. 2 çocuğum var. Bu yıl 1. Sınıfa başladı bir tanesi. Diğeri daha küçük. Kendine ait bir odası yok çocuğum. Bilgisayarı da yok (Feridun).*

Çocuk yönetimine ilişkin kendilerini olumsuz yönde değerlendiren katılımcı veliler, ailenin yetersizliği alt kategorisinde; pandemide süreç yönetimi, çocuğa zaman ayırmama, ders çalışmayı kontrol etme, yönlendirme, zaman karmaşası yaşanması, öngörüsüzlük, bilinçsizlik, boş vermişlik gibi sorunlardan bahsetmişlerdir. Fiziksel ve sosyal sorunlar olarak; eğitsel ve ailevi, akran ilişkilerinin kurulamaması, tavizler verme gibi sorunlardan ve bıkkınlık gibi yıpranmışlıklardan bahsetmişlerdir. Psikolojik sorunlar alt kategorisinde bocalama, stres, obsessif kompulsif bozukluk, sürekli el ve yüz

yıkama, kontrol kaybı, çocuğa kızma sorunlarını dile getirmişlerdir. Çocuk yönetiminde kendilerini yeterli gören veliler planlama, rehberlik etme ve denetim boyutlarında konuyu ele almışlar ve öngörüsüzlük, karar verme, aile fertleri arasında eşgüdüm, psikolojik sağlamlık, yeteri kadar zaman ayırma, öğretmenle iletişim, kendi kendini yönetme, anne – baba denetimi, diğer aile fertlerinin denetimi gibi durular üzerinde görüşler bildirmişlerdir. Bu görüşlerden bazıları aşağıda sunulmuştur.

- *Bir ara çok fazla ekran izlemeye başlamışlardı, bu durumu anneleri ile fark ettiğimizde müdahalede bulunduk. Özellikle anneleri o dönemde oyunlar ve etkinliklerle çocukların ilgisini ekrandan uzaklaştırdı. Sonrasında çocuklar ekranla ilgili kurallara uymakta zorluk çekmediler (Süleyman).*
- *Özellikle kitap okuma, ders çalışma, online derslerin takibi gibi konularda elbette yönlendirmek zorunda kaldık. İlk başlarda bu durum çok daha stresli geçti. Alışana kadar. Büyük çocuk da sıkıntı yaşadı ilk başlarda. Ancak sonra alıştılar (Ahmet).*
- *İşte bu noktada bizde de problem var. Düşünemedik bu kadar uzayacağını bu pandeminin. Çocukların hayatında farklı etkinlikler düşünemedik. (Murat).*

### Çocukların Boş Zaman Yönetimi

Çocukların boş zaman yönetimine ilişkin oluşturulan kategori, alt kategori ve kodlar Tablo 3'te verilmiştir.

**Tablo 3**

*Çocukların Boş Zaman Yönetimi*

Kategori	Alt kategori	Kodlar
<b>Sportif Faaliyetler</b>	Bireysel	Bisiklete binme, bilgisayar oynama, yürüyüş yapma
	Aile üyeleri ile	Satranç oynama, basketbol oynama, geleneksel oyunlar, evi temizleme etkinliği, köy hayatı, langırt oynama, kardeşlerin birlikte oynaması
	Arkadaşlarla	Satranç oynama, bahçede futbol oynama
<b>Sanatsal Faaliyetler</b>	Bireysel	Müzik aleti çalma, müzik dinleme, dans etme, resim yapma, farklı sanatsal faaliyetler
	Aile üyeleri ile	Resim yapma, film izleme, dans etme, şarkılar söyleme
	Arkadaşlarla	Site bahçesinde müzik aleti çalma, Şarkılar söyleme
<b>Eğitsel faaliyetler</b>	Bireysel	Kitap okuma, televizyonda ders izleme, EBA TV ders tekrarlarını izleme
	Aile üyeleri ile	Kitap okuma, eğitici filmler izleme, YouTube üzerinden dersler izleme, alıştırmalar yapma, akıl oyunları oynama
	Arkadaşlarla	Online denemeler, kitap okuma yarışması, soru çözme yarışması
<b>Sosyal Faaliyetler</b>	Bireysel	Uygulamalarla yabancı dil konuşma
	Aile üyeleri ile	Dede-nineyle vakit geçirme Anne-babayla sohbet etme
	Arkadaşlarla	Online sohbetler, EBA üzerinden iletişim kurma

Tablo 3'te çocukların boş zamanlarını nasıl yönettiklerine ilişkin bulgular görülmektedir. Tabloda pandemi döneminde çocukların boş zamanlarında yaptıkları faaliyetler sportif, sanatsal, eğitsel ve sosyal faaliyetler olarak beş kategoride incelenmiştir. Her kategoride de üç alt kategorinin olduğu görülmektedir. Bunlar, bireysel, arkadaşlarla yapılan faaliyetler ve aile üyeleri ile yapılan faaliyetlerdir. Sportif faaliyetler kategorisinin bireysel boyutunda en sık yapılan etkinlikler bisiklete binme, bilgisayar oynama (futbol, basketbol gibi oyunlar) ve yürüyüş yapmadır. Aile üyeleri ile yapılan sportif etkinler; satranç oynama, basketbol oynama, geleneksel oyunlar, evi temizleme etkinliği, köy hayatı (bağ-bahçe işleri, hayvanlara bakma), kardeşlerin birlikte oynaması ve langırt oynamadır. Arkadaşlarla yapılan sportif etkinlikler ise satranç oynama ve evlerinin önünde ya da bahçesinde futbol oynamaktır. Sanatsal faaliyetlerin bireysel boyutunda; müzik aleti çalma, müzik dinleme, dans etme, resim yapma, farklı sanatsal faaliyetler yer almaktadır. Aile üyeleri ile yapılan

sanatsal faaliyetler; resim yapma, film izleme, dans etme, şarkılar söyleme ve arkadaşlarla yapılan etkinlikler de site bahçesinde müzik aleti çalma, şarkılar söylemedir. Eğitsel faaliyetlerin bireysel boyutunda; kitap okuma, televizyonda ders izleme ve EBA TV’de ders tekrarlarını izleme faaliyetleri bulunmaktadır. Aile üyeleri ile yapılan eğitsel faaliyetler içinde kitap okumanın tekrar yer aldığı görülmekte ve diğer eğitsel faaliyetler, eğitici filmler izleme, YouTube üzerinden dersler izleme, alıştırmalar yapma, akıl oyunları oynamadır. Çocukların arkadaşlarıyla yaptıkları eğitsel faaliyetler ise online denemeler, kitap okuma yarışması ve soru çözme yarışması yapmalarıdır. Sosyal faaliyetlerin bireysel boyutunda, uygulamalarla kendi kendine yabancı dil konuşma (Web2 araçlarını kullanarak), arkadaşlarla online sohbetler ve EBA üzerinden iletişim kurma, aile üyelerinden dede-nineyle vakit geçirme ve anne-babayla sohbet etme bulunmaktadır. Çocukların boş zaman yönetimine ilişkin görüşmelerden bazıları aşağıda sunulmaktadır:

- *Vallahi evde sürekli beraberiz. Ancak herkes kendi halinde. Akşam işte biraz vakit oluyor. Bir de hafta sonlarında. Günde ortalama birlikte yapılan etkinlikler yemek yemek de dâhil en fazla 1,5-2 saat falandır. Yeterli değil tabiki. Onların hayatlarına dokunacağımız zamanlar bu zamanlar. Kendimizden önce onları düşünmeliyiz ancak olmuyor işte. Yorgunluktan yeterli vakit ayıramıyorum (Murat).*
- *Daha çok meslek icabı önceden çocuklarla daha az vakit geçirebiliyorduk. Bu dönemde çocuklarla çok vakit geçirdik. Bu durum bazen evin içindeki otorite kaybına da neden oldu aslında. Olumsuz etkilendik. Çok fazla yüz göz olduk diyebilirim. Bunun yanında olumlu tarafı da aslında çocuklarımı daha iyi tanıma fırsatı buldum. Yeterli olduğunu düşünüyorum. En az iki saat vakit ayırdım diyebilirim. Langırt aldım eve bazen onunla da oynadık. Yakan top gibi geleneksel oyunlarla da vakit geçirdiğimiz zamanlar oldu (Serdar).*
- *Ama ben ve annesinden çok dedesi ve ninesi ile vakit geçirdi. Dedesinden çok yüz bulduğu için pek derse yönelmedi çocuk (Feridun).*
- *İki kardeş arasında dört yaş olduğu için genelde birlikte oynayarak geçirmekteler. Genellikle satranç oynadılar evdeyken. Bisiklet kullanmayı öğrendik, ev temizledik birlikte ve bunu oyun haline getirerek eğlenceli vakitler geçirdik. Çocuklarla birlikte evin camlarını bile sildik (Süleyman).*
- *Köye gittik. Köyde bahçe işleri ile uğraştık. Ağaç diktik, fidan diktik. Dedeyle hayvanlarla ilgilendiler. Eğlenceli vakitler geçirdik. Aslında bir yerde spor da yapmış olduk. Hayvanlara baktık, bağ-bahçe işleri ile uğraştık. (Numan).*

## Çocukların Öğrenim Sürecinin Yönetimi

Çocukların öğrenim sürecine ilişkin oluşturulan kategori, alt kategori ve kodlar Tablo 4’te verilmiştir.

**Tablo 4**

### Çocukların Öğrenim Sürecinin Yönetimi

Kategori	Alt	Kodlar
Uzaktan eğitim sürecinde	<b>Kategori</b>	
	Teknolojik	Bilgisayar eksikliği, telefonda ders takibi, çevrimiçi platformlar, dijital destek, teknolojik yatırım
	Psikolojik	Çocuğa ilgi gösterme, veli sorumluluğu, ebeveyn rehberliği, motivasyon sağlama, anne-babanın çalışması
Yüz yüze eğitim sürecinde	Eğitimsel	Anne-babanın okur-yazar olmaması, anne-babanın üniversite mezunu olması, online bilesem dersleri, online derslere katılım
	Teknolojik	Telefonla kontrol, özel okul teknolojik alt yapısı, okullarda dijitalleşme süreci
	Psikolojik	Anne-babada stres, ebeveynlerde kaygı Ebeveynlerin boş vermişliği, velilerin aşırı müdahaleciliği, okula göndermede kararsızlık, okul sürecinde ciddiyet
	Eğitimsel	Ders programı, ebeveyn rehberliği, öğretmenden yardım isteme, ders takibi

Tablo 4’te çocukların öğrenim sürecinin yönetimine ilişkin ailelerin nasıl bir yol izledikleri ve karşılaşılan sorunları çözmek için neler yaptıklarına ilişkin bulgular bulunmaktadır. Çocukların öğrenim sürecinin yönetimi noktasında ulaşılan kodlar sonucunda uzaktan eğitim sürecinde ve yüz



yüze eğitim sürecinde olmak üzere iki kategori ortaya çıkmıştır. Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik, psikolojik ve eğitimsel olmak üzere üç alt kategori bulunmaktadır. Teknolojik boyutta; bilgisayar eksikliği, telefonda ders takibi, çevrimiçi platformlar, dijital destek, teknolojik yatırım gibi kodlar bulunmaktadır. Psikolojik boyutta; çocuğa ilgi gösterme, veli sorumluluğu, ebeveyn rehberliği, motivasyon sağlama, anne-babanın çalışması gibi durumlar görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinin eğitimsel boyutunda; anne – babanın okur yazar olmaması, anne-babanın üniversite mezunu olması, online bilsem dersleri, online derslere katılım gibi durumlar üzerinde görüşler bildirilmiştir. Yüz yüze eğitim süreci kategorisinin teknolojik boyutunda ise; telefonla kontrol, özel okul teknolojik alt yapısı, okullarda dijitalleşme süreci kodlara ulaşıldığı görülmektedir. Psikolojik boyutunda; anne-babada stres, ebeveynlerde kaygı, ebeveynlerin boş vermişliği, velilerin aşırı müdahaleciliği, okula göndermede kararsızlık, okul sürecinde ciddiyet gibi duygular ve durumlar üzerinde durulmuştur. Yüz yüze eğitim sürecinin eğitimsel boyutunda; ders programı, ebeveyn rehberliği, öğretmenden yardım isteme ve ders takibi kodları bulunmaktadır. Çocukların öğrenim sürecinin yönetimine ilişkin görüşlerden bazıları şunlardır:

- *Eşimin de okuma yazması yok. O yüzden pek bilemedim ne yapacağımızı. Yönlendiremedik işte. Çocuğa bu süreçte doğru düzgün rehberlik edemedik. Bu konuda çok üzgünüm (Feridun).*
- *Üniversite mezunu olmayan veliler var. Onlar nasıl idare ettiler bu süreci çok merak ediyorum. Ben üniversite mezunuyum. Eğitim sürecinde bana çok fazla sorumluluk düştü. Yük biz velilerin üzerindedir. Özellikle Matematik ve İngilizce gibi derslerde sıkıntılar yaşadık. Belirli bir ders programının olmaması durumu daha karmaşık hale getirdi (Gülay).*
- *Sınıfta sorumluluklar çok daha fazla. Bu sorumluluklar anne baba ve çocukta strese neden olabiliyor. Ödevlerin ve eksik kalan konuların sorumlulukları hep ailelere yüklendi bu süreçte (Numan)*
- *Online eğitim sürecinde tabi bazı sıkıntılar yaşadık. Tek bilgisayar olduğu ve evde birden fazla canlı derslere katılan olduğundan problemler yaşadık. (Ahmet)*

## Pandeminin Etkileri

Pandeminin etkilerine ilişkin oluşturulan kategori, alt kategori ve kodlar Tablo 5’te verilmiştir.

**Tablo 5**  
*Pandeminin Etkileri*

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Olumlu	Eğitimsel	Yeni kazanımların oluşması, disiplin kazanma, Paylaşımlarda bulunma, birlikte vakit geçirme
	Ailesel	Aile bağlarını güçlendirme, İletişimin güçlenmesi Çocukları tanıma fırsatı, aile fertleri arasında yardımlaşma
	Psikolojik	Empati ve hoşgörü
	Fiziksel	Temizlik alışkanlığı Özbakım becerileri Sağlıklı beslenme
	Teknolojik	Bilgisayar kullanmayı öğrenme Word, Excel gibi programları öğrenme Web2 araçlarını kullanma

Kategori	Alt kategori	Kodlar
Olumsuz	Eğitimsel	Ödev yapmama/ders çalışmama Öğrenmelerin telafi edilememesi Okulların sürekli açılıp kapanması Başarısızlık, programsızlık, okul özlemi
	Ailesel	Dağınıklık çatışması Günlük yaşamdaki ani değişiklik İletişimde sorunlar
	Psikolojik	Sosyal ve duygusal gelişimde eksikler Çocuklarda huzursuzluk ve agresif davranışlar Çatışma, stres, motivasyon kaybı, sıkılma, disleksi, Üzülme, tahammülsüzlük ve kaygı
	Fiziksel	Fiziksel gelişimde eksiklik Akran etkileşiminde eksiklik Uyku saatlerinde düzensizlik
	Teknolojik	Teknolojik aletlere bağımlılık EBA, Zoom ve internette yaşanan sıkıntılar Güvensiz dijitalleşme Online paylaşım kanallarına bağımlılık Online oyunlar

Tablo 5’te pandeminin etkilerine bakıldığında olumsuz ve olumlu yönde iki kategorinin ortaya çıktığı görülebilmektedir. İki kategoride de eğitimsel, ailesel, psikolojik, fiziksel, teknolojik boyutta kodlara ulaşılmıştır. Eğitimsel açıdan olumsuz olarak ödev yapmama/ders çalışmama, öğrenmelerin telafi edilememesi, okulların sürekli açılıp kapanması, başarısızlık, programsızlık, okul özlemi gibi kodlar görülebilmektedir. Ailesel sorunlar içinde, dağınıklık yüzünden çatışmalar, günlük yaşamdaki ani değişiklik ve iletişim sorunları vardır. Psikolojik olarak olumsuz yönde; sosyal ve duygusal gelişimde eksikler, çocuklarda huzursuzluk, çocuklarda agresif davranışlar, çatışma, stres, motivasyon kaybı, sıkılma, disleksi, üzülme, tahammülsüzlük, kaygı gibi kodlara ulaşılmıştır. Fiziksel alt kategorisinde; fiziksel gelişimde eksiklik, akran etkileşiminde eksiklik, uyku saatlerinde düzensizlik sorunlarının olduğu görülmektedir. Pandeminin etkilerinin teknolojik alt boyunda olumsuz olarak teknolojik aletlere bağımlılık, EBA’da yaşanan sıkıntılar, Zoom’da yaşana sıkıntılar, internette yaşanan sıkıntılar, güvensiz dijitalleşme, online paylaşım kanallarına bağımlılık ve online oyunlar sayılmaktadır. Olumlu yönde de kodlar; eğitimsel, ailesel, psikolojik, fiziksel ve teknolojik alt kategorilerinde değerlendirilmektedir. Eğitimsel açıdan olumlu yönde; yeni kazanımların oluşması, disiplin kazanma, paylaşımlarda bulunma kodları ortaya çıkmıştır. Ailesel bakımdan; paylaşımlarda bulunma, birlikte vakit geçirme, aile bağlarını güçlendirme, çocukları tanıma fırsatı kodlarına ulaşılmıştır. Psikolojik alt kategorisinde; iletişimin güçlenmesi, aile fertleri arasında yardımlaşma duygularının gelişmesi, empati ve hoşgörü kodlarının yer aldığı görülmektedir. Fiziksel açıdan da pandeminin olumlu etkilerinden bahsetmek mümkündür. Bu noktada ulaşılan kodlar arasında; çocukların temizlik alışkanlığını evde kazanmaları, öz-bakım becerileri, sağlıklı beslenme yer almaktadır. Teknolojik açıdan da pandeminin etkileri ortaya çıkmıştır. Bunlar; bilgisayar kullanmayı öğrenme, Word, Excel gibi programları öğrenme, Web2 araçlarını kullanma gibi olumlu öğrenmelerdir. Pandeminin etkilerine ilişkin kodlara ulaşılan görüşmelerden bazıları aşağıda sunulmuştur:

- *Evet, ders çalışma noktasında çatışmalar yaşadık. Bu süreç yorucuydu. Ancak olumlu etkileri de yok değil. Örneğin çocuk bilgisayar kullanmayı, online denemeler yapmayı öğrendi bu süreçte. Word, Excel gibi programlarda ödevler hazırladı ve öğretmenine e-mail ile gönderdi. Olumsuz etkileri olmadı mı? Evet oldu. Örneğin okulların bir açılıp bir kapanması bizi olumsuz etkiledi. Hayat düzenimiz belirsiz oldu. Okula bırak, okuldan al. Eşimin dersleri olduğunda git gel yapmak zorunda kaldım (Ahmet).*
- *Özellikle büyük çocuğumun ödevlerini yaptırmak konusunda ara sıra zorlanmalar yaşadık. Ancak sonraları bu durumları aştık. Tahammülsüzlükler yaşadık. Çok üzüldüğümüz zamanlar oldu. Birbirimizi kırdığımız zamanlar oldu. Çocuk strese girdi, ancak disiplini oturttuk sonra. Aslında ben kendi çocuklarım adına pandemi döneminde akademik öğrenme kayıplarının telafi edilemeyecek boyutta olduğunu düşünmüyorum, ancak başka aileler için bu çok ciddi bir sorun olabilir (Süleyman).*

- *Pandemi çocuğu etkiledi. Bu yüzden çocuk 1. Sınıfı tekrar edecek. Boşa gitti 1 yılı. Okula düzenli gelemedi. Derslere giremedi. Belirli bir program olmayınca benim de yapabileceğim bir şey kalmadı. Sonunda ben de pes edip bıraktım takibi. Bilinçsizce davrandığım için üzülüyorum aslında ama benim anladığım bir konu değil eğitim işi (Feridun).*
- *Süreç çok karmaşık, değişken ve çok hızlıydı. Başarılarını olumsuz etkiledi bence. Gündüz ödev yapmıyorlar. Akşam saat 10 gibi ödev başına geçiyorlar. Yetiştiremeyince de ağlıyorlar. Beyin yoruluyor. Vücut yoruluyor, tam uyku vakti ödeve oturuyorlar. Artık çalışma düzenleri kalmadı (Murat).*
- *Kişisel gelişimim için araştırmalar yapsam da daha çok ev içinde minik çatışmalara dönüştü iletişim. Dört duvar arasında çocukların bağırmaları, ağlamaları, kavgaları, isteksizlikleri. Sürekli beraber olmak sıkıttı açıkçası. Oğlumun sürekli videolar izlemesi, tabletle oynaması, sürekli arkadaşlarını çağırıp bağıra çağıra oyun oynamaları çok can sıkıcı olmaya başladı son zamanlarda. İlk başlarda o kadar etkilemiyordu (Kübra).*

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma, pandemi döneminde evde uzaktan eğitim yoluyla öğrenim gören ve sosyal yaşamı evle sınırlı kalan çocukların veliler tarafından nasıl yönetildiğini tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Araştırmada; ailenin genel durumu ve eğitime erişim, velilerin çocuk yönetimi, pandeminin etkileri, çocukların boş zaman yönetimi ve çocukların öğrenim süreçlerinin yönetimi olmak üzere beş ana kategorinin olduğu görülmektedir. Araştırmada velilerin bir kısmı çocuk yönetimi konusunda kendisini olumlu değerlendirirken, bir kısmının ise olumsuz değerlendirdiği tespit edilmiştir. Çocuk yönetiminde kendilerini olumlu gören veliler planlama yapma, rehberlik etme, aile fertleri arasında eşgüdüm, psikolojik sağlamlık, yeteri kadar zaman ayırma, öğretmenle iletişim gibi konular üzerinde durmuşlardır. Kendilerini olumsuz yönde değerlendiren veliler çocuğa zaman ayırmama, ders çalışmayı kontrol etme, yönlendirme, zaman karmaşası yaşanması, öngörüsüzlük, bilinçsizlik, boş vermişlik gibi sorunlardan bahsetmişlerdir. Kendisini çocuk yönetimi konusunda olumsuz değerlendiren velilerin boş zamanlarında yapmaları gereken faaliyetler konusunda bilgilendirilmeleri ve çeşitli eğitimlere katılmaları çocukların faydasına olabilir.

Anne babaların, özellikle okul çağındaki çocuklarıyla birlikte evde kalma ve onlarla rahatlatıcı, eğlenceli ve geliştirici aktiviteler üretme konusunda eksiklikleri olduğu tespit edilmiştir. Bu açıdan ev içerisinde kule yapmaca oyunu, uçan bardaklar oyunu gibi rekreatif oyunlar oynanabilir (Gümüşgül ve Aydoğan, 2020). Öztürk, Kuru ve Yıldız (2020) yaptıkları çalışmalarında, pandemi sürecinde çocukların daha çok oyun oynadıklarını ve evde aktivitelerle vakit geçirdiklerini belirtmişlerdir. Günlerinin uyuyarak, televizyon seyrederek, ödev yaparak ve resim çizerek geçtiğini ifade eden çocukların da olduğu tespit edilmiştir. Ebeveynlerin bu süreçte çocuklarıyla vakit geçirmeleri, aile bağlarının gelişmesi açısından bir fırsata dönüştürebilir. Velilerin çocukları ile ilgili gelişimsel sorumlulukları vardır. Çocuklarının karakter ve yetenek gelişimine destek olmak, kültürel ve toplumsal kuralları öğrenmelerini sağlamak bu görevlerinden bazılarıdır (Dethloff, 2005). Bu açıdan birlikte geçirilen zamanı iyi kullanmak birçok olumlu etkiyi beraberinde getirebilir (Kırıl, 2016). Bu faaliyetlerin başında bahçe işleri, temizlik, evcil hayvan bakımı, ev bitkileri, birlikte kitap okuma saatleri gibi farklı aktiviteler uygulanabilir. Tüm veliler olmasa da bazı veliler bu uygulamalardan birkaçını çocukları ile yaptıklarını belirtmişlerdir. Bunların her biri için saat uygulaması yapılması, çocuklarla geçirilecek zamanın kaliteli ve düzenli olması bakımından yararlı olabilir.

Araştırma kapsamında pandeminin etkilerine bakıldığında ise olumsuz ve olumlu yönde olduğu görülmektedir. Eğitimsel açıdan olumsuz olarak ödev yapmama/ders çalışmama, öğrenmelerin telafi edilememesi, okulların sürekli açılıp kapanması, başarısızlık, programsızlık, okul özleminin ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Ailesel sorunlar içinde, dağınıklık yüzünden çatışmalar, günlük yaşamdaki ani değişiklik ve iletişim sorunları vardır. Psikolojik olumsuz etkiler ise sosyal ve duygusal gelişimde eksikler, çocuklarda huzursuzluk ve agresif davranışlar, çatışma, stres, motivasyon kaybı, sıkılma, disleksi, üzülme, tahammülsüzlük, kaygı gibi kodlara ulaşılmıştır. Araştırmada ayrıca okuma güçlüğü çeken öğrencilerin de olduğu tespit edilmiştir. Okuma konusunda akranlarının gerisinde kalan

çocukların ailelerinin hem yüz yüze hem de uzaktan eğitim sürecinde onlara daha fazla zaman ayırması ve onlara ilgi göstermesi gerekmektedir. Bu noktada okuma güçlüğü çeken öğrencilerin ailelerine yönelik okuma destek programlarının geliştirilmesi çocuklar için faydalı olabilir.

Disleksi olan öğrencilerin durumları da bu noktada özellikle dikkate alınmalıdır. Çünkü disleksi olan öğrencilerin öğrenmede gösterdikleri çaba ile nihai sonucun kalitesi arasında tutarsızlık vardır. Bu tutarsızlık, yalnızca okuma edinme sürecinde değil, tüm öğrenme aşamalarında yüksek düzeyde stres, hayal kırıklığı ve endişeye neden olabilmektedir (Forteza-Forteza, Rodriquez-Martin, Alvez-Arrequi ve Alvarez-Hevia, 2021). İlk ve ortaokul öğrencilerine yönelik Türkçe, matematik ve hayat bilgisi derslerinin videolarının yanı sıra ayrıca etkinlik videolarının öğretmenler tarafından kaydedilip (Gençoğlu ve Çiftçi, 2020) velilere gönderilmesi, geride olan ve okuma güçlüğü çeken öğrencilere bunların sunulması oldukça yararlı olabilir. Ayrıca psikolojik çatışma, kaygı ve çeşitli sorun yaşayan aileler için okul rehberlik servisleri senkron ve asenkron programlar düzenleyebilir.

Olumlu etkiler ise eğitimsel, ailesel, psikolojik, fiziksel ve teknolojik alt kategorilerinde değerlendirilmiştir. Eğitimsel açıdan olumlu yönde yeni kazanımların oluşması, disiplin kazanma, paylaşımlarda bulunma kodları ortaya çıkmıştır. Ailesel bakımdan; paylaşımlarda bulunma, birlikte vakit geçirme, aile bağlarını güçlendirme, çocukları tanıma fırsatı kodlarına ulaşılmıştır. Psikolojik olarak iletişimin güçlenmesi, aile fertleri arasında yardımlaşma duygularının gelişmesi, empati ve hoşgörü kodlarının yer aldığı görülmektedir. Fiziksel açıdan da pandeminin olumlu etkilerinden bahsetmek mümkündür. Bu noktada ulaşılan kodlar arasında; çocukların temizlik alışkanlığını evde kazanmaları, öz bakım becerileri, sağlıklı beslenme yer almaktadır. Teknolojik açıdan da pandeminin olumlu etkileri ortaya çıkmıştır. Bunlar; bilgisayar kullanmayı öğrenme, çeşitli bilgisayar programlarının kullanımının öğrenilmesi şeklindedir. Bu sebeple çeşitli eğitimlerin tüm paydaşlar için planlanması faydalı olabilir.

Okullara, dijital yeterlilikleri geliştirmek, personelin sürekli mesleki gelişimi, teknik donanımlarını ve personel kaynaklarını iyileştirmek için hem mali hem de maddi kaynaklar sağlanmalıdır (Huber ve Helm, 2020). Bundan dolayı, Türkiye'nin her yerinde internete erişim için yeterli alt yapının oluşturulması ve böylelikle geniş kitlelere uygun yerlerde ve uygun koşullarda eğitim imkânı sunulması avantajlı olacaktır. Eğitimin her seviyesindeki öğrenciler internet aracılığıyla desteklenmelidir (Can, 2020). Çünkü yüz yüze derslerin işlenememesi, çevrimiçi platformların ve diğer teknolojiler açısından zengin faaliyetlerin kullanılmasıyla bir şekilde telafi edilebilmesine rağmen, gerekli dijital cihazlara erişim nüfus içinde eşit olarak dağılmamaktadır. Özellikle, sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı ailelerin çocukları bu cihazlara erişim imkânından yoksun kalmışlar, COVID-19 krizinden ciddi şekilde etkilenmişler ve sonuç olarak öğrenme eşitsizliklerinin artmasında başat rol oynamışlardır (OECD, 2020). COVID-19 pandemisi devam ettiği için uzaktan eğitimle derslerin ilerleyen süreçte de devam edeceği düşünülmektedir. Bu sebeple devletlerin internet alt yapısının sağlanması, okullarda bilgisayar odalarının bilgisayar olmayan çocuklara mesafe kuralları çerçevesinde kullanılması, öğrencilere tablet, bilgisayar desteği için çeşitli kurumlarla işbirliği yapılması çocukların faydasına olabilir.

Araştırmada, pandemi döneminde çocukların boş zamanlarında yaptıkları faaliyetler sportif, sanatsal, eğitsel ve sosyal faaliyetler olarak beş kategoride incelenmiştir. Çocukların bu faaliyet alanlarında desteklenmeleri onların yararına olup; ekran karşısındaki süreleri ve oluşan dijital bağımlılığı azaltabilir. Böylece çocukların bedensel, zihinsel, sanatsal yönden gelişmelerine de destek olunabilir. Çocukların öğrenim sürecinin yönetimi uzaktan ve yüz yüze eğitim olmak üzere iki kategoride incelenmiştir. Uzaktan eğitim sürecinde teknolojik, psikolojik ve eğitimsel olmak üzere üç alt kategori bulunmaktadır. Teknolojik boyutta; bilgisayar eksikliği, telefonda ders takibi, çevrimiçi platformlar, dijital destek, teknolojik yatırım gibi kodlar bulunmaktadır. Psikolojik boyutta; çocuğa ilgi gösterme, veli sorumluluğu, ebeveyn rehberliği, motivasyon sağlama, anne-babanın çalışması gibi durumlar görülmektedir. Uzaktan eğitim sürecinin eğitimsel boyutunda; anne-babanın okur yazar olmaması, anne-babanın üniversite mezunu olması, online derslere katılım gibi durumlar üzerinde görüşler bildirilmiştir. Yüz yüze eğitim süreci kategorisinin teknolojik boyutunda ise telefonla kontrol, özel

okul teknolojik alt yapısı, okullarda dijitalleşme süreci gibi kodlara ulaşıldığı görülmektedir. Psikolojik boyutunda anne-babada stres, kaygı, boş vermişlik, aşırı müdahalecilik, okula göndermede kararsızlık gibi duygular ve durumlar olduğu tespit edilmiştir. Bu gibi durumlar için okul rehberlik servilerinin senkron, asenkron ve yüz yüze destek faaliyetleri yapılması okul yönetimlerinde planlanabilir. Pandemi süreciyle birlikte uygulanan sokağa çıkma yasakları ilkököl öğrencilerini pek çok yönden etkilemiştir. Bu etkiler incelendiğinde öğrencilerin bu süreçte korku ve kaygı yaşadıkları ortaya çıkmaktadır. Bu korku ve kaygılar bir yakının kaybı, sürekli elleri yıkama yüzünden gelecekte takıntılı hale gelme ve temizlik eksikliği nedeniyle okulların açılması durumunda çocuklara hastalığın bulaşma olasılığıdır (Erol ve Erol, 2020). Bu araştırmada da benzer sonuçlar ortaya çıkmıştır. Bu sebeple ailelerin çocuklarına destek olması onların bu sorunları aşmalarında destek olabilir.

Evde çocuklarını yönetme konusunda velilere yapılacak olan bilgilendirme çalışmaları, çocukların uzaktan eğitim sürecini daha verimli geçirmelerini sağlayabilir. Çocukların öğrenme ortamlarının yeniden düzenlenmesi ve gerekli teknolojik donanımların temin edilmesi noktasında farklı çalışmalar yapılabilir. Velilerin evde çocuklarını yönetme becerilerini geliştirmeleri, çocukların evde yapacakları etkinliklerin çeşitliliğini artırabilir ve zaman yönetimi konusunda velileri farklı çabalara itebilir. Yapılan bu araştırma 11 velinin pandemi sürecinde çocuk yönetiminde yaşadıkları sorunları ve çocuklarını nasıl yönettiklerini tespit etmek için yapılmıştır. Benzer bir araştırma öğretmenlerle yapılarak uzaktan online derslerdeki sınıf yönetimi konusunda yaşanan zorluklar araştırılabilir veya yöneticilerle yapılarak yöneticilerin yaşadıkları yönetsel sorunlar ortaya çıkarılabilir. Veliler, öğretmenler ve yöneticiler için oluşturulacak ölçeklerle yaşanan sorunlar ve çözüm önerileri nicel araştırma teknikleri ile ölçülerek, sonuçlar genellenebilir.

### Kaynakça

- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (Covid-19) pandemi süreci ve pandemi sonrası dünyada eğitime yönelik değerlendirmeler: Yeni normal ve yeni eğitim paradigması. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırma Dergisi*, 6(3), 112-142.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) Pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye'de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 11-53.
- Creswell, J. W. (2016). *Nitel araştırma yöntemleri beş yaklaşıma göre nitel araştırma ve araştırma deseni* (M. Bütün, M. ve S. B. Demir, Çev.). Siyasal.
- Çalışkan, N., ve Ayık, A. (2015). Okul aile birliği ve velilerle iletişim. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 69-82.
- Daniel, S. J. (2020). Education and the COVID-19 pandemic. *PROSPECTS*, 49, 91-96.
- Dethloff, N. (2005). Parental rights and responsibilities in German. *Family Law Quarterly*, 39(2), 315-337.
- Erol, M., ve Erol, A. (2020). Koronavirüs pandemisi sürecinde ebeveynleri gözünden ilkököl öğrencileri. *Milli Eğitim*, 49(1), 529-551.
- Fink, A. S. (2000). The role of the researcher in the qualitative research process. A potential barrier to archiving qualitative data. *Forum : Qualitative Social Research SOZIALFORSCHUNG*, 1(3). 15 Ağustos 2021 tarihinde <http://nbn-resolving.de/urn:nbn:de:0114-fqs000344>. adresinden alındı.
- Forteza-Forteza, D., Rodriquez-Martin, A., Alvez-Arrequi, E., & Alvarez-Hevia, D. M. (2021). Inclusion, dyslexia, emotional state and learning: Perceptions of Ibero-American children with dyslexia and their parents during the COVID-19 lockdown. *Sustainability*, 13(2739), 1-16.
- Gençoğlu, C., ve Çiftçi, M. (2020). COVID-19 salgınında eğitim: Türkiye üzerinden bir analiz. *Journal of History School*, 46, 1648-1673.
- Gümüşgöl, O., ve Aydoğan, R. (2020). Yeni tip koronavirüs-COVID-19 kaynaklı evde geçirilen boş zamanların ev içi rekreatif oyunlar ile değerlendirilmesi. *Spor Eğitim Dergisi*, 4(1), 107-114.
- Huber, S. G., & Helm, C. (2020). COVID-19 and schooling: Evaluation, assessment and accountability in times of crises-reacting quickly to explore key issues for policy, practice and research with the school barometer. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 32, 237-270.

- Karasar, N. (2000). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Karasar, N. (2015). *Bilimsel araştırma yönetimi kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel.
- Karip, E. (2020). *tedmem*. <https://tedmem.org>: <https://tedmem.org/>: <https://tedmem.org/vurus/covid-19-okullarin-kapatilmasi-ve-sonrasi> adresinden alındı
- Kırıl, E. (2016). *Okul yöneticilerinde zaman yönetimi*. EYUDER Yayınları.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber* (S. Turan, Çev.). Nobel.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *Nitel veri analizi*. (S. A. Altun, & A. Ersoy, Çev.). Pegem Akademi.
- OECD. (2020). *School education during COVID-19 were teachers and students ready?* Turkey-country note OECD. 08 Mayıs 2021 tarihinde <https://www.oecd.org/education/Turkey-coronavirus-education-country-note.pdf> adresinden alındı.
- Öztürk, E. D., Kuru, G., & Yıldız, C. D. (2020). Covid-19 günlerinde anneler ne düşünür, çocuklar ne ister? Anne ve çocuklarının pandemi algısı. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(5), 204-220.
- Paakkari, L., & Okan, O. (2020). COVID-19: Health literacy is an underestimated problem. *The Lancet Public Health*, 5(5), 249-250.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (M. Bütün, M. ve S. B. Demir, Çev.). Pegem Akademi.
- Sarı, T., & Nayır, F. (2020). Pandemi dönemi eğitim: Sorunlar ve fırsatlar. *Turkish Studies*, 15(4), 959-975.
- Sönmez, E. D., & Cemaloğlu, N. (2021). Okullaşma sürecinde uzaktan evde eğitime geçiş. *İnsan ve İnsan Bilim Kültür Sanat ve Düşünce Dergisi*, 8(27), 63-82.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.



## Suriyeli Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri<sup>1</sup>

Erkan KIRAL<sup>2</sup>, Remziye BEYLİ<sup>3</sup>

### Öz

Araştırmada, Ege bölgesinde X ili Y ilçesi Z İlkokulu'nda görev yapan yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere göre Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve bu sorunlara ilişkin çözüm önerileri ortaya çıkarılmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan gerçek durum çalışması kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan okul, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Okuldaki çalışma grubu ise ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme ile seçilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu; bir yönetici, altı öğretmen, yedi öğrenci ve beş veli oluşturmaktadır. Veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler betimsel ve içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırmaya katılan yönetici ve öğretmenlerin, Suriyeli öğrencilerin oryantasyon eğitimine yönelik görüşleri; tanıtma ve Türkçe eğitimi alt temalarında; öğretmenlerin hizmet içi eğitime olan gereksinimi ise onların kültürünü tanıma ve dilini öğrenme alt temalarında ele alınmıştır. Araştırmaya katılan; yönetici, öğretmen, veli ve öğrencilere göre, Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar; fiziki, güvenlik, sosyal, psikolojik, eğitim-öğretim ve aile sorunları alt temalarında incelenmiştir. Veli ve öğrencilere göre Suriyeli ailelerin, çocuklarına karşı sorumluluklarını yerine getirme durumları ise; fiziksel, duygusal, eğitimsel ve yetiştirme gereksinimleri alt temalarında incelenmiştir. Söz konusu alt temalar altında ortaya çıkan sorunlara ilişkin; ders araç gereçlerinin ve giyim ihtiyaçlarının karşılanması; güvenlik semineri yapılması ve okullara güvenlik görevlisi verilmesi; kaynaştırma etkinliklerinin (spor turnuvaları, kahvaltı organizasyonu, okuma etkinliği, okul çayı, vb.) düzenlenmesi, öğrencilere sorumluluklar verilmesi; PDR uzmanlarıyla öğrencilerinin sık sık görüştürülmesi, onlara şefkat-hoşgörü ile yaklaşma, diğer öğrencileri bilgilendirme; Türkçe okuma yazma kursu açılması, dili anlama etkinlikleri yapılması, yeni eğitim politikaları belirlenmesi, Suriyeli öğrencilere burs sağlanması, veli görüşmeleri yapılması; okul-aile birliği toplantıları yapılması, aile eğitimleri yapılması, veli ziyaretleri yapılması, bölgedeki yardım severlerden destek sağlanması, Suriyelilere yönelik iş alanları açılması gibi çözüm önerileri sunulmuştur.

**Anahtar Kelimeler:** Sorun, göç, öğrenci, okul

## The Problems Experienced by Syrian Students and Suggestions for Solutions<sup>1</sup>

### Abstract

In the research, the problems of Syrian students have and possible solutions to these problems according to the administrators, teachers, students, and their parents from the Z Primary School in Y town of X province in the Aegean region. Factual situation study, which is one of the qualitative research methods, was used in the project. The study group of the research was chosen according to the sampling method which is easy to access. The study group at school was chosen by using criteria and maximum diversity method. One administrator, six teachers, seven students and five parents are the study group of the project. A semi-structured interview form was used in the data gathering tool. The data were analyzed using descriptive and content analysis.

<sup>1</sup> Bu çalışma, Doç. Dr. Erkan KIRAL'ın danışmanlığındaki Remziye BEYLİ'nin tezsiz yüksek lisans dönem projesinden üretilmiştir.

<sup>2</sup> Sorumlu yazar, Doç. Dr., Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, erkankiral74@gmail.com ORCID: orcid.org/0000-0002-1120-7619

<sup>3</sup> Öğretmen, baderemi11@gmail.com

The ideas of the administrators and teachers about the orientation of Syrian students are considered under the introduction and Turkish teaching sub-themes and the need for in-service education of teachers is considered under the sub-theme of knowing their culture and learning their language. According to the participants of the project, the problems Syrian students are having are examined under the sub-themes of physical, security, social, physiological, education and family problems. According to the parents and students, the Syrian families performing their responsibilities towards their children are examined under the sub-themes of physical, emotional, educational and needs for raising a child. The possible solutions for the problems emerged from the sub-themes are as follows; supplying school materials and clothing, having a security seminar and supplying schools with security staff, activities such as sport tournaments, breakfast organizations, reading activities and etc., giving students responsibilities, having students share their problems with guidance counselor frequently, approaching the students with kindness and tolerance, informing other students, courses for teaching Turkish, activities for understanding the language, determining new educational policies, giving scholarship to the Syrian students, meeting with their parents, having meetings between school and the parents, educating the families, visiting the families, gathering supply form the local benefactors and generating job opportunities for the Syrian refugees.

**Key Words:** Problem, immigration, student, school

---

<b>Makale Geçmişi</b>	Geliş: 05.12. 2021	Kabul: 30.12. 2021	Yayın: 31.12. 2021
<b>Makale Türü</b>	Araştırma Makalesi		
<b>Önerilen Atf</b>	Kıral, E. & R. Beyli (2021). Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. <i>Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)</i> ,1 (1), 45-74.		

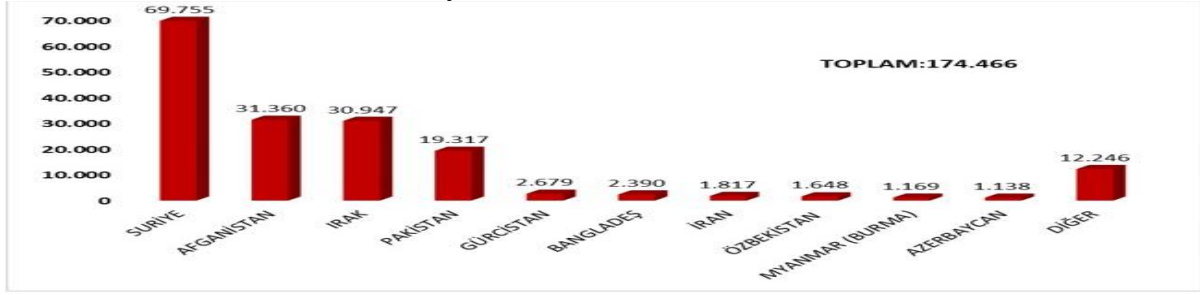
## Giriş

İnsanoğlunun varlığı kadar eskiye uzanan göç, dördüncü yüzyılın sonlarında, ilk çağı değiştirebilecek kadar önemli sonuçlar doğuran ve insanlık tarihinin ilk büyük kitlesel göçü olarak nitelenen Kavimler Göçü ile kapsamlı kitlesel insan hareketleri olarak kendini göstermiştir (Kaya, 2016). Esasında insanlık tarihinin başlangıcından beri başta ekonomik nedenler olmak üzere siyasi, daha iyi bir yaşam arayışı, savaşlar vb. nedenlerle göç edilmiştir. Tarihi çok eskilere dayanan göç olgusunun etkisi özellikle son dönemlerde küreselleşme ile birlikte artış göstermiştir (Apak, 2014). Genel olarak bakıldığında göç ülkeleri zamana ve bulunduğu yere göre farklı biçimde etkilemiş ve etkilemektedir. Türkiye bulunduğu konum itibari ile önemli bir göç ülkesidir. Nitekim Türkiye'nin doğudan batıya göç edenler için bir geliş ve geçiş noktası olduğu söylenebilir. Özellikle gerek deniz gerekse kara sınırlarının uzunluğu ve bu uzun sınırların çeşitli nedenlerle yarattığı zafiyetler Türkiye'yi yasadışı bir biçimde göç etmek isteyenler için de gözde bir ülke haline getirmiş ve getirmektedir. Bununla birlikte Türkiye eğitilmiş işsiz ya da asgari ücretle çalışmak istemeyen genç nüfusun da iş bulmak umudu ile Avrupa ve Amerika'ya göç ettiği bir ülkedir. Türkiye'nin mevcut durumuna bakıldığında hem göç alan hem de göç veren önemli ülke olduğu söylenebilir. Türkiye göç için hem bir köprü hem de bir varış noktasıdır. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş'a göre özellikle son yıllarda Orta Doğu'da yaşanan savaşlar, daha iyi bir yaşam arayışı Avrupa ülkelerine yönelik göçmen akımının çok olmasına ve Türkiye'nin bir geçiş ülkesi olarak kullanılmasına, Türkiye'ye göç eden kişi sayısında artmalara neden olmuştur (2016). Nitekim 2016 yılında yakalanan düzensiz göçmen sayısına bakıldığında bu durum net bir biçimde görülebilir (Grafik 1)



## Grafik 1

### 2016 Yılında Yakalanan Düzensiz Göçmenler



Kaynak: Göç Raporu (2016)

Grafik 1’de görüldüğü gibi Türkiye’ye pek çok ülkeden göç olmuştur. Göç eden sayısına göre Suriye ilk sırada olup, bunu Afganistan, Irak, Pakistan, Gürcistan, Bangladeş, İran, Özbekistan, Burma, Azerbaycan gibi ülkeler takip etmektedir. İlk üç ülkeye bakıldığında söz konusu ülkelerden Türkiye olan göçün temel nedenin savaşlar olduğu söylenebilir.

Özellikle son yıllarda Suriye’den savaş nedeni çok fazla insan Türkiye’ye gelmiştir. Türkiye’nin güneyinde, Suriye’deki savaş en uzun sınır komşusu olan Türkiye’yi hiçbir ülkeyi etkilemediği kadar fazla etkilemiştir. Milyonlarca Suriyeli savaştan uzaklaşabilmek ve güvende olmak için Türkiye’ye göç etmiştir. Pek çok şeyi geride bırakıp yeni bir hayat için yola çıkan Suriyeliler önce sınır illerinde kurulan çadırlara yerleştirilmişlerdir. Zamanla farklı şehirlere doğru geçiş yapmışlardır. Farklı şehirlerde farklı insanlarla ve kültürlerle karşılaşmış, hayatlarını devam ettirebilmek adına hızla uyum sürecine girmişlerdir (Büyükkız ve Çangal, 2016). Suriye’den Türkiye’ye 2011 yılında başlayan göç dalgası aradan geçen 11 yıla rağmen hâlen devam etmektedir. Türkiye, Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı’nın (AFAD) kontrolünde Suriyeli misafirler için çadır ve konteynir kentler hazırlamış, gelen misafirlere sıcak bir yuva sağlama gayreti içerisinde girmiştir. AFAD verilerine göre, 24 Nisan 2017 tarihi itibarıyla Türkiye’nin 10 ilindeki 26 kampta 252.061 Suriyeli misafir edilmektedir (2017). Kamplarda kalan Suriyelilerin temel ihtiyaçları yanında çocuklarının eğitim ihtiyaçları da Türkiye tarafından karşılanmaktadır. Suriye’de devam eden savaş nedeni ile göç halen devam etmekte ve mültecilerin sayısı sürekli olarak değişiklik gösterebilmektedir. Gelen Suriyeliler sadece kamplarda değil, kamp dışında da farklı bölgelere geçiş yapmışlardır. Kampların dışında da pek çok ilde (İstanbul, Aydın, Bursa vb) Suriyeli ailelerin olduğu görülmektedir. Kampların dışında ikamet eden çok sayıda Suriyeli bulunmakta ve bunlar devlet yardımlarından yararlanamamaktadırlar. Şehirlerde maddi durumları iyi olanlar sayıca az olsa da kendi evlerini alarak ya da ev kiralayarak barınma ihtiyaçlarını karşılamışlardır. Bununla birlikte pek çok Suriyeli de elverişsiz yerleşim yerlerinde ya da açık alanlarda güç koşullarda yaşamaya çalışmaktadır (Akalin, 2016).

İnsanların savaş nedeni ile ülkesini terk edip başka bir ülkeye sığınmak zorunda kalması onlarda duygusal, psikolojik, sosyal, davranışsal bazı sorunlara yol açabilir. Özellikle farklı bir ülkede göçmen bir ailenin çocuğu olarak eğitim almak ve uyum sağlamaya çalışmak zor bir durum olup, farklı sorunları ortaya çıkarabilmektedir. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş’a göre (2016) göçmen çocukların eğitim esnasında duygusal ve davranışsal sorunlar yaşaması olasıdır. Öyleki göçler yerleşik kültürden ayrılma, yeni bir dil, yeni bir kültür, yeni bir ortamla karşılaşmaya yol açtığı için doğal olarak göç edenlerde uyum sorunları gibi yeni sorunlar oluşmasına neden olabilir. Pek tabidir ki bu uyum sorunu hem iç göç hem de dış göç için geçerli olmakla birlikte dış göçte etkisi daha fazladır. Genel olarak dış göçte zorlanan Suriyeli göçmenler pek çok sorun yaşamakla birlikte belki de ilk sırada yer alan sorunun çocuklarının eğitim sorunu olduğu söylenebilir. Eğitim gerek bireylerin gerekse ülkelerin geleceği için en temel ihtiyaçlardan biridir. Nerede olursa olsun birey bu ihtiyacını formal ya da informal şekilde gidermek için çaba sarf ederken ülkeler de onlara temel eğitimi vermek için yardım ederler. Eğitimin formal şekilde planlı, programlı bir şekilde verildiği yerlerden biri olan okullar bireyler için önemli yerlerden biridir. Kural’a göre okullar çocukların aileden sonra sosyalleştiği en önemli yerlerin başında gelmektedir. Çocuk aile dışında toplumsal hayata okul vasıtası ile katılmaktadır (2021). Çocuk sosyal yaşama ilişkin pek çok şeyi okulda deneyimlemektedir. Suriyeli çocukların kendi ülkelerinden sonra

farklı bir ülkede eğitim almaları onlar için farklı bir deneyim olmakla birlikte içinde pek çok zorluğu da barındırabilmektedir. Nitekim bu sorunlar sadece eğitim alan Suriyeli çocuklar için değil; eğitim verenler, onlarla birlikte eğitim alanlar için de oldukça önemlidir.

2017 yılı itibariyle Türkiye’de 2.999.225 Suriyeli yaşamaktadır. Bu rakam göçün başladığı ilk yıllarda, 2012’de 14. 237 düzeyinde iken, yıllar içinde 3 milyona yaklaşmıştır (Göç İşleri Genel Müdürlüğü, 2017). Kayıt altına alınmayan göçmenler olduğu da düşünülürse, Suriye’den Türkiye’ye gelen göçmen sayısı aslında ortaya konan rakamlardan daha yüksektir. Son yıllarda Türkiye’ye çok ciddi bir şekilde Suriyeli göçü olmuştur. Halen devam eden sorunlar nedeniyle yeni göç dalgalarının da olacağı söylenebilir. 2011 yılının Mart ayında Suriye’de Arap baharı nedeni ile başlayan iç karışıklıklar çok sayıda Suriyelinin Türkiye’ye uluslararası koruma statüsü edinmek için gelmesine yol açmıştır. Gelen Suriyelilere geçici koruma statüsü sağlanmıştır (Sayın, Usanmaz ve Aslangiri, 2016). Genel olarak bakıldığında Türkiye’deki Suriyelilerin büyük çoğunluğu çocuktur. UNICEF’e göre Türkiye’deki Suriyeli mültecilerin % 54’ü çocuktur (2016). Bu durum afet yönetiminde görev alan örgütler için oldukça zorlu bir sürecin yönetimi demektir. Öyleki barınmadan eğitime pek çok şeyin yönetilmesini gerektirmektedir. Mülteci çocukların eğitimi, acil durumla başa çıkabilme kapasitesinin artırılması açısından oldukça önemli bir bileşen olmasına rağmen, bu kişilere verilecek eğitimin bir takım yasal, siyasi, sosyal ve yönetsel zorlukları vardır (Yavuz ve Mızrak, 2016). 2013’e kadar geri planda kalan Suriyelilerin eğitim ihtiyaçları, bu yıldan sonra önemli bir sorun olarak görülmeye başlanmıştır. Çünkü o dönem kadar ülkelere geri dönecekleri beklenen Suriyeliler savaşın uzaması ve ne zaman sonlanacağı bilinmemesi nedeni ülkelere dönememiş, Türkiye’de kalmaya devam etmişlerdir. Bu durum da doğal olarak eğitim ihtiyaçlarının giderilmesi gereğini ortaya çıkarmıştır. Özellikle Suriyelilerin hayatlarını düzenli bir şekilde devam ettirebilmeleri, iş bulabilmeleri, eğitimlerine devam edebilmeleri gibi farklı amaçlar için ilk etapta Türkçe bilmeleri oldukça önemlidir (Seydi, 2014). Başta Türkçe eğitimi olmak üzere temel eğitim ihtiyaçlarının karşılanması onların uyum sürecini kolaylaştıran bir unsur olacaktır. Bu da planlı programlı eğitim yolu ile yerine getirilebilir. Suriyeli çocukların temel eğitimden yoksun kalmaması Türkiye’nin uluslararası yükümlülüklerinden biridir. Büyükkız ve Çangal’a göre Suriyeli mültecilerin Türkiye’deki hayata uyum sağlaması ve kültürlenmesi açısından temel eğitim verilmesi önemlidir (2016).

Türkiye’de Suriyeli çocuk sayısı 1.373.044 milyon, okul çağındaki çocuk sayısı 1.007.332’dir. (GİGM, 2017). Bu çocukların eğitim alması Türkiye ve Suriye’nin geleceği açısından önem arz etmektedir. Öyleki bu çocukların alacağı eğitim kendi ülkelerinin yeniden inşası için olduğu kadar ilerleyen süreçte ülkelere dönmedikleri göz önüne alındığında Türkiye içinde oldukça önemli olacaktır. Kayıp bir nesil olmamaları için bu çocuklara planlı programlı eğitim verilmelidir. Bu çocukların eğitimsiz bir biçimde toplumda yer almasının, gelecekte oluşacak sıkıntı ve zorlukların önüne geçilmesi için gerekli önlemler zamanında alınmalıdır. Temel eğitimin onlara sunulması gerekmektedir. Eldeki imkânlar ölçüsünde Türkiye gerekli eğitimi Suriyeli çocuklara sunmuş olmakla birlikte bunun yeterli olduğu söylenemez. Çünkü Suriye’den Türkiye’ye halen göç devam etmektedir. Bu da yeni sorunların ortaya çıkmasına yol açmaktadır. Bu sorunlar eğitim verilen yere, zamana, kişilere vb. göre farklılık gösterebilmektedir. Suriyeli çocukların eğitimine ilişkin çok farklı sorunların olduğu yapılan çalışmalarla (Alkalay, Kırıl ve Erdem, 2021; Akalın, 2016; Emin, 2016; Özer, Komşuoğlu ve Ateşok, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Uğurlu, 2018; Yavuz ve Mızrak, 2016) ortaya konulmuştur. Ancak sürecin devam ettiği göz önünde bulundurulursa bu çalışmaların yeterli olmadığı söylenebilir. Her çalışmanın değişkeni ve ortaya koyduğu sonuç farklıdır. Bu çalışma Suriyeli öğrencilerin sorunlarına ilişkin okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve veli görüşlerine göre yapılmıştır. Esasında Suriyeli öğrencilere ilişkin yapılacak tüm çalışmaların ve girişimlerin onların sorunlarının çözümüne yönelik politika yapıcıların işine yarayacağı söylenebilir. Genel olarak her çalışma farklı bir bakış açısı ile mevcut duruma ilişkin sorunu kendi şartlarında ortaya koymuş ve koymaktadır. Türkiye’de nerede ise tüm şehirlerinde Suriyeli çocukların olduğu ve eğitim aldığı düşünülürse bu tür verilerin gerek araştırmacılar gerekse politika yapıcılar için oldukça önemli olduğu söylenebilir. Nitekim bu araştırmada, Ege bölgesinde X ili, Y ilçesinde Z İlkokulu’ndaki eğitim paydaşlarına göre Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunların ve bu sorunlara ilişkin çözüm

önerilerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1- Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar;

- a) Öğretmenlere,
- b) Yöneticilere,
- c) Öğrencilere ve
- d) Velilere göre nelerdir?

2-Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunların çözümleri;

- a) Öğretmenlere,
- b) Yöneticilere,
- c) Öğrencilere ve
- d) Velilere göre nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması kullanılmıştır. Durum deseni çeşitli disiplinlerde farklı şeyleri ifade etmek için kullanılmaktadır (Glesne, 2012). Nitel durum çalışmasının en belirgin özelliği bir ya da birkaç durumun derinlemesine araştırılmasıdır. Bu desende bir duruma ilişkin ortam, bireyler, olaylar, süreçler gibi etkenler bütüncül bir bakış açısı ele alınır ve bunların araştırılan durumu nasıl etkilediklerine bakılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Durum çalışması; gerçek, araçsal ve işbirlikli olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Glesne, 2012). Bu çalışma gerçek durum çalışması olup, Suriyeli öğrencilerin durumun daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunmak için yapılmıştır. Bu araştırmada Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlar ve çözüm önerilerinin ortaya konulması amaçlandığı için gerçek durum deseni ile yürütülmüştür. Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri, Suriyeli öğrencilerin kendilerinin, velilerin, öğretmenlerin ve okul müdürünün bakış açılarından incelenmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Çalışmada nitel araştırmalarda kullanılan kolay ulaşılabılır durum, ölçüt ve maksimum çeşitlilik örnekleme tekniklerinden yararlanılmıştır. Buradaki amaç, göreceli olarak küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan probleme taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini en üst derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ege bölgesinde X ili Y İlçesi Z İlkokulu'nda Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunları ve çözüm önerilerini ortaya koyabilmek için farklı eğitim paydaşlarının görüşlerine başvurulmuştur. Söz konusu okulun seçiminde kolay ulaşılabılır durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Sonra çalışmada ölçüt örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Öğretmenler için sınıfta Suriyeli öğrencisi olmak, veliler ve öğrenciler için ise Suriyeli olmak bir ölçüt olarak kabul edilmiştir. Son olarak da bu ölçüte uyan öğretmen, öğrenci, yönetici ve veli gibi katılımcılar seçilerek maksimum çeşitlilikten yararlanılmıştır. Ayrıca yönetici ve öğretmenleri yaş, hizmet süresi ve cinsiyet açısından; öğrencilerde cinsiyet ve sınıf açısından; velilerde yaş, cinsiyet ve iş açısından çeşitlilik sağlanmasına da dikkat edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu Z İlkokulu'nda çalışan, gönüllü olarak çalışmaya katılan okul müdürü, altı öğretmen, beş veli ve yedi öğrenci oluşturmaktadır.

Araştırma kapsamında yer alan katılımcıların demografik özelliklerine ilişkin elde edilen veriler Tablo 1'deki gibi özetlenmiştir.

**Tablo 1**  
*Katılımcıların Demografik Özellikleri*

<b>Yönetici</b>	<b>Yaşı</b>	<b>Hizmet Süresi</b>	<b>Eğitim Durumu</b>	<b>Cinsiyeti</b>
Murat	43	25	Lisans	E
<b>Öğretmen</b>	<b>Yaşı</b>	<b>Hizmet Süresi</b>	<b>Eğitim Durumu</b>	<b>Cinsiyeti</b>
Ahmet	33	10	Yüksek Lisans	E
Hakan	35	13	Lisans	E
Ercan	33	10	Lisans	E
Demet	41	15	Lisans	K
Niyazi	41	20	Lisans	E
Hasan	31	6	Lisans	E
<b>Veli</b>	<b>Yaşı</b>	<b>Mesleği</b>	<b>Eğitim Durumu</b>	<b>Cinsiyeti</b>
Hiyam	34	İnşaat işçisi	Ortaokul terk	E
Sabiha	50	Ev hanımı	Okuma yazma bilmiyor	K
Fatin	29	İşçi	İlkokul	K
Ayde	30	Ev hanımı	Okuma yazma bilmiyor	K
Ahmad	54	Çalışmıyor	Okuma yazma bilmiyor	E
<b>Öğrenci</b>	<b>Yaş</b>	<b>Sınıf</b>	<b>Cinsiyet</b>	
Abdullah	8	1.sınıf	E	
Muhammed	13	3.sınıf	E	
Ranya	9	2.sınıf	K	
Lana	6	1.sınıf	K	
Nida	8	1.sınıf	K	
Emira	9	1.sınıf	K	
Hatice	9	1.sınıf	K	

Tablo 1 incelendiğinde okul yöneticisinin yaşının 43, erkek, lisans mezunu ve kıdeminin 25 yıl olduğu görülmektedir. Altı öğretmenden beşi erkek iken, birinin kadın; erkeklerden dördünün lisans, birinin yüksek lisans mezunu; kadınların birinin lisans mezunu; kıdemlerinin ise 6 - 20 yıl, yaşlarının ise 31 - 41 yaş aralığında olduğu tespit edilmiştir. Beş veliden ikisi erkek iken, üçünün kadın; kadınların ikisinin ev hanımı, birinin işçi; erkeklerden birinin inşaat işçisi, diğerinin çalışmadığı; kadınlardan birinin ilkokul mezunu, ikisinin okuma yazma bilmediği; erkeklerden birinin ortaokul terk, diğerinin okuma yazma bilmediği ve yaşlarının 29 ile 54 arasında olduğu bulunmuştur. Öğrencilerden beşinin kız, ikisinin erkek; erkeklerin 1'inci ve 3'üncü sınıfta; kızların 1'inci ve 2'nci sınıfta okudukları ve yaşlarının 6 ile 13 yaş arasında olduğu tespit edilmiştir.

### **Veri Toplama Aracının Geliştirilmesi**

Araştırmada incelenen konuya ilişkin alan yazın taraması yapılmış, elde edilen verilerle konunun kavramsal boyutu oluşturulmuştur. Araştırma kapsamında yapılan çalışmalar sonucunda; var olan durumu belirlemeye yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formları hazırlanmıştır. Hazırlanan "Yönetici, Öğretmen, Öğrenci ve Veli Görüşme Formları" uzman görüşü almak üzere, alan uzmanlarına (n: 2) sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda formlardaki görüşme sorularında gerekli düzenlemeler yapılmıştır. Sonra pilot uygulama için birer yönetici, öğretmen, öğrenci ve veli ile görüşülmüş, onlardan alınan dönütler sonucunda görüşme formuna son hali verilmiş ve asıl uygulamaya geçilmiştir. Asıl uygulama için birbirine paralel dört görüşme formu hazırlanmıştır. Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerilerini bulmaya yönelik olarak görüşme formlarındaki nitel araştırma soruları üç aşamadan oluşmuştur. Birinci aşamada açıklama, ikinci aşamada kişisel bilgiler ve üçüncü aşamada araştırma soruları yer almıştır. Örneğin, Suriyeli Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar ve Çözüm Önerileri Öğretmen Görüşme Formunda, (1) Suriyeli öğrencilerle ilgili sorun/lar yaşıyor musunuz? Ne gibi sorun/lar yaşıyorsunuz? şeklinde sorular bulunmaktadır.

## **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada toplanan verilerin çözümlenmesinde betimsel ve içerik analizleri kullanılmıştır. İçerik analizi, önceden belirgin olmayan temaların ortaya çıkartılmasına ve konunun derinlemesine analiz edilmesine olanak sağlamaktadır. İçerik analizi ile ele alınan konunun birbirine benzeyen kavramları bir araya getirilmekte, uygun temalar altına yerleştirilmekte, okuyucunun anlayabileceği bir biçimde düzenlenmekte ve yorumlanmaktadır. Betimsel analizde ise elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenip, yorumlanmaktadır. Yapılan analiz ile elde edilen bulgular düzenlenir, yorumlanır ve okuyucuya sunulur. Burada veriler, önce mantıklı ve okuyucunun anlayacağı bir şekilde betimlenir. Bu betimlemeler, araştırmacı tarafından yorumlanır, irdelenir ve sonucu varılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada elde edilen veriler, araştırmanın problemi ve alt problemlerine göre betimsel ve içerik analizi ile çözümlenmiştir. Mevcut durumun betimlenmesine yönelik ana temalar araştırma problemleri doğrultusunda belirlenirken; alt temalar, kodlar/ ifadeler ise görüşme sonucu elde edilen verilere dayalı olarak yapılan içerik analizi ile açığa çıkarılmıştır. Görüşme sonucu elde edilen veriler incelenmiş ve anlamlı bölümler oluşturulmuş, her bölümün kendi içinde kavramsal olarak ne anlam ifade ettiği bulunmuştur. Kavramsal çerçeve ile uyumlu veriler bulgular haline getirilmiş ve elde edilen bulgular yorumlanmış ve sonuca ulaşılmıştır. Verilerin sunulmasında kolay anlaşılabilir bir dil kullanılmasına özen gösterilmiş ve gereken yerlerde doğrudan alıntılar yapılmıştır. Çalışmada katılımcı isimleri gizlenmiş yerine aynı kültürü yansıtacak farklı isimler (Ahmet, Demet, Ercan vb.) kullanılmıştır.

## **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Araştırmada katılımcı onayı sağlamak amacıyla görüşme verileri yazılı hale getirilmiş ve katılımcıların onayına sunulmuş, araştırmanın inandırıcılığı (iç geçerlik) sağlanmıştır. Araştırmaya tarafsız bir gözle bakılması amacıyla görüşme aracının hazırlanması, verilerin analizi aşamalarında elde edilen temalar hakkında, uzmanların (n: 2) görüşlerine başvurulmuş, uzmanların görüş birliği içinde olduğu tespit edilmiştir (Miles ve Huberman, 1994). Böylece araştırmanın tutarlılığı (iç güvenilirlik) sağlanmıştır. Ayrıca araştırmanın görüşme verileri, analiz işleminde yapılan kodlamalar, alınan saha notları gerektiğinde teyit edilebilirliğin sağlanması için saklanmıştır. Bununla birlikte söz konusu bu durum çalışmada araştırmacıların gözlemlerinden de faydalanmıştır. Yapılan gözlemlerden yola çıkılarak görüşme sonunda elde edilen veriler daha gerçekçi ve kişilerin bakış açısına göre yorumlanmaya çalışılmıştır. Yine araştırmanın güvenilirliği için yöneticinin, öğretmenlerin, öğrencilerin ve velilerin birebir görüşlerine yer verilmiştir. Görüşme görünüş ve kapsam geçerliği, formun oluşturulması için görüş alınan öğretim üyeleri ile yönetici, öğretmen, öğrenci ve velilere dayandırılmıştır.

## **Bulgular**

Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunlara ilişkin müdür, öğretmen, veli ve kendileri ile yapılan görüşmeler sonucunda ortaya çıkan bulgular, araştırmanın alt problemlerindeki sıraya uygun olarak aşağıda verilmiştir.

### **Okul Müdürünün Suriyeli Öğrencilere Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular**

Suriye öğrencilere yönelik okul müdürüne ilk olarak “Suriyeli öğrenciler sınıflara yerleştirilmeden önce herhangi bir oryantasyona tabi tutuldular mı?” sorusu sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 2’de özetlenmiştir.

**Tablo 2**

*Okul Müdürünün Suriyeli Öğrencilerin Oryantasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri*

Tema	Alt temalar	Kodlar	f	Yönetici
Oryantasyon Eğitimi	Tanıtma Eğitimi	Okulu tanıtmaya	1	Murat
		Çevreyi tanıtmaya		
	Türkçe Eğitimi	Dili anlama		
		Okuma yazma		

Okul müdürü Suriyeli öğrencilerin oryantasyon eğitimine tabi tutulması gerektiğini ifade etmiştir. Tablo 2 incelendiğinde ana tema olarak belirlenen oryantasyon eğitiminin iki alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili dört farklı görüş belirtilmiştir. Okul müdürünün görüşlerine göre söz konusu eğitimler alt temalar halinde aşağıda verilmiştir.

Tanıtmaya eğitime ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir.

- “Okulumuz bünyesinde Halk eğitim tarafından açılan kurslarda okulu tanıyabilme konusunda bilgilendirmeler yapıldı.” Murat.
- “Okulumuz bünyesinde Halk eğitim tarafından açılan kurslarda okul çevresini tanıyabilme konusunda bilgilendirmeler yapıldı.” Murat.

Türkçe eğitimine ilişkin ifadeler aşağıda verilmiştir.

- “Okulumuz bünyesinde Halk eğitim aracılığıyla açılan kursta öğretmenimiz tarafından Türkçe anlama becerilerini geliştirme konusunda çalışmalar yapıldı.” Murat.
- “Okulumuz bünyesinde Halk eğitim aracılığıyla açılan kursta öğretmenimiz tarafından okuma yazma eğitimi verildi.” Murat.

Okul müdürüne “Suriye’den göçle gelen öğrencilerinizin eğitim- öğretime yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim gerekli miydi?” sorusu sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 3’de özetlenmiştir.

**Tablo 3**

*Okul Müdürünün Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Görüşleri*

Tema	Alt tema	Kodlar	f	Yönetici
Hizmet İçi Eğitim	Gerekli	Kültürü tanıma	1	Murat
		Dili öğrenme		

Okul müdürü Suriyeli öğrencilerin eğitim-öğretime yönelik hizmet içi eğitim almaları gerektiğini ifade etmiştir. Tablo 3 incelendiğinde ana tema olarak belirlenen hizmet içi eğitiminin bir alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili iki farklı görüş belirtilmiştir. Okul müdürünün gereklilik alt temasına ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Bu öğrencilerimizi toplumsal olarak tanıyabilme açısından kurslar açılmış olsaydı iyi olurdu.” Murat.
- “Arapça dilini öğrenmeye yönelik bir eğitim alsaydık faydalı olurdu.” Murat

Okul müdürüne “Suriyeli öğrencilerle ilgili sorun/sorunlar yaşıyor musunuz? Ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?” soruları sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 4’de özetlenmiştir.

**Tablo 4**  
*Suriyeli Öğrencilerle İlgili Karşılaşılan Sorunlar*

Tema	Alt temalar	Kodlar	f	Yönetici
<b>Suriyeli Öğrencilerle İlgili Karşılaşılan Sorunlar</b>	Fiziksel Sorunlar	Ders araç gereçleri Giyim	1	Murat
	Güvenlik Sorunlar	Okul yolu Zorbalık		
	Sosyal Sorunlar	Dışlanmışlık Uyumsuzluk		
	Psikolojik Sorunlar	Şiddet Travma		
	Eğitim öğretim Sorunları	Kayıt edilme şekli Türkçe okuma- yazma Dersi anlama Öğretmen - veli iletişimi		
	Aile Sorunları	Velilerin önyargıları Maddi durum Çocuk sayısının fazlalığı		

Okul müdürü Suriyeli öğrenciler ile ilgili sorunlar yaşadığını ifade etmiştir. Tablo 4 incelendiğinde ana tema olarak belirlenen bu karşılaşılan sorunların altı alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili 15 farklı görüş belirtilmiştir. Okul müdürünün görüşlerine göre söz konusu sorunlara ait bazı ifadeler alt temaların altında aşağıda verilmiştir.

Fiziksel sorunlara ilişkin yönetici ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Çocuklarımızın ders araç gereçleri konusunda ihtiyaçları çoktu.” Murat.
- “Çocuklarımızın giyimlerinde sorunlar vardı, giysileri yeterli değildi.” Murat.

Güvenlik sorunlarına ilişkin yönetici ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Okula gidiş gelişlerinde dil sorunu yaşadıkları için, ihtiyaçlarını karşılamada sıkıntılar yaşadılar.” Murat.
- “Onlara farklı yaklaşımlarda bulduklarından örneğin, vurma gibi öğrencilerimiz korku yaşadılar.” Murat.

Sosyal sorunlara ilişkin yönetici ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “İlk zamanlarda öğrencilerimizin davranışları açısından okula alışma, bizim öğrencilerimizin Suriyeli öğrencilere alışma evresinde, kabulleneme gibi bir durum oldu. Okulumuz öğrencileri önce Suriyeli öğrencileri içlerine almadılar.” Murat.
- “Öğrencilerimiz iletişim sıkıntısı yüzünden, kendilerini ifade edemedikleri için bir süre kendi kabuklarında yaşadılar.” Murat.

Psikolojik sorunlara ilişkin yönetici ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “İlk geldiklerinde fazla bireysellerdi. Dil problemi yaşadıkları için öfkelerini çabuk gösteriyorlardı. Şiddete maruz kalıyorlardı ve şiddet uyguluyorlardı.” Murat.
- “Savaştan geldikleri için çoğu o endişeyi ve tedirginliği içlerinde yaşıyorlardı. Bu açıkça gözlemlenebiliyordu.” Murat.

Eğitim öğretim ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin yönetici ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Öğrencilerimizin kimliklerinde sıkıntılar vardı. Bu konuda biz işlerimizi hızlandıramıyoruz. Onların kimlik alma sürecinde iletişim kopukluğu yaşayabiliyoruz. Çocukların yaş grupları farklı olmasına rağmen denklikten dolayı aynı sınıflara verdik. Bundan dolayı sıkıntılar yaşadık.” Murat.
- “Suriyeli öğrencilerin bazıları hiç Türkçe bilmiyordu.” Murat.

- “Türkçe öğrenmelerine rağmen anlama sıkıntıları var. Artık Türkçe konuşabiliyorlar, yazabiliyorlar ancak anlayamadıkları için dersleri olumsuz etkileniyor.” Murat.
- “Suriyeli velilerimizle dil sorunundan dolayı iletişim kurmakta zorlanıyorduk. Arapça bilen öğretmen, veli, öğrenci kim varsa yardım alıyorduk. Derdimizi anlatamıyorduk. Çocukların eğitimine yeterince destek olamıyorlardı.” Murat.

Aile ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin yönetici ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Mevcut olan velilerimiz Suriyeli velilere karşı önyargılı yaklaştılar. Bundan dolayı uyumda büyük sıkıntılar yaşadık.” Murat.
- “Her zaman çalışacak iş bulamamalarından ya da çalıştıklarında ücretlerini alamadıklarından çocuklarının ihtiyaçlarını karşılamakta zorlanıyorlardı. Bazı ailelerde anne baba çalışmıyor. Büyük kardeşler çalışıyordu.” Murat.
- “Hemen hemen tüm ailelerde çocuk sayısı fazla olduğu için, ayrı çalışma odaları yoktu. Yeterince ilgilenilemiyordu.” Murat.

Okul müdürüne “Suriyeli öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 5’de özetlenmiştir.

**Tablo 5**

*Suriyeli Öğrencilerle İlgili Yaşanan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	Yönetici
<b>Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri</b>	Fiziksel Sorunlara Çözümler	Ders araç gereçlerinin sağlanması	1	Murat
	Güvenlik Sorunlarına Çözümler	Giyimin karşılanması		
	Sosyal Sorunlara Çözümler	Güvenlik semineri yapılması		
		Okullara güvenlik görevlisi verilmesi		
		Öğrenci etkinlikleri düzenleme		
		Öğrencilere sorumluluk verme		
	Psikolojik Sorunlara Çözümler	PDR uzmanları ile öğrencileri görüştürme		
		Şefkat ve hoşgörüyle yaklaşma		
		Diğer öğrencilerle konuşma		
	Eğitim Öğretim Sorunlarına Çözümler	Türkçe okuma yazma kursu açma		
		Yeni eğitim politikaları belirlenmesi		
		Veli ile görüşmeleri		
		Okul- aile birliği toplantıları yapma		
	Aile Sorunlarına çözümler	Aile eğitimleri yapma		
		Veli ziyaretleri yapma		
		Sosyal etkinlikler düzenleme		

Tablo 5 incelendiğinde ana tema olarak belirlenen çözüm önerilerinin altı alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili 16 farklı görüş belirtilmiştir. Okul müdürünün görüşlerine göre söz konusu çözüm önerilerine ilişkin bazı ifadeler alt temalar altında aşağıda verilmiştir.

Fiziksel sorunlar ile ilgili çözüm önerilerine ilişkin yönetici ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Okul aile birliği olarak ders araç gereçlerini karşılamaya çalıştık. Ayrıca Suriyeli öğrencilerimizin okul masraflarını üstlenen velilerimiz oldu. Sosyal yardım kuruluşları bu ihtiyaçlara öncü olabilir.” Murat.
- “Talebimiz üzerine Belediye tarafından okulumuzdaki Suriyeli öğrencilere giysi yardımı yapıldı. Yine bazı öğrencilerimizin okul giysileri tarafımızca karşılandı. İnternette destek veren sitelere başvuruda bulunulup yardım istenebilir.” Murat.

Güvenlik sorunları ile ilgili çözüm önerilerine ilişkin yönetici ifadeleri aşağıda verilmiştir.



- “Okulun onlar için güvenli olduğunu, korkmamaları gerektiğini anlattık. İlçe emniyet müdürüyle görüşerek okulumuzda güvenlik konulu seminer verilmesini istedik. Ayrıca öğle araları ve okul çıkışlarında devriye arabalarının gezmesini ya da sivil polislerin bulunmasını talep ettik. Bunlar yapılabilir.” Murat.
- “Her okula bir güvenlik görevlisi temin edilmesi Milli Eğitim bakanlığınca yürürlüğe konabilir.” Murat.

Sosyal sorunlar ile ilgili çözüm önerilerine ilişkin yönetici ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Satranç turnuvalarında il birinciliklerimiz oluyor. Okulumuzdaki satranç egzersizlerine Suriyeli öğrencilerin katılmasını sağladık ve ileride turnuvalarda görev verme hedeflenebilir. Öğrencilerimizin birlik beraberliğini arttırıcı çocuk oyunları şenliği yapıldı. İlçede bowling oyununda birinci olduk. Bu tarz etkinlikler çeşitlendirilerek devam ettirilebilir.” Murat.
- “Suriyeli öğrencilerimize farklı sorumluluklar vererek özgüvenlerini arttırdık, okulda diğer öğrencilerle kaynaşmalarını sağlanabilir.” Murat.

Psikolojik sorunlar ile ilgili çözüm önerilerine ilişkin yönetici ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Okulumuz rehber öğretmeni Suriyeli öğrencilerimizle birebir görüşme yaparak onlara yardımcı olmaya çalıştı. Farklı durumlarda da PDR uzmanlarıyla görüştürmeler yapılabilir.” Murat.
- “Suriyeli öğrencilerimize elimizden geldiğince sevgiyle, anlayışla yaklaşılmaya çalıştık. Diğer çocuklara da bu konuda hoşgörü olmalarını öğütledik. Yeni bir ülkeye ya da ortama gelen öğrencilerimize şefkatle yaklaşılmalıdır.” Murat.
- “Diğer öğrencilerimizle konuştuk, Suriyeli öğrencilerin zor şartlardan, savaştan dolayı geldiklerini anlattık. Yardımcı olmalarını istedik.” Murat.

Eğitim-öğretim sorunları ile ilgili çözüm önerilerine ilişkin yönetici ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Halk eğitim kanalıyla okul müdürlüğümüzce Suriyeli öğrencilere okuma yazma kursları açılmış ve hala devam etmektedir. Arapça Türkçe bilen gönüllü öğretmenler tarafından da bu kurslar çeşitlendirilebilir. Ayrıca okullarda Arapça bilen bir öğretmen tarafından bu öğrencilere bir süre eğitim verildikten sonra diğer öğrencilerin arasına yaş gruplarına uygun olarak dağılması uyumu kolaylaştırıcaktır.” Murat.
- “Okulumuzda Suriyeli öğrencilere yönelik bir komisyon kurulması ve Suriyeli öğrencilerin eğitime yönelik çalışmalarını bu komisyonla yürütmeyi hedefledik. Son düzenlemeyle denkliklerini okul müdürlüğü komisyonla belirleyebiliyor. Velilerimizin farklı yerlere gitmesine gerek kalmadı. Adres uygun olduğu sürece yardımcı olunabilir.” Murat.
- “Arapça bilen bir öğretmen Suriyeli öğrencilerin bulunduğu her okula verilebilir.” Murat.
- “Sık veli toplantısı ya da birebir görüşmeler yapılarak velilerin çocuklarının eğitimine katkısı arttırılabilir.” Murat.

Aile sorunları ile ilgili çözüm önerilerine ilişkin yönetici ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Okul aile birliği toplantıları yapıyoruz. Öğrencilerin ödev takibi, devamsızlık takibi gibi konularda bilgilendirmeler yapılıyor. Suriyeli öğrenci velilerinin evde de Türkçe konuşmalarını istiyoruz. Suriyeli bir velinin toplantı sırasında başından geçenleri anlatmasıyla, diğer velilerin empati yapması sağlanabilir.” Murat.
- “Okulumuz rehber öğretmeni tarafından aile eğitim semineri verilmektedir.” Murat.
- “Kayıtlı ve kayıtlı olmayan Suriyeli öğrencilerimize ev ziyaretleri yapılabilir. Hem onların yaşadıkları ortamı görünce empati kurmak da kolaylaşır, onlar da bizleri kendilerine yakın hissederler.” Murat.
- “Okul çayı etkinliği düzenlenmiş ve velilerin kaynaşması amaçlanmıştır. Gezi gibi daha farklı etkinlikler de düzenlenebilir.” Murat.

## Öğretmenlerin Suriyeli Öğrencilere Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Suriye öğrencilere yönelik öğretmenlere ilk olarak “Suriyeli öğrenciler sınıflara yerleştirilmeden önce herhangi bir oryantasyon eğitimine tabi tutuldular mı?” sorusu sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 6’da özetlenmiştir.

**Tablo 6**

*Öğretmenlerin Suriyeli Öğrencilerin Oryantasyon Eğitimine İlişkin Görüşleri*

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	Öğretmen
Oryantasyon Eğitimi	Tanıtma eğitimi	Okulu tanıtmaya	1	Ahmet
		Çevreyi tanıtmaya	4	Ahmet, Hakan, Niyazi, Hasan
	Türkçe eğitimi	Dili anlama	3	Ahmet, Ercan, Demet
		Okuma yazma	3	Ahmet, Ercan, Hasan

Tablo 6 incelendiğinde ana tema olarak belirlenen oryantasyon eğitiminin iki alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili dört farklı görüş belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre söz konusu oryantasyon eğitimine ilişkin bazı ifadeler alt temalar altında aşağıda verilmiştir.

Tanıtmaya eğitime ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Okul tanıtımı olsun diye elimden geldiğince onları bilgilendirmeye çalışıldı. Kendilerini ifade edemeyecekleri için birkaç defa okulda kullanmaları gereken yerler gösterildi. Diğer öğrencilerin de bu konuda yardımcı olması sağlandı.” Ahmet.
- “Toplumumuza uyumlu bir öğrenci yetişmesi için çevrenin tanıtılması gerekiyordu.” Niyazi.

Dil eğitimine ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Okulumuzda verilen eğitime tabi tutularak dil gelişimi yönünden desteklendiler. Okuduğunu hani tam olarak olmasa da anladığını söyleyebilirim.” Ercan.
- “Benim öğrencilerimden bir tanesi oryantasyon eğitimine katıldı. Okuma yazmaya da çok çabuk geçti. Bazı öğrencilerim de evlerinin uzaklığı yüzünden katılamadılar.” Ahmet.

Öğretmenlere “Suriye’den göçle gelen öğrencilerinizin eğitim-öğretimine yönelik herhangi bir hizmet içi eğitim aldınız mı?” sorusu sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 7’de özetlenmiştir.

**Tablo 7**

*Öğretmenlerin Hizmet İçi Eğitim Alma Durumuna İlişkin Görüşleri*

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	Öğretmen
Hizmet içi eğitim	Gerekli	Kültürü tanıma	2	Ahmet, Hasan
		Dili öğrenme	1	Demet
	Gerekli değil	Sorumlu hissetmeme	2	Hakan, Niyazi
		Yeterli görme	1	Ercan

Tablo 7 incelendiğinde ana tema olarak belirlenen hizmet içi eğitiminin iki alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili dört farklı görüş belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre söz konusu eğitimlere ilişkin bazı ifadeler alt temalar altında aşağıda verilmiştir.

Hizmet içi eğitimin gerekliliğine öğretmen ilişkin ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Farklı bir kültür, farklı bir anlayış. Yani yaşantısı farklı, giyimi farklı, yaşamı farklı, davranması farklı. Bizim sosyalleşmemiz ve öğrenciyi de sosyalleştirmemiz için mutlaka almamız gerekiyor.” Hasan.
- “Dil konusunda bir eğitim alınabilirdi bence.” Demet.

Hizmet içi eğitimin gereksizliğine ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Aslında ben, benim öyle bir eğitime tabi tutulmam gerektiğini düşünmüyorum. Çünkü benim Suriyelilere eğitim verme gerekliliğimin olduğunu düşünmüyorum.” Hakan.
- “Ben çok bir eğitime gerek duymuyorum. Çünkü doğuda da köylerde çalışan bir öğretmen olarak zaten dil problemi olan bir sürü insanla karşılaştık. Onlara nasıl eğitim verdiğimiz bunlara da benzer eğitim uyguladık.” Ercan.

Öğretmenlere “Suriyeli öğrencilerle ilgili sorun/sorunlar yaşıyor musunuz? Ne tür sorunlar yaşıyorsunuz?” soruları sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 8’de özetlenmiştir.

**Tablo 8**

*Öğretmenlere göre Suriyeli Öğrencilerle İlgili Karşılaşılan Sorunlar*

<b>Tema</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>Öğretmen</b>
<b>Suriyeli Öğrencilerle İlgili Karşılaşılan Sorunlar</b>	Fiziksel Sorunlar	Ders araç gereçleri	4	Ahmet, Hakan, Ercan, Niyazi
		Giyim	3	Ahmet, Hakan, Ercan
	Güvenlik Sorunlar	Okul yolu	1	Ahmet
		Zorbalık	2	Ercan, Hasan
	Sosyal Sorunlar	Dışlanmışlık	3	Ahmet, Ercan, Niyazi
		Uyumsuzluk	3	Ahmet, Hakan, Niyazi
	Psikolojik Sorunlar	Şiddet	1	Ercan
		Travma	6	Ahmet, Hakan, Ercan, Demet, Niyazi, Hasan
	Eğitim Öğretim Sorunlar	Kayıt edilme şekli	4	Ahmet, Ercan, Demet, Hasan
		Türkçe okuma-yazma	4	Ahmet, Hakan, Ercan, Niyazi
		Dersi Anlama	5	Ahmet, Hakan, Ercan, Demet, Niyazi
		Öğretmen-veli iletişimi	6	Ahmet, Hakan, Ercan, Demet, Niyazi, Hasan
		Velilerin önyargıları	2	Ercan, Niyazi
	Aile Sorunları	Maddi durum	5	Ahmet, Hakan, Ercan, Demet, Niyazi
		Çocuk sayısının fazlalığı	3	Ahmet, Niyazi, Hasan

Tablo 8 incelendiğinde ana tema olarak belirlenen yaşanan sorunların altı alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili 15 farklı görüş belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre söz konusu sorunlara ilişkin bazı ifadeler alt temalar altında aşağıda verilmiştir.

Fiziksel sorunlara ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Suriyeli öğrencilerin ders araç gereçleri yoktu.” Hakan.
- “Çocuklarımızın giyim noktasında da eksikleri vardı.” Ahmet.

Güvenlik sorunlarına ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Bir tane öğrencim evine giderken zorluk çekiyor. Evi baya uzak yürümek zorunda kalıyor. Ailesi de diğer ebeveynlere göre yaşlı. Yaşlılığın verdiği bir ilgisizlik var.” Ahmet.
- “Üst sınıflardan Suriyeli öğrencimiz sıkıştırıp zarar verenler, tehdit edenler, huzursuz edenler oluyordu.” Hasan.

Sosyal sorunlara ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “İlk etapta kimse oynamıyordu onlarla. Kimse yanına oturmak istemiyordu.” Ahmet.
- “İlk geldiğinde son derece sıkılgandı. Çocuklardan çok uzak duruyordu.” Niyazi.

Psikolojik sorunlara ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Hani o Suriyeli deyip onları dövenler oldu, kötü davrananlar hatta Türkçe öğretiyorum diye küfür öğretenler oldu.” Ercan.
- “Resim yap deyince sürekli savaş resimleri, silah resimleri ya simsiyah bir resim ya da kıpkırmızı bir resim. Bunu anlatmasını istediğim zaman hani doğru dürüst olmayan Türkçesiyle bana hep savaş uçağı anlattı. Şarkı söylemesini istediğim zaman yine sadece ses çıkardı ama silah ya da makine sesleriydi.” Ercan.

Eğitim öğretim ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Yaşı diğer öğrencilere göre daha büyük olmasından diğer çocuklarla problemler çıktı. Denklik sonucu bizim sınıfa verildi.” Ahmet.
- “Türkçeyi hiç bilmediği için okumayı da daha tam olarak öğrenemedi.” Niyazi.
- “Çocuklar farklı bir kültür, farklı bir dil olduğu için anlama problemleri yaşıyorlardı. Çocuk okuma yazmaya geçti ama ne okuduğunu bilmiyordu. Çocuk o paragrafın cümlelerin içeriğini

*bilmiyordu. Ben soru soruyordum, bana bakıyordu cevap veremiyordu. Dil problemi olduğu için kelime hazinesi yeterli gelmiyordu. Çocuk okuduğunu kavramıyordu.” Ahmet.*

- *“Annesini bir kere gördüm. Onda da tercüman vasıtasıyla konuşabildik. Ben birkaç bir şey söyledim hani alması gereken şeyleri. Bir daha da görmedim.” Hakan.*

Aile ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- *“Bazı veliler çocuklarının Suriyeli öğrencilerle oturmasını istemiyordu.” Ercan.*
- *“Baba çalışmıyor, büyük kardeş çalışıp evi geçindiriyor.” Niyazi.*
- *“Kalabalık aile çocukları oldukları için ayrı çalışma odaları yok. Televizyon ortamında çalışıyorlar.” Ahmet.*

Öğretmenlere “Suriyeli öğrencilerle ilgili yaşanan sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 9’da özetlenmiştir.

**Tablo 9**

*Öğretmenlerin Suriyeli Öğrencilerle İlgili Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*

<b>Tema</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>Öğretmen</b>
Fiziksel Sorunlara Çözümler	Fiziksel Sorunlara Çözümler	Ders araç gereçlerinin sağlanması	6	Ahmet, Hakan, Ercan, Demet, Niyazi, Hasan
		Giyimin karşılanması	5	Ahmet, Hakan, Ercan, Niyazi, Hasan
	Güvenlik Sorunlarına Çözümler	Güvenlik semineri yapılması	3	Ahmet, Ercan
		Okullara güvenlik görevlisi verilmesi	3	Ercan, Demet, Niyazi
	Sosyal Sorunlara Çözümler	Öğrenci etkinlikleri düzenleme	3	Ahmet, Hakan, Ercan
		Öğrencilere sorumluluk verme	2	Ahmet, Ercan,
	Psikolojik Sorunlara Çözümler	PDR uzmanları ile öğrencileri görüştürme	2	Hakan, Niyazi
		Şefkat ve hoşgörüyle yaklaşma	5	Ahmet, Ercan, Demet, Niyazi, Hasan
		Diğer öğrencilerle konuşma	3	Ercan, Demet, Niyazi
	Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	Eğitim Öğretim Sorunlarına Çözümler	Türkçe okuma yazma kursu açma	4
Dili anlama etkinlikleri yapma			4	Hakan, Demet, Niyazi, Hasan
Yeni eğitim politikaları belirlenmesi			5	Ahmet, Hakan, Ercan, Demet, Niyazi
Suriyeli öğrencilere burs sağlanması			3	Ahmet, Ercan, Niyazi
Veli ile görüşmeler			2	Ahmet, Ercan
Aile Sorunlarına Çözümler		Okul- aile birliği toplantıları yapma	2	Ercan, Niyazi
		Aile eğitimleri yapma	3	Ahmet, Ercan, Demet
		Veli ziyaretleri yapma	2	Ercan, Demet
		Sosyal etkinlikler düzenleme	3	Ahmet, Ercan, Niyazi
		Yardım kuruluşlarından destek isteme	4	Ahmet, Hakan, Ercan, Hasan
Suriyelilere yönelik iş alanları açılması	2	Ahmet, Niyazi		
Aile planlaması konusunda bilgilendirme	1	Demet		

Tablo 9 incelendiğinde ana tema olarak belirlenen çözüm önerilerinin altı alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili 21 farklı görüş belirtilmiştir. Öğretmenlerin görüşlerine göre söz konusu çözüm önerilerine ilişkin bazı ifadeler alt temalar altında aşağıda verilmiştir.

Fiziksel sorunlar ile ilgili çözüm önerilerine ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Yardım kuruluşlarına başvurulup ders araç gereçleri karşılanabilir” (Hakan)
- “Giysi noktasında da biz elimizden geldiğince yardımcı olmaya çalıştık, bu olabilir.” Ahmet.

Güvenlik sorunları ile ilgili çözüm önerilerine ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Okulun onlar için güvenli olduğunu, bir sıkıntısı olduğunda bana söyleyebileceğini anlattık. Diğer arkadaşlarıyla yardımcı olmaları konusunda konuştuk. Okul müdürümüz İlçe Emniyet müdüründen seminer verilmesini talep etti.” Ahmet.
- “Okullarda bir güvenlik görevlisi olmasının iyi olacağını düşünüyorum, bu konuda gerekli yerlere başvurulmalı.” Demet.

Sosyal sorunlar ile ilgili çözüm önerilerine ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Öğrenciler arasında doğum günü kutlamaları, gezi, kermes, çocuk şenliği gibi vb. sosyal aktiviteler arttırılabilir.” Ahmet.
- “Bir oyun kurulduğunda merkeze onları koyduk, onun etrafında oyunu çevirmeye çalıştık ve birbirleriyle iletişimleri arttı. Çocuklara sorumluluklar verdik. Sınıfın onları kabullenme sürecini hızlandırdık.” Ahmet.

Psikolojik sorunlar ile ilgili çözüm önerilerine ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Bu öğrencilere biraz daha anlayışlı olmak gerek.” (Hasan)
- “Düşükleri durum zor bir durum. Özellikle bunlar bir de çocuk. Bunlara ayrı bir şefkatle yaklaşılması gerektiğini düşünüyorum.” Niyazi.
- “Ben de onun olmadığı zamanlarda arkadaşlarıyla konuşarak hani onun sizin gibi çocuk olduğunu ve sizin nasıl duygular içerisindeyseniz onun da aynı duygular içerisinde olduğunu, ülkesinden sıkıntılı bir şekilde geldiğini anlatarak çocuklardan da yardım aldım.” Ercan.

Eğitim-Öğretim sorunları ile ilgili çözüm önerilerine ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Arapça bilen bir öğretmen tarafından uzun bir süre en az bir yıl kadar Türkçe eğitimi almasını isterdim.” Niyazi.
- “Sürekli onlara soru sorarak, 5NİK etkinlikleri, kim var, olay ne, kahramanları kim, nerede geçmiş, ne zaman geçmiş gibi sürekli bu çalışmalarını yaptık. Çalışmalar neticesinde şuan çok iyi bir yere geldiler. Rahatça benim söylediğim direktifleri algılayabiliyorlar. Okuduklarını anlıyor ve bir de cevap verebiliyorlar bu da önemli. Bu tür etkinlikler arttırılabilir.” Ahmet.
- “Oryantasyona yönelik daha nitelikli bir çalışma yapılmalıdır.” Ercan.
- “Suriyeli öğrencilere burs sağlanırsa eğitimde yaşadıkları sorunların azaltılabileceğini düşünüyorum.” Ahmet.
- “Çocuğun ailesiyle yapmış olduğum görüşmeler, beni kendilerine yakın hissetmeleri bunda çözüm yolu oldu bizde. Türkçe konuşulmayan bir ortamda çocuğun anlamasının zor olduğunu anlattım ve bunda ikna ettim.” Ercan.

Aile sorunları ile ilgili çözüm önerilerine ilişkin öğretmen ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Okul aile birliği toplantılarının daha verimli olması sağlanabilir. Suriyeli öğrencilere yönelik yardımlaşma ve hoşgörü arttırılabilir.” Niyazi.
- “Okulumuz rehber öğretmeni tarafından verilen aile seminerinin faydalı olduğunu düşünüyorum. Bu tür eğitimler arttırılabilir.” Demet.
- “Ev ziyaretlerinin faydalı olacağını düşünüyorum.” Demet.
- “Sınıfımız velilerince kermes düzenledik. Bu tür etkinliklerle aralarında işbirliği ve iletişim kurma konusunda ilerlenebilir. Velileri kaynaştırmaya yönelik sosyal aktiviteler arttırılabilir. Okulda tüm velilerin katıldığı kitap okuma günü yapıyoruz. Bunlara devam edilebilir.” Ahmet.
- “Çeşitli vakıf ya da yardım kuruluşlarından yardım istenebilir.” Ercan
- “Topluma entegre olmaları ve suça karışmamaları adına Suriyelilere iş alanları açmak ya da toplumumuzun bu konuda duyarlı olması fayda sağlayacaktır.” Ahmet.
- “Suriyeli veliler toplum sağlık merkezine yönlendirilebilirler ya da sağlıkçılar Suriyeli velilere yönelik seminer verebilirler.” Demet.

## Suriyeli Öğrencilerin Görüşlerine Ait Bulgular

Suriyeli öğrencilere “Okulunuzu seviyor musunuz?” sorusu sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 10’da özetlenmiştir.

**Tablo 10**

*Suriyeli Öğrencilerin Okulu Sevip Sevmeme Durumuna İlişkin Görüşleri*

Tema	Alt temalar	Kodlar	f	Öğrenci
Okulu sevip sevmeme durumu	Sevme nedeni	Öğretmeni sevme	7	Abdullah, Muhammed, Ranya, Hatice, Nida, Lana, Emira
		Arkadaşlarını sevme	5	Muhammed, Ranya, Nida, Lana, Emira
		Derslerini sevme	3	Nida, Lana, Emira

Öğrencilerin tamamı okulunu sevdiklerini ifade etmişlerdir. Tablo 10 incelendiğinde ana tema olarak belirlenen okulu sevme durumunun bir alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili üç farklı görüş belirtilmiştir. Suriyeli öğrencilerin okulu sevme nedeni alt temasına ilişkin bazı ifadeler aşağıda verilmiştir.

- “Beni öğretmen, ben öğretmeni sevdi, çok sevdi. Ödevlerimi yapmak istiyorum. Ders istiyorum ben. Ben okulu çok sevdim.” Nida.
- “Arkadaşlarımı okulu çok sevdim.” Emira.
- “Ders yapmayı, ödev yapmayı seviyorum.” Lana.

Suriyeli öğrencilere “Aileniz size karşı sorumluluklarını yerine getirebiliyor mu?” sorusu sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 11’de özetlenmiştir.

**Tablo 11**  
*Ailelerinin Çocuklarına Karşı Sorumluluklarını Yerine Getirebilme Durumu*

Tema	Alt temalar	Kodlar	f	Öğrenci
Çocuklara Karşı Sorumluluklar	Fiziksel gereksinim	Özel alan	4	Abdullah, Nida, Ranya, Muhammed
		Öz bakım	3	Abdullah, Nida, Hatice
		Giyim	6	Abdullah, Muhammed, Ranya, Lana, Emira, Hatice
		Oyun olanağı sağlama	5	Abdullah, Ranya, Nida, Emira
	Duygusal gereksinim	Eşit ve adil davranma	6	Muhammed, Ranya, Lana, Nida, Emira, Hatice
		Sevgi ifade eden söz ve davranışlar	5	Abdullah, Muhammed, Lana, Emira, Hatice
		Olumlu konuşma	5	Muhammed, Ranya, Lana, Emira, Hatice
	Eğitimsel gereksinim	Dinleme	5	Abdullah, Muhammed, Ranya, Emira, Hatice
		Kurallara uymasını sağlama	4	Ranya, Nida, Emira, Hatice
		Ödev ve devamsızlık takibi	4	Ranya, Lana, Nida, Abdullah
		Toplantılara katılma	3	Ranya, Nida, Hatice
	Yetiştirme gereksinimi	Okula karşı olumlu tutum	5	Muhammed, Ranya, Nida, Emira, Hatice
		Disiplin	3	Muhammed, Ranya, Hatice
		Sorun çözme becerisi kazandırma	3	Muhammed, Ranya, Hatice

Tablo 11 incelendiğinde ana tema olarak belirlenen çocuklara karşı sorumlulukların dört alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili 14 farklı görüş belirtilmiştir. Suriyeli öğrencilerin görüşlerine göre ailelerin çocuklara karşı sorumluluklarını yerine getirmelerine ilişkin bazı ifadeler alt temalar altında aşağıda verilmiştir.

Fiziksel gereksinime ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Evimde ders çalışabileceğim düzgün bir ortam yok.” Muhammed.
- “Dişlerimi fırçalayabiliyorum, saçlarımı annem tarıyor.” Nida.
- “Belediyeden gelen kıyafetlerden bana verdiler. Annem pazardan da bazen alıyor. Öğretmen bana fazladan kıyafet bile verdi.” Hatice.
- “Evin bahçesinde oynuyoruz kardeşimle.” Emira.

Duygusal gereksinime ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Annem bir oyuncak getirdiğinde abime araba, bana barby, küçük kardeşime robot gibi bir şey getiriyor. Büyük abime de para veriyor. O da istediğini alıyor.” Ranya.
- “Annemle babam bana sarılıp seviyorlar.” Lana.
- “Kötü davranmıyorlar yani iyi davranıyorlar. Beni hiç üzmiyorlar. Kendine çok güvenmelisin. Güvenmezsen başarıya ulaşman zorlaşır diye söylerler. Herkesin içinde kötü konuşmazlar.” Ranya.

Eğitimsel gereksinime ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Okulda anlamadığım şeyleri anneme söylüyorum. O dinler, bana cevap verir, yardım eder.” Emira



- “Okul kurallarına uyarsan arkadaşın ve öğretmenin sana çok iyi davranır. Her sınavda her konuda dikkatli olmamı söylüyor.” Hatice.
- “Ödevlerimi kendim yapıyorum, kontrol ediyorlar.” Nida
- “Toplantıya her zaman katılmıyorlar. Bazen öğretmen çağırıyor.” Hatice

Yetiştirme gereksinimine ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Annem benim büyüyünce doktor olmamı istediği için okula göndermek istiyor. Babam da çalışkan olmamı, meslek sahibi olmamı istiyor.” Muhammed.
- “Görevimi yapmadığım zaman kızıyor.” Ranya
- “Üzülduğümde kendim yaparım yani kendim hallederim işi. Öyle dedi annem, kendin halledersen büyüyünce daha becerikli olursun.” Muhammed

Suriyeli öğrencilere “Suriyeli olduğun için okulda sorun yaşıyor musun? Ne gibi sorunlar yaşıyorsun?” soruları sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 12’de özetlenmiştir.

**Tablo 12**

*Öğrencilerin Okulda Yaşadıkları Sorunlar*

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	Öğrenci
Öğrencilerin Yaşadıkları Sorunlar	Fiziksel Sorunlar	Ders araç gereçleri	4	Abdullah, Muhammed, Lana, Hatice
		Giyim	4	Muhammed, Lana, Nida, Hatice
	Güvenlik Sorunları	Okul yolu	2	Emira, Hatice
		Zorbalık	4	Abdullah, Muhammed, Ranya, Hatice
	Sosyal Sorunlar	Dışlanmışlık	2	Abdullah, Muhammed
		Uyumsuzluk	3	Ranya, Emira, Hatice
	Psikolojik Sorunlar	Şiddet	1	Abdullah
		Travma	3	Abdullah, Muhammed, Hatice
	Eğitim Öğretim Sorunları	Kayıt edilme şekli	2	Muhammed, Emira
		Türkçe okuma-yazma	3	Abdullah, Lana, Emira
		Dersi Anlama	6	Abdullah, Muhammed, Ranya, Lana, Nida, Hatice
		Öğretmen-veli iletişimi	2	Abdullah, Ranya
	Aile Sorunları	Velilerin önyargıları	2	Muhammed, Emira
		Maddi durum	2	Muhammed, Hatice
		Çocuk sayısının fazlalığı	3	Nida, Hatice, Emira

Tablo 12 incelendiğinde ana tema olarak belirlenen Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunların altı alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili 15 farklı görüş belirtilmiştir. Suriyeli öğrencilerin görüşlerine göre söz konusu sorunlara ilişkin bazı ifadeler alt temalar altında aşağıda verilmiştir.

Fiziksel sorunlara ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Okula geldiğimde ders araç gereçlerim yoktu, sonradan öğretmenim verdi.” Lana.
- “Her zaman yeni giysiler alamıyor annem- babam. Belediyeden okulumuza kıyafet getirmişler, müdür yardımcısı bana verdi” Nida.

Güvenlik sorunlarına ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Evimiz çok uzak, yürüyorum. Bazen korkuyorum.” Emira.
- “İlk geldiğimde 4.sınıflar ben seni döverim gibi konuşmalar yaptılar.” Muhammed.

Sosyal sorunlara ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Arkadaşlarım bazen alay ediyorlar. Benimle oynamıyorlar. Ben de onlara gülmene gerek yok ben de senin gibi çalışkanım ne olmuş diyorum, susuyorlar.” Muhammed.
- “İlk defa okula geldiğimde herkesi kötü görmüştüm. Okula alışmam biraz uzun sürdü.” Hatice.

Psikolojik sorunlara ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Arkadaşlarım bana iyi davranmıyor. Yere ittirdi. Arkadaşlarımdan iki tanesi vuruyor. “ Abdullah.
- “Savaş filmleri bakmak istemiyorum. Savaş kötü bir şey.” Muhammed.

Eğitim öğretim ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “10 yaşındayken 2. sınıftan başladığım ve yaşımda diğerlerinden daha büyük olduğu için dalga geçtiler.” Muhammed.
- “Türkçe bilmiyordum, öğretmenim öğretti.” Emira.
- “Türkçe okuyabiliyorum ama bazı dersleri yapamıyorum.” Nida.
- “Toplantılara bazen katılıyor, bazen katılmıyor. Katılmadığımda işi oluyor.” Ranya.

Aile ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Bazı çocukların anneleri benimle oynamasına izin vermiyor. Ben de oynamıyorum.” Muhammed.
- “Para olmadığından, çalışmadığından bazı eşyalarımı alamıyorlar.” Muhammed.
- “Biz on kardeşiz. Abim, ablam ve kardeşim var. Hepimizle ilgilenemiyorlar.” Emira.

Suriyeli öğrencilere “Okulda yaşadığın sorunlara yönelik çözüm önerilerin nelerdir? sorusu sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 13’de özetlenmiştir.

**Tablo 13**

*Suriyeli Öğrencilerin Okulda Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	Öğrenci
Suriyeli Öğrencilerin Okulda Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri	Fiziksel Sorunlara Çözüm Önerileri	Okul ihtiyaçlarının karşılanması	3	Muhammed Nida, Hatice
	Güvenlik Sorunlarına Çözüm Önerileri	Okula güvenlik görevlisi verilmesi	1	Ranya
		Güvenlik semineri verilmesi	1	Hatice
	Sosyal Sorunlara Çözüm Önerileri	Ayrımcılık yapmama	1	Muhammed
		Kabul görme	1	Muhammed
	Psikolojik Sorunlara Çözüm Önerileri	İyi davranılması	3	Abdullah, Ranya, Hatice
	Eğitim Öğretim Sorunlarına Çözüm Önerileri	Kayıt şeklinde değişiklik yapılması	1	Muhammed,
		Derse yardımcı olma	2	Emira, Lana
	Aile Sorunlarına Çözüm Önerileri	Çocuklarını iyi yönlendirme	3	Muhammed, Ranya, Nida

Tablo 13 incelendiğinde ana tema olarak belirlenen çözüm önerilerinin altı alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili dokuz farklı görüş belirtilmiştir. Öğrencilerin görüşlerine göre söz konusu çözüm önerilerine ilişkin bazı ifadeler alt temalar altında aşağıda verilmiştir.

Fiziksel sorunlar ile ilgili çözümlere ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “İhtiyaçlarımın herşeyin alınmasını isterdim. Müdürümüz ve öğretmenimiz bize veriyorlar. Belediye ya da devlet bize yardım edebilir.” Muhammed.

Güvenlik sorunları ile ilgili çözümlere ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Okulumuzda kapıda güvenlik görevlisi olsa yabancılar okula girmez.” Ranya.
- “Güvenlik konusunda ders verebilirler bize.” Hatice.

Sosyal sorunlar ile ilgili çözümlere ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Bizi ayırmasınlar, ne olmuş ben de onlar gibiyim. Birlikte oyunlar oynayabiliyoruz.” Muhammed.
  - “Birlikte kaynaşabileceğimiz bizi kabul edecekleri etkinlikler yapabiliriz.” Ranya.
- Psikolojik sorunlar ile ilgili çözümlere ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.
- “Tek istediğim herkes bana iyi davranсын ben onları dünyalar kadar severim.” Hatice.
- Eğitim- öğretim sorunları ile ilgili çözümlere ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.
- “Keşke 1.sınıftan başlasaydım, onu isterdim. 2. sınıftan başlattılar, böyle olmamasını isterdim.” Muhammed.
  - “Etkinlik yapmak istiyorum. Öğretmenimin yardımcı olmasını istiyorum.” Emira.
- Aile sorunları ile ilgili çözümlere ilişkin öğrenci ifadeleri aşağıda verilmiştir.
- “Arkadaşım annesinin sınıfta başta yanıma oturmasına izin vermediğini söylemişti. Böyle olmasın.” Nida.

### Suriyeli Velilerin Çocuklarına Yönelik Görüşlerine Ait Bulgular

Suriyeli velilere “Çocuklarınıza karşı sorumluluklarınızı yerine getirebiliyor musunuz?” sorusu sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 14’de özetlenmiştir.

**Tablo 14**

*Suriyeli Velilerin Çocuklarına Karşı Sorumluluklarını Yerine Getirebilme Durumlarına İlişkin Görüşleri*

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	Veli
Çocuklara Karşı Sorumluluklar	Fiziksel Gereksinimler	Özel alan	4	Hiyam, Sabiha, Fatin, Ahmad
		Öz bakım	3	Sabiha, Fatin, Ahmad
		Giyim	5	Hiyam, Sabiha, Fatin, Ayde, Ahmad
		Oyun olanağı sağlama	5	Hiyam, Sabiha, Fatin, Ayde, Ahmad
	Duygusal Gereksinimler	Eşit ve adil davranma	3	Hiyam, Sabiha, Fatin
		Sevgi ifade eden söz ve davranışlar	4	Hiyam, Sabiha, Fatin, Ahmad
		Olumlu konuşma	3	Hiyam, Sabiha, Fatin
		Dinleme	3	Sabiha, Fatin, Ahmad
	Eğitimsel Gereksinimler	Kurallara uymasını sağlama	5	Hiyam, Sabiha, Fatin, Ayde, Ahmad
		Ödev ve devamsızlık takibi	5	Hiyam, Sabiha, Fatin, Ayde, Ahmad
		Toplantılara katılma	5	Hiyam, Sabiha, Fatin, Ayde, Ahmad
	Yetiştirme Gereksinimi	Okula karşı olumlu tutum	4	Hiyam, Sabiha, Fatin, Ahmad
		Disiplin	3	Sabiha, Fatin, Ahmad
		Sorun çözme becerisi kazandırma	2	Sabiha, Ahmad

Tablo 14 incelendiğinde ana tema olarak belirlenen çocuklara karşı sorumlulukların dört alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili 14 farklı görüş belirtilmiştir. Suriyeli velilerin görüşlerine göre çocuklara karşı sorumluluklarına ilişkin bazı ifadeler alt temalar altında aşağıda verilmiştir.

Fiziksel gereksinime ilişkin veli ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Ayrı odası yok çocukların.” Ahmad.
- “Kıyafetlerini kendisi giyiyor, çoğu ihtiyacını karşılar. Saçlarını tararım bazen.” Fatin.
- “Kıyafetleri alamadım. Bazı insanlar burada bize yardım etti. Herkes bakıyorlar durumumuz iyi değil, herkes yardım etmeye çalışıyor.” Sabiha.
- “Evimizin bahçesi var, orada oynuyorlar. Evin dışına çıkmazlar. Savaştan dolayı korku yaşadılar zaten korkuyorum.” Sabiha.

Duygusal gereksinime ilişkin veli ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Küçük çocuklar daha ilgi istiyor, bazen kardeşlerini kaskanıyorlar. Elimden geldiğince eşit tutmaya çalışıyorum.” Fatin.
- “Babasından çok bana yakındır. Onu sevdiğimi bilir, sarılırız birbirimize konuşuruz.” Fatin.
- “Doğru yoldan gitmelisin, kendine güvenmelisin, arkadaşlarıyla iyi anlaşmalısın diyoruz.” Fatin.

Eğitimsel gereksinime ilişkin veli ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Çok konuşkandır, ne yaşadıysa okulda, ne olduysa duygusunu hepsini söyler. Anladığım kadarıyla dinlemeye çalışırım. Mutlu olduğu şeylerin yanında sıkıntılarını anlatıyor.” Fatin.
- “Güzel güzel oynayın arkadaşlarıyla, öğretmeninizin dediğini yapın diyorum.” Hiyam.
- “Ödevlerini be kontrol edemiyorum, babası kontrol ediyor. Hasta olursa okula gitmiyor yoksa gidiyor.” Ayde.
- “Toplantılara bazen katılıyoruz, bazen katılmıyoruz.” Sabiha.

Yetiştirme gereksinime ilişkin veli ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “İlk başlarda babası çocukları okutucam diye, ne olursa olsun ben çocuklarımı okutucam diye bir karar aldı. Herkes ona karşı çıktı. Bu zamanda çocuk okutmak masraflı, burada okul masraflı dediler. Maddi yönden komşular yardım edince çocuğumuz okula başladı.” Fatin.
- “Babası çok disiplinli bir insan. Şiddet değil de yerli yerince her şey olması gerektiği gibi olmalı.” Fatin.
- “Sıkıntılarını dinleyemiyorum, kendisinin çözmesini bekliyorum biraz. Daha iyi olacağını düşünüyorum.” Ahmad.

Suriyeli velilere “Çocuğunuz Suriyeli olduğu için okulda sorun yaşıyor mu? Ne gibi sorunlar yaşıyor?” soruları sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 15’de özetlenmiştir.

**Tablo 15**

*Suriyeli Velilerin Çocuğunun Okulda Yaşadıkları Sorunlar*

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f	Veli
Suriyeli Velilerin Çocuğunun Okulda Yaşadığı Sorunlar	Fiziksel Sorunlar	Ders araç gereçleri	5	Hiyam, Sabiha, Fatin, Ayde, Ahmad
		Giyim	4	Hiyam, Sabiha, Fatin, Ahmad
	Güvenlik Sorunları	Okul yolu	1	Ahmad
		Zorbalık	2	Sabiha, Ayde
	Sosyal Sorunlar	Dışlanmışlık	2	Sabiha, Fatin
		Uyumsuzluk	2	Sabiha, Fatin
	Psikolojik Sorunlar	Şiddet	2	Hiyam, Ahmad
		Travma	2	Sabiha, Fatin
	Eğitim Öğretim Sorunları	Kayıt edilme şekli	2	Sabiha, Ahmad
		Türkçe okuma-yazma	3	Hiyam, Sabiha, Ahmad
		Dersi Anlama	2	Hiyam, Ayde
		Öğretmen- veli iletişimi	2	Sabiha, Ayde
	Aile Sorunları	Velilerin önyargıları	3	Hiyam, Sabiha, Ayde
		Maddi durum	5	Hiyam, Sabiha, Fatin, Ayde, Ahmad
Çocuk sayısının fazlalığı		4	Hiyam, Sabiha, Fatin, Ahmad	

Tablo 15 incelendiğinde ana tema olarak belirlenen yaşanan sorunların altı alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili 15 farklı görüş belirtilmiştir. Suriyeli velilerin görüşlerine göre söz konusu sorunlara ilişkin bazı ifadeler alt temalar altında aşağıda verilmiştir.

Fiziksel sorunlara ilişkin veli ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- *“Ders araç gereçleri ilk başta yoktu, bir kısmını kendimiz aldık. Biraz okul da yardım etti.” Sabiha.*
- *“Yeni giysi bir tek bayramda aldık, fazla alamıyoruz.” Fatin.*

Güvenlik sorunlarına ilişkin veli ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- *“Evimiz uzak olduğu için çocuk kendi gelip gidiyor, korkuyor bazen. Ben de merak ediyorum ama her zaman da gelip alamıyorum.” Ahmad.*
- *“Sadece çocuklarla sıkıntı var arkadaşlarıyla. Bilmediği çocuklar geliyor bununla kavga ediyorlar.” Ayde.*

Sosyal sorunlara ilişkin veli ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- *“Arkadaşları ilk başlarda bununla oynamadılar, yanına oturmak istemediler.” Sabiha.*
- *“Arkadaşlarıyla kaynaşmak için bulaşkanlık yapıyor, istediği sıcaklığı tam elde edemedi.” Sabiha.*

Psikolojik sorunlara ilişkin veli ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- *“Bazen baban şikayet ediyor, bizim sınıftan biri bana bulaşıyor, vurup kaçıyor diyor. Öğretmenine söyle, kavga istemiyoruz diyorum.” Ahmad.*
- *“İlk başlarda sıkıntılı haller oldu çocukların hepsinde. Kolay değil şimdi bir ülkeden bir ülkeye gelmek. İlk başlarda kapalıydı, konuşma, hareket diye bir şey yoktu. Bir evin içinde akşama kadar taş gibi oturlardı.” Fatin.*

Eğitim-öğretim ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin veli ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- *“Çocuğun yaşı büyük olmasına rağmen 1.sınıfa kaydedildi. Arkadaşlarından yaşça daha büyük.” Sabiha.*
- *“Sadece dil sıkıntı. İlk geldiklerinde Türkçe hiç bilmiyorlardı. Öyle bakıyorlardı.” Hiyam.*
- *“Çocuklar anlıyorlar, her şeyi anlıyorlar ama benim çocuğum yeni bir dil olduğu için anlamıyor. Sıkıntı yaşıyor hala.” Hiyam.*
- *“Veli toplantılarına her zaman katılamıyorum. Eşim hasta onunla ilgilenmem gerekiyor. Ayrıca evimiz uzak” Sabiha.*

Aile ile ilgili yaşanan sorunlara ilişkin veli ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- *“Benim çocuğumdan uzak durmaya çalışıyorlardı, diğer anneler öyle diyormuş, uzak durun diyormuş.” Ayde.*
- *“Abi çalışıyor. 16 yaşında 5 kişiye bakıyor, baba çalışmıyor, anne çalışmıyor. Sorun büyük” Ahmad.*
- *“Beş çocuk olduğu için çocukları bilirsiniz, şunu isterler bunu isterler.” (Fatin)*

Suriyeli velilere “Çocuklarınızın okulda yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş, elde edilen veriler Tablo 16’da özetlenmiştir.

**Tablo 16**

*Suriyeli Velilerin Çocuklarının Okulda Yaşadıkları Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri*

<b>Tema</b>	<b>Alt Temalar</b>	<b>Kodlar</b>	<b>f</b>	<b>Öğretmen</b>
<b>Suriyeli Velilerin Karşılaşılan Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri</b>	Fiziksel Sorunlara Çözümler	Okul ihtiyaçlarının karşılanması	3	Sabiha, Fatin, Ahmad
	Güvenlik Sorunlarına Çözümler	Okula güvenlik görevlisi verilmesi	1	Hiyam
		Güvenlik semineri verilmesi	2	Fatin, Sabiha
	Sosyal Sorunlara Çözümler	Ayrımcılık yapmama	1	Fatin
		Kabul görme	1	Fatin
	Psikolojik Sorunlara Çözümler	Kardeşçe yaşama	1	Sabiha
	Eğitim Öğretim Sorunlarına Çözümler	Kayıt şeklinde değişiklik yapılması	1	Ahmad
		Derslerde yardımcı olma	1	Sabiha
	Aile Sorunlarına Çözümler	Çocuklarını iyi yönlendirme	1	Sabiha
		Suriyelilere yönelik iş alanları açılması	1	Sabiha

Tablo 16 incelendiğinde ana tema olarak belirlenen çözüm önerilerinin altı alt temada toplandığı görülmektedir. Bu alt temalarla ilgili 10 farklı görüş belirtilmiştir. Velilerin görüşlerine göre söz konusu çözüm önerilerine ilişkin bazı ifadeler alt temalar altında aşağıda verilmiştir.

Fiziksel sorunlar ile ilgili çözümlere ilişkin veli ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Yardımcı olmalılar, gördüğüm kadarıyla oluyorlar ama daha fazla yardımcı olmaları gerekir. Çünkü bizim burada bırak çocuk okutmayı yaşamamız bile biraz fazla zor yani. Çok zorluk çekiyoruz. Bir de üstüne okul, çocuğun okul masrafları olunca iki kat oluyor. Okul masraflarını, eğitim şartlarına yardımcı olurlarsa çok iyi olur ” Fatin.

Güvenlik sorunları ile ilgili çözümlere ilişkin veli ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “ Okullara güvenlik görevlisi verilmesi için başvuru yapılabilir.” Hiyam.
- “ Güvenlikle ilgili dersler verebilirler.” Fatin.

Sosyal sorunlar ile ilgili çözümlere ilişkin veli ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Buradaki öğretmenlere bakınca bizim oradaki öğretmenlerden anlatış şekilleri, dinleme şekilleri çok farklı, çok çok iyi. Bunları görünce insan rahatlıkla gönderiyor. Ayırmasınlar çocuklarımızı.” Fatin.
- “Veliler Suriyelileri dışlamamalılar. Yakınımında bir tanesi var, komşum işte. Ben kızımı okula götürüyorum. Bana Suriyeli çocuklar sarılıyorlar, bana çiçek veriyor. Saçını açıp baktığım zaman diyor çocuğun başında sirke var. Yani böyle yapıyor. Beğeniyorsa arkadaşlığına izin verir, beğenmiyorsa arkadaşlığına izin vermez. Sonuçta çocuk onun elinde bir şey değil ki bu. Böyle olmamalı. Diğer aileler de Suriyeli öğrencileri kabul etmeliler.” Fatin.

Psikolojik sorunlar ile ilgili çözümlere ilişkin veli ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Bazen birbirlerine eziyet ediyorlar, onların olmasını istemiyorum. Hem benim çocuğumdan, hem onlardan istemiyorum. Arkadaşça, kardeşçe yaşamalarını istiyorum. Birbirlerine iyi davransınlar.” Sabiha.

Eğitim-öğretim sorunları ile ilgili çözümlere ilişkin veli ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “ Komşularımızın çocuklarından hala okula kayıtları tamamlanmayan öğrenciler var. Sürekli zorluklar çıkıyor. Yine yaşları büyük çocuk 1. sınıfa kaydediliyor. Kayıtta yeni kolaylıklar yenilikler yapmaları gerekir.” Ahmad.

- “Çocuklar getiriyorlar. Derslerinden, ödevlerinden bir şey anlamıyorum ben. İstiyorum ki biraz daha bir şeyler anlatsınlar çocuklara. Zorluk çekiyorlar. Öğretmenler biraz daha yardımcı olurlarsa çok iyi olur.” Sabiha.

Aile sorunları ile ilgili çözümlere ilişkin veli ifadeleri aşağıda verilmiştir.

- “Çocuklarını iyiliğe sevgiye alıştırılmalılar. Arkadaşlarıyla kardeşçe yaşamalarını öğretmeli.” Sabiha.

## Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırma sonucu okul müdürü, öğretmen, öğrenci ve velilerden elde edilen bulgular alan yazına dayalı olarak tartışılmıştır. Araştırmaya katılan müdürün, Suriyeli öğrencilerin oryantasyon eğitimine yönelik görüşü, tanıtma ve Türkçe eğitimi alt temalarında incelenmiştir. Suriyeli öğrencilerin oryantasyon eğitimine yönelik okulu ve çevreyi tanıtma eğitimi ile okuma-yazma ve anlama eğitimleri ifadeleri olduğu tespit edilmiştir. Alan yazın incelendiğinde oryantasyon eğitimi verilmesine ilişkin bulguları destekleyen çalışmalara (Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Tanrıkulu, 2017) rastlanmaktadır. Suriyeli öğrencilerin bulunduğu çevreyi tanıması için oryantasyon eğitimi alması onların zorluk çekmemesine ve kısa sürede uyum sağlamasına yol açabilir. Bununla birlikte dersleri anlayabilmeleri için hızlandırılmış ve yoğun Türkçe eğitimi verilmesi yine onların uyum sorunlarını giderebilmeleri açısından önemli olabilir. Nitekim kişilerin bulunduğu yeri tanıması ve içinde bulunduğu toplumun dilini anlaması onun yaşamını kolaylaştıran önemli unsurlardır. Okul müdürünün hizmet içi eğitime yönelik görüşleri gerekli olma nedeni alt temasında incelenmiştir. Müdürün kültürü tanıma ve dili öğrenme şeklinde ifadeleri olduğu tespit edilmiştir. Müdür hizmet içi eğitim almadığını ancak Suriyeli öğrencileri, kültürel olarak tanıma ve dili öğrenmeye yönelik bir hizmet içi eğitimin gerekli olduğunu ifade etmiştir. Alan yazında elde edilen bulguları destekleyen çalışmalar (Eren; 2019; Kurter, 2014; Yavuz ve Mızrak, 2016) bulunmaktadır. Mülteci çocukların eğitiminde görev alan kişilerin onların ne şekilde eğitileceği konusunda bilgili olması gerekmektedir (Yavuz ve Mızrak, 2016). Okul yöneticilerinin öğrencilerin okulu ve çevreyi tanıması, alışması için pedagojik eğitimler alması onlarla daha iyi iletişim kurabilmesine ve ortaya çıkacak sorunların giderilmesinde yararlı olabilir. Okul müdürüne göre Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar; fiziki, güvenlik, sosyal, psikolojik, eğitim-öğretim ve aile sorunları alt temalarında incelenmiştir. Fiziki sorunlar; ders araç gereçleri ve giyim; güvenlik sorunları; okul yolunda dil sorunundan dolayı yaşadıkları endişe ve okulda diğer öğrencilerin zorbalıklarından dolayı yaşadıkları korku; sosyal sorunlar; dışlanma ve uyumsuzluk; psikolojik sorunlar; şiddet ve travma; eğitim-öğretim sorunları; kayıt yapılırken yaş gruplarının farklı olması, Türkçe okuma yazma bilmemeleri, dersi anlama ve öğretmen-veli iletişimi; aile sorunları; diğer velilerin önyargıları, maddi durum ve çocuk sayısının fazla olması olarak bulunmuştur. Alan yazında bu araştırmayı destekleyen çalışmalar (Alkalay, Kıral ve Erdem, 2021; Kıral ve Aktaş, 2016; Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş, 2016; Yavuz ve Mızrak, 2016;) bulunmaktadır. Sarıtaş, Şahin ve Çatalbaş (2016) yabancı uyruklu öğrencilerle ilgili şiddet eğilimi, çeteleşme, saldırganlık, cinsel içerikli uygunsuz davranışlar, kural tanımama, gelişimsel farklılığın getirdiği bazı sorunların olduğunu ortaya çıkarmıştır. Yavuz ve Mızrak (2016) mültecilerin çocukları, yerel halkla birlikte eğitim görmek durumunda olduğu için, okullarda birlikte okuyan iki grubun sosyal entegrasyonu sorunu olduğu belirtmiştir. Mülteci çocukların ve yerel öğrencilerin sosyal entegrasyon gerçekleştirilmeden fiziki olarak birlikte eğitim görmelerinin, marjinalleşme, ayrımcılık vb. gibi daha ciddi sorunların yaşanmasına neden olabileceğini ifade etmiştir.

Bir ülkeden diğer ülkeye savaş nedeni ile tüm bir yaşamı geride bırakarak gelmek, orada yeni bir hayata başlamak kolay bir durum değildir. Pek tabidir ki bu durum pek çok sorunlara yol açabilmektedir. Okul müdürü bu sorunları detaylı bir biçimde ortaya koymuştur. Suriyeli öğrencilerin yaşadığı sorunlar onlara hizmet veren okul müdürünü de direkt ilgilendirmektedir. Bu sorunlar tüm okulun ikliminin değişimine neden olabilir. Okul müdürü pozitif okul iklimini oluşturmakla ve sorunlara çözüm üretmesi gereken okuldaki en yetkili kişidir. Sorunların farkında olduğu için çözümlerinin neler olabileceğini de ortaya kayabilir. Çalışmada ortaya çıkan sorunlara ilişkin okul müdürünün çözüm önerileri; fiziki, güvenlik, sosyal, psikoloji, eğitim-öğretim ve aile sorunlarına

yönelik çözüm önerileri alt temalarında incelenmiştir. Okul müdürü fiziki sorunlara; ders araç gereçlerinin ve giyimın karşılanması; güvenlik sorunlarına; güvenlik semineri verilmesi ve okula güvenlik görevlisi sağlanması; sosyal sorunlara; öğrencilere sorumluluk verme, öğrenci etkinlikleri düzenleme; psikolojik sorunlara ilişkin çözümler; PDR uzmanlarıyla öğrencileri görüştürme, şefkat ve hoşgörüyü yaklaşma ve diğer öğrencilerle konuşma; eğitim-öğretim sorunlarına; Türkçe okuma yazma kursu açılması, yeni eğitim politikalarının belirlenmesi, veli ile görüşmeler; aile/veli sorunlarına; okul aile birliği toplantıları yapma, aile eğitimleri yapma, veli ziyaretleri yapma, sosyal etkinlikler düzenleme şeklinde çözümler sunmuştur. Görüldüğü gibi okul müdürü sorunların nasıl çözülmesi gerektiğine ilişkin çözümlerini detaylı bir biçimde sunmuştur. Nitekim okul müdürü ortaya çıkan sorunların çözülmesini sağlayarak okulunda olumlu bir iklim oluşturmak istemektedir. Yavuz ve Mızrak (2016) karar alıcıların sadece mültecilerin fiziki olarak okula başlamaları hususuna odaklanmamaları gerektiğini ve sosyal entegrasyon sorununu çözmek adına da politikalar geliştirmelerinin gerekliliğini vurgulamıştır. Suriyeli öğrencilerin olduğu okullarda ve toplumda farkındalık eğitimleri verilmesi, ön yargı, hoşgörüsüzlük ve çatışmaların önlenmesi ve bu yeni sürece uyumu kolaylaştırabilir (Emin, 2016). Yine öğretmenler, öğrenciler, veliler sığınmacılar hakkında kapsamlı olarak bilgilendirildiğinde süreç daha iyi yönetilebilir. Ayrıca Suriyeli öğrenciler ve aileleri için rehberlik ve danışmanlık hizmeti verilmesi sorunların ortaya çıkmadan giderilmesine de yol açabilir. Aileler ile okul yönetimi ilişkileri sıcak tutarak uyum sürecini hızlandırabilir. Okul müdürü etkili bir okul veli ilişkisi gerçekleştirebilmek için okul-veli görüşmelerini aylık, yıllık şekilde planlayabilir ya da uygun dönemlerde ev ziyaretleri gerçekleştirerek ilişkileri daha iyi hale getirebilir (Kırıl ve Ocak, 2016). Okuldaki güvenlik sorunları bir bütün olarak tüm paydaşların işi olup, bununda en iyi şekilde paydaşlarla birlikte giderilmesi gerekmektedir. Bunun içinde tüm paydaşların okulu ve öğrencilerini sahiplenmesi gerekmektedir. Bu şekilde öğrenciler okula güven içinde gidip gelebilirler (Kırıl ve Yıldız, 2016; Kırıl ve Kızılkaya, 2016)

Öğretmenlerin Suriyeli öğrencilerin oryantasyon eğitimine yönelik görüşleri, tanıtma ve Türkçe eğitimi olarak iki alt temada incelenmiştir. Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerin oryantasyon eğitiminin okulu ve çevreyi tanıtma ile okuma yazma ve anlama eğitimleri şeklinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. MEB bu durumun farkında olup, idareci, öğretmen, öğrenci ve hatta velilere oryantasyon programları uygulamaya başlamıştır. Bu uygulamanın da olumlu sonuçları olduğu görülmektedir (Emin, 2016). Öğretmenlerin hizmet içi eğitime yönelik görüşleri; gerekli olma ve gerekli olmama nedenleri şeklinde iki alt temada incelenmiştir. Öğretmenler hizmet içi eğitimin gerekliliğini, kültürü tanıma ve dili öğrenme şeklinde ifade ederken, gerekli olmama gerekçesini kendilerini sorumlu hissetmeme ve yeterli görme şeklinde ifade etmişlerdir. Nitekim Er ve Bayındır (2015) çalışmasında sınıf öğretmenlerinin büyük bir çoğunluğunun (% 74.7) mülteci çocukların eğitimlerine ilişkin herhangi bir eğitim almadıklarını ifade etmiştir. Ayrıca öğretmenlerin büyük bir çoğunluğunun (% 83) mülteci çocukların eğitimlerini sorunsuz bir şekilde gerçekleştiremeyeceklerine inandıklarını belirtmiştir. Elde edilen bulgular söz konusu çalışma tarafından da desteklenmektedir. Öğretmenlere göre Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar; fiziki, güvenlik, sosyal, psikolojik, eğitim-öğretim ve aile sorunları şeklindedir. Fiziki sorunlar, ders araç gereçleri ve giyim; güvenlik sorunları, okul yolunda yaşadıkları endişe ve okulda diğer öğrencilerin zorbalıklarından dolayı yaşadıkları korku; sosyal sorunlar, dışlanma ve uyumsuzluk; psikolojik sorunlar, şiddet ve travma; eğitim-öğretim sorunları; kayıt yapılırken yaş gruplarının farklı olması, Türkçe okuma yazma bilmemeleri, dersi anlama ve öğretmen-veli iletişimi; aile sorunları; diğer velilerin önyargıları, maddi durum ve çocuk sayısının fazla olması olarak bulunmuştur. Öğretmenler, Suriyeli öğrencilerle ilk aşamada karşılaştıkları en önemli sorunun dil farklılığı olduğunu vurgulamışlardır. Öğrencilerin Türkçe ve okuma yazma bilmemeleri nedeniyle iletişim kurmakta, anlama ve konuşmakta zorluk yaşadıklarını ifade etmişlerdir. Uzun ve Bütün (2016), Suriyeli çocukların buldukları eğitim kurumlarına uyum sağlamakta ciddi güçlükler yaşadıklarını ifade etmiştir. Öğrencilerin Türkçe bilmedikleri için ciddi sorunlar yaşadıklarını, hem öğretmenleri ile hem de akranları ile iletişim kurmakta zorlandıklarını ve sosyalleşemediklerini ifade etmiştir. Ayrıca çocukların Türkiye'ye tam olarak yerleşemedikleri ve sığınmacı konumunda oldukları için beslenme, barınma, temizlik gibi temel ihtiyaçlar noktasında sorunlar yaşadıkları ortaya çıkarmıştır.



Ortaya çıkan sorunlara ilişkin öğretmenlerin çözüm önerileri; fiziki, güvenlik, sosyal, psikolojik, eğitim-öğretim ve aile sorunlara yönelik çözüm önerileri alt temalarında incelenmiştir. Fiziki sorunlara, ders araç gereçlerinin ve giyimin karşılanması; güvenlik sorunlarına, güvenlik semineri verilmesi ve okula güvenlik görevlisi sağlanması; sosyal sorunlara, öğrencilere sorumluluk verme, öğrenci etkinlikleri düzenleme; psikolojik sorunlara, PDR uzmanlarıyla öğrencileri görüştürme, şefkat ve hoşgörüyle yaklaşma ve diğer öğrencilerle konuşma; eğitim-öğretim sorunlarına, Türkçe okuma-yazma kursu açılması, dili anlama etkinlikleri yapılması, yeni eğitim politikalarının belirlenmesi, Suriyeli öğrencilere burs sağlanması ve veli ile görüşmeler; aile sorunlarına, okul aile birliği toplantıları yapma, aile eğitimleri yapma, veli ziyaretleri yapma, sosyal etkinlikler düzenleme, yardım kuruluşlarından destek isteme, Suriyelilere yönelik iş alanları açılması ve aile planlaması konusunda bilgilendirmelerin yapılması şeklindedir. Sayın, Usanmaz ve Aslangiri (2016) mültecilerin çoğunun ülkelerini zorunlu olarak terk ettikleri için geldikleri ülkede karşılaştıkları çok çeşitli sorunlar (kültürel uyum, eğitim vb) nedeni ile çeşitli psiko-sosyal sorunlar yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Onların bu süreci sağlıklı geçirebilmeleri ve sorunlarla başa çıkabilmeleri için psiko-sosyal destek sistemlerine ihtiyaç duyduklarını ifade etmiş ancak mevcut verilen psiko-sosyal desteklerin yeterli olmadığını ifade etmiştir. Aydın, Kaya ve Vural (2016) Suriyeli öğrencileri kayıt sürecinde mülteci çocukların eğitim hakkının yasal olarak tanındığı halde uygulamada çeşitli güçlükler olduğunu ifade etmiştir. Ayrıca Suriyeli çocukların Türkçe okuma yazma bilmedikleri için, devlet okullarında verilen dersleri anlamada güçlük yaşadıklarını ortaya çıkarmıştır. Okul güvenliğine ilişkin sorunların her okulda her an yaşanabilir, tüm okul personelinin yanında ailelerin de okul yönetimi tarafından uyarılıp eğitilmesi gerekmektedir (Kırıl ve Yıldız, 2016; Kırıl ve Kızılkaya, 2016). Esasında genel olarak bakıldığında anne-baba eğitiminin okul-aile ilişkilerini düzenlemede öğrencilerin okul başarılarının artırılmasında, ortaya çıkan sorunların çözülmesinde etkili olabileceği söylenebilir.

Suriyeli öğrencilerin okulu sevmeye yönelik görüşleri; sevmeye yönelik görüşleri; sevmeye yönelik görüşleri, arkadaşlarını ve derslerini sevmeye yönelik görüşleri şeklinde ortaya çıkarılmıştır. Suriyeli çocukların okula sevmeye yönelik görüşleri söylenebilir. Akalın (2016) her ne kadar uyum süreçleri ile ilgili sorunlar olsa da çeşitli sorunlar sürekli yaşansa da Suriyeli mülteci çocukların okuldan memnun olduklarını belirtmiştir. Esasında Suriyeli çocukların aileleri ile birlikte savaştan kaçarak Türkiye'ye geldikleri göz önünde bulundurulduğunda öğrencilerin bunun farkında olduğu, sorunlar olsa da okulun onlara sunduğu imkânlardan, okulda olmaktan mutlu oldukları söylenebilir. Suriyeli öğrencilerin ailelerinin onlara ilişkin sorumluluklarını yerine getirme durumları; fiziksel, duygusal, eğitimsel ve yetiştirme gereksinimleri alt temalarında incelenmiştir. Fiziksel gereksinimler; özel alan, öz-bakım, giyim, oyun olanağı sağlama; duygusal gereksinimler, eşit ve adil davranma, sevgi ifade eden söz ve davranışlar ve olumlu konuşma; eğitimsel gereksinimler; dinleme, kurallara uymasını sağlama, ödev ve devamsızlık takibi, toplantılara katılma; yetiştirme ilgili gereksinimler; okula karşı olumlu tutum, disiplin, sorun çözme becerisi kazandırma şeklinde bulunmuştur. Görüldüğü gibi Suriyeli çocuklar çeşitli gereksinimleri bulunduğunu ailelerin bunu karşılamakta güçlük çektiğini ifade etmişlerdir. Çocuğun toplumsallaşmasında en temel ve en etkili unsur ailedir. Çocuk pek çok şeyi ailede öğrenir ve aile bu süreçte çocuğun temel gereksinimlerini imkânları ölçüsünde karşılamak zorundadır. Erkan ve Erdoğan'a göre (2006) toplumsallaşma sürecinde çocuk, aileden fazlasıyla etkilenir. Aile temel gereksinimler yanında, çocuğun sevgi gereksinimlerini de karşılayabilmelidir. Anne ve babanın hem evliliğin getirdiği sorumlulukları üstlenebilmesi hem de çocuklarının gereksinimlerini karşılayabilecek temel unsurları onlara sunması beklenir. Yine gerek ulusal gerekse uluslararası mevzuat ailelere genel olarak; çocuğun sağlıklı gelişiminden, barınmasından eğitimine kadar pek çok sorumluluğu ailelere yüklemiş, devletin de bunu kontrol etme sorumluluğu olduğunu belirtmiştir.

Suriyeli öğrencilerin yaşadıkları sorunlar; fiziki, güvenlik, sosyal, psikolojik, eğitim-öğretim ve aile sorunları alt temalarında incelenmiştir. Fiziki sorunlar; ders araç gereçleri ve giyim; güvenlik sorunları, okul yolunda yaşadıkları endişe ve okulda diğer öğrencilerin zorbalıklarından dolayı yaşadıkları korku; sosyal sorunlar, dışlanma ve uyumsuzluk; psikolojik sorunlar, şiddet ve travma; eğitim-öğretim sorunları, kayıt yapılırken yaş gruplarının farklı olması, Türkçe okuma-yazma bilmemeleri, dersi anlama ve öğretmen-veli iletişimi; aile sorunları, diğer velilerin önyargıları, maddi durum ve çocuk sayısının fazla olması olarak bulunmuştur. Elde edilen bulgulara göre öğrencilerinin

pek çok temel sorunu olduğu söylenebilir. Yapılan araştırmalarda (Eren, 2019; Kaştan, 2015; Kırıl ve Hatipoğlu, 2014) göçün eğitim üzerinde; uyum sorunları, sosyal ayırım, çocuk işçiliği, dil sorunu, velilerin eğitime gerekli ilgiyi göstermemesi, ailenin şehir yaşamına adapte olamaması, ailenin ataerkil yapısı, veli toplantılarına annelerin katılması, çocuk sayısının yüksek olması ve çocuk başına düşen eğitim harcamalarını azaltması gibi olumsuz etkileri olduğunu ortaya çıkarılmıştır. Araştırmacılar öğrenci velilerinin okula ve çocuklarının eğitim sürecine karşı oldukça ilgisiz davrandığını ifade etmişlerdir. Kurter (2014) okullarda gruplaşma, nefret söylemi, ayrımcılık ve dışlanma gibi durumların çocuk yaştaki öğrencinin hem eğitim hayatından soğumasına hem de toplumsal uyumda büyük sorunlar yaşamasına sebep olduğunu açıklamıştır. Öğrencilerin yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri; fiziki, güvenlik, sosyal, psikolojik, eğitim-öğretim ve aile sorunlarına yönelik çözüm önerileri alt temalarında incelenmiştir. Fiziki sorunlara, okul ihtiyaçlarının karşılanması; güvenlik sorunlarına, okula güvenlik görevlisi sağlanması ve güvenlik semineri verilmesi; sosyal sorunlara ayrımcılık yapmama ve kabul görme; psikolojik sorunlara, iyi davranılması; eğitim-öğretim sorunlarına, derslerde yardımcı olma; ailevi sorunlara, çocuklarını iyi yönlendirme şeklinde çözüm önerileri sunmuşlardır. Sorunu yaşayan öğrencilerin söz konusu sorunların ne şekilde çözülebileceğine ilişkin çeşitli görüşler sunmuşlardır. Ortaya koydukları çözüm önerilerinin genel olarak temel insan ve eğitim haklarının karşılanmasına yönelik olduğu söylenebilir. Eğitim hakkı tüm insanların temel hakkıdır. Nitekim MEB'in 2014/21 No'lu genelgesine göre, Suriyeli çocukların kendilerine verilen yabancı tanıtma belgesi ile herhangi bir devlet okuluna kayıt yaptırması mümkün kılınmıştır (MEB, 2014). Böylece devlet okulunda okumak isteyen Suriyeli öğrencilerin, Türkiye'deki çocuklara sunulan her türlü eğitim hizmetinden devletin imkânları ölçüsünde faydalanabileceği söylenebilir. Öğrencilerin sundukları çözüm önerileri içinde insanların kendilerine iyi davranmasını, ayrımcılık yapmamasını arzulamaktadırlar. Öcal ve Yıldırım'a (2013) göre öğrencilerin çevrelerindeki, insanlarda en fazla bulunmasını istedikleri değerlerin, saygı, dürüstlük ve güvenilir olmak, yardımseverlik, paylaşımcı olmak, sevgi, hoşgörülülük ve anlayışlı olmak olduğunu tespit etmişlerdir. Görüldüğü gibi genel olarak tüm öğrencilerin temel arzusu insanların temel değerleri birbirine sunarken cömert davranmasıdır. Çünkü bu değerler tüm insanların insan olması nedeni ile hak ettiği onları mutlu eden değerlerdir. Bunların insanlardan esirgenmemesi gerekmektedir.

Suriyeli velilerin çocuklarına karşı sorumluluklarını yerine getirme durumları; fiziksel, duygusal, eğitimsel ve yetiştirme gereksinimleri alt temalarında incelenmiştir. Fiziksel gereksinimler; özel alan, öz-bakım, giyim, oyun olanağı sağlama; duygusal gereksinimler; eşit ve adil davranma, sevgi ifade eden söz ve davranışlar ve olumlu konuşma; eğitimsel gereksinimler; dinleme, kurallara uymasını sağlama, ödev ve devamsızlık takibi, toplantılara katılma; yetiştirme gereksinimleri olumlu tutum, disiplin, sorun çözme becerisi kazandırma olarak ortaya çıkarılmıştır. Genel olarak çocuğuna ilgi gösteren, ona övücü söz söyleyen, çalışma ortamını düzenleyen ve çocuğunun yaşamını planlayan, sözleriyle çocuklarını yüreklendiren anne-babaların çocuklarının akademik başarılarının olumlu yönde etkileeneceği söylenebilir (Çelenk, 2003). Kaştan'a (2015) göre elverişsiz bir ev ortamında yaşayan göç yaşamış ailelerin çocukları, diğer çocuklara göre okulda başarısız olmaktadır. Ayrıca ailelerin çocukların ders çalışmasına, ödevlerinin hazırlanmasına yardım edip etmemeleri, sordukları sorulara cevap verip vermemeleri çocuğun başarısını olumlu ya da olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Suriyeli aileler dil sorunu nedeni ile bu sorumluluklarını yerine getirmemektedirler. Suriyeli ailelerin çocuklarına karşı sorumluluklarını yerine getirmede sorun yaşadıkları söylenebilir. Aslında tüm sorunların temel nedeninin de ekonomik olduğu ve bunun da diğer gereksinimleri etkilediği söylenebilir. Nitekim Sayın ve diğerlerine (2016) göre mültecilerin tamamı olmasa da büyük bir kısmı ekonomik nedenler yüzünden barınma sorunu yaşadığını, barınma sorunu ile baş edebilmek için çoğu kez iki üç ailenin bir arada yaşamayı seçtiklerini, düşük ücretli merkezden uzak ve sağlıksız evler tutmak zorunda kaldıklarını ifade etmiştir.

Suriyeli velilere göre çocuklarının yaşadıkları sorunlar; fiziki, güvenlik, sosyal, psikolojik, eğitim-öğretim ve aile sorunları alt temalarında incelenmiştir. Fiziki sorunlar, ders araç-gereçleri ve giyim; güvenlik sorunları, okul yolunda yaşadıkları endişe ve okulda diğer öğrencilerin zorbalıklarından dolayı yaşadıkları korku; sosyal sorunlar, dışlanma ve uyumsuzluk; psikolojik sorunlar, şiddet ve travma; eğitim öğretim sorunları, kayıt yapılırken yaş gruplarının farklı olması, Türkçe okuma-yazma

bilmemeleri, dersi anlama ve öğretmen-veli iletişimi; ailevi sorunları diğer velilerin önyargıları, maddi durum ve çocuk sayısının fazla olması şeklinde ortaya çıkarılmıştır. Elde edilen verilere göre öğrencilerin pek çok sorunla karşı karşıya olduğu bu sorunların da doğal olarak onları olumsuz şekilde etkilediği söylenebilir. Özellikle velilerin olumsuz ön yargılarının etkisi önemli bir sorundur. Nitekim Kurter (2014), Suriyeli öğrencilerin eğitim sisteminin pratikte sunduklarının yanında, yaşamlarını devam ettirdikleri sosyal çevrede bu öğrenci ve ailelerine karşı gösterilen tutumların önemli olduğunu; ailelerin Suriyeli mültecilere bakış açısı ve tepkilerini çocuklarına yansıtmasıyla Suriyeli öğrencilerin okul yaşantısına doğrudan müdahale edildiğini açıklamıştır. Okul ve sınıfında Suriyeli öğrenciler bulunan öğretmenlerle yapılan kısa görüşmeler sonucunda, aile ve çevresinden etkilenen akran gruplarının, okullarında bulunan Suriyeli öğrencilere yönelik tavırlarının büyük farklılıklar gösterdiğini ve öğrencilerin okul yaşantısı ile sosyal uyumuna olumsuz etki yaptığını ifade etmektedir.

Suriyeli velilerin çocuklarının yaşadıkları sorunlara yönelik çözüm önerileri; fiziki, güvenlik, sosyal, psikolojik, eğitim-öğretim ve aile sorunlarına yönelik çözüm önerileri alt temalarında incelenmiştir. Fiziki sorunları, okul ihtiyaçlarının karşılanması; güvenlik sorunları, okula güvenlik görevlisi sağlanması ve güvenlik semineri verilmesi; sosyal sorunları, ayrımcılık yapmama ve kabul görme; psikolojik sorunları, iyi davranılması; eğitim-öğretim sorunları, derslerde yardımcı olma; ailevi sorunları iyi yönlendirme şeklinde bulunmuştur. Ders çalışma konusunda öğrenci ve ailelere evde ders çalışma yöntem ve teknikleri konusunda yeterli kazandırılabilir (Özbaş, 2010). Aileler özellikle velilerin çocukları etkilediğini bu nedenle yerel çocukların kendi çocuklarını dışladıklarını ve kabul etmediklerini ifade etmişlerdir. Bu durumun giderilmesinde velilerin etkili olabileceği söylenebilir. Taneri ve Tanguülü (2017) öğrencilerin sığınmacı çocuklara karşı en yoğun hissettikleri duyguların üzüntü, acıma ve korku olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerin Türkiye'ye gelen sığınmacılara karşı olumsuz duygular besleme nedenlerinin başında onların buldukları yerlere zarar verme endişesi ve kendi güvenliklerinin tehlike görmeleri gelmektedir. Bu durum çatışmalara yol açabilir. Nitekim sığındıkları ülkenin vatandaşları tarafından tehdit olarak algılandığı zaman sığınmacılar ve vatandaşlar arası çatışma kaçınılmaz hale gelebilir. Bu nedenle özellikle eğitim örgütlerinde bireysel ve kültürel farklılıkların toplumsal yaşamın zenginliği olduğuna dair bilgi verilmeli, farklılıklara saygı duyulması ve hoşgörülü olunması konusunda okulun iç ve dış paydaşları teşvik edilmelidir.

Araştırma soruncu ortaya çıkan sonuçlara göre şu şekilde öneriler sunulabilir. Suriyeli öğrencilerin kolay uyum sağlaması ve kültürel zorluklar yaşamaması için oryantasyon eğitimi verilebilir. Okulda ücretsiz dil kursları açılabilir. Öğrencilerin kayıt edilme şekli değiştirilerek, yaş grupları farklılığının önüne geçilebilir. Öğrencilerin devlet okullarına kayıtlarında kolaylaştırıcı yeni düzenlemeler getirilebilir. Okul yöneticisi ve öğretmenler hizmet içi eğitimden geçirilebilir. Okulda Arapça - Türkçe dillerini bilen en az bir tane öğretmen görevlendirilebilir. Gerek öğrencilerin gerekse ailelerin savaş travmasını atlatması ve Türkiye'ye uyumlarını kolaylaştırma adına PDR uzmanlarıyla görüşülerek onlara psikolojik destek verilebilir. Öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri için burs sağlanabilir. Ailelere yeni iş alanları açılarak onların kendi kendilerine ayakta durmaları sağlanabilir. Suriyeli ailelerdeki çocuk sayısının fazlalığının önüne geçebilmek için aile planlaması konusunda eğitimler verilebilir. Sınıf öğretmenlerinin Suriyeli öğrencilerin eğitim yeterlilikleri ve yaşadıkları zorluklar farklı bilimsel çalışmalarla ortaya konabilir. Suriyeli öğrencilerin eğitiminde görev almak isteyen yönetici ve öğretmenleri teşvik edecek ek düzenlemeler yapılabilir. Suriyeli öğrencisi olan yönetici ve öğretmenlerin internet üzerinden fikir alışverişinde bulunup etkinlik paylaşabilecekleri resmi bir ağ hizmeti sunulabilir. Diğer ülkelerde Suriyelere verilen eğitim programıyla Türkiye'deki eğitim düzenlemeleri karşılaştırılarak yeni değişiklikler yapılabilir. Suriyeli öğrencilerin okula kayıt durumları ve gelişmeleri takip edilebilir.

## Kaynakça

- Afet ve Acil Durum Yönetimi Başkanlığı (2017). *Türkiye'deki Suriyelilerin demografik görünümü, yaşam koşulları ve gelecek beklentilerine yönelik saha araştırması*. file:///C:/Users/BN/Downloads/17aTürkiye\_deki\_Suriyelilerin\_Demografik\_Gorunumu\_Yasam\_Kosullar\_i\_ve\_Gelecek\_Beklentilerine\_Yonelik\_Saha\_Arastirmasi\_2017.pdf. Erişim Tarihi: 17 Haziran 2017.
- Akalın, A. T. (2016). *Türkiye'ye gelen Suriyeli göçmen çocukların eğitim sorunları* (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Alkalay, G., Kıral, B. ve Erdem, A. R. (2021). İlkokul yönetici ve sınıf öğretmenlerine göre Suriyeli sığınmacı öğrencilerin yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *MSKU Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 231-249.
- Apak, H.(2014). Suriyeli göçmenlerin kente uyumları: Mardin örneği. *Mukaddime*, 5 (2), 53-70.
- Aydın, A., Kaya, A. ve Vural, G. (2016). *Değerler eğitimi. Eğitimde farklılık ve katılım hakkı*. Bilgi İletişim Grubu Yayıncılık.
- Büyükikiz, K. K. ve Çangal, Ö. (2016). Suriyeli misafir öğrencilere Türkçe öğretimi projesi üzerine bir değerlendirme. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5 (3), 1414-1430.
- Çelenk, S. (2003). Okul başarısının ön koşulu: Okul aile dayanışması. *İlköğretim- Online E- Dergi*, 2(2), 28-34.
- Dönmez, B. (2001). Okul güvenliği sorunu ve okul yöneticisinin rolü. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25, 63-74
- Emin, M. N. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi. Temel eğitim politikaları. Turkuvaç Matbaacılık Yayıncılık .
- Eren, Z. (2019). Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre göçmen çocukların eğitim sorunları ve çözüm önerileri. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19 (1), 213-234.
- Er, A. R. ve Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 2148- 8673.
- Erkan, R. ve Erdoğan, M. Y. (2006). Göç ve çocuk suçluluğu. *Aile, Toplum, Eğitim, Kültür ve Araştırma Dergisi*, 8 (3), 1303-0256.
- Glesne, C. (2012). *Nitel araştırmaya giriş*. A. Ersoy ve P. Yalçınoğlu (Çeviri Eds). Anı Yayıncılık.
- Göç İşleri Genel Müdürlüğü (2016). *Göç raporu düzensiz göç*. [http://www.goc.gov.tr/icerik6/duzensiz-goc\\_363\\_378\\_4710\\_icerik](http://www.goc.gov.tr/icerik6/duzensiz-goc_363_378_4710_icerik). Erişim Tarihi: 11 Mart 2017.
- Göç İşleri Genel Müdürlüğü (2017). *Geçici koruma altındaki Suriyeliler*. [http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-korumamiz-altındaki-suriyeliler\\_409\\_558\\_560](http://www.goc.gov.tr/icerik3/gecici-korumamiz-altındaki-suriyeliler_409_558_560) Erişim Tarihi: 10 Haziran 2017.
- Kaştan, Y.(2015). Türkiye'de göç yaşamış çocukların eğitim sürecinde karşılaşılan problemler. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2 (4), 216-229.
- Kaya, A.S. (2016), *Türkiye'deki Suriyeli sığınmacıların sorunları: Nizip örneği*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Yeni yüzyıl Üniversitesi.
- Kıral, B. (2021). Okul aile ve çevre ilişkileri. M. M. Arslan ve S. Altınışık (Edts). *Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi*. PegemAkademi.
- Kıral, E. ve Hatipoğlu V. (2014). *Views of domestic migrated children, their friends, teachers and principals about the problems that domestic migrated children encounter in high schools*. [Sözlü bildiri]. 9<sup>th</sup> International Balkans Education and Science Conference, Edirne, Turkey.
- Kıral, E. ve Aktaş, U. (2016). *Yönetici ve öğretmen görüşlerine göre akran zorbalığı ve çözüm önerileri*. [Sözlü bildiri]. VII. Uluslararası Eğitim Yönetimi Formu, Girne, Kıbrıs.
- Kıral, E. ve Yıldız, İ. (2016). *Meslek liselerinde görev yapan öğretmenlerin okul güvenliğine ilişkin görüşleri (Aydın ili Efeler ilçesi örneği)*. [Sözlü bildiri]. International Contemporary Education Research Congress, Muğla, Türkiye.
- Kıral, E. ve Kızılkaya, O. (2016). *Yönetici, öğretmen, hizmetli, veli ve öğrenci görüşlerine göre okul güvenliği sorunları ve çözüm önerileri*. [Sözlü bildiri]. 15<sup>th</sup> International Primary Teacher Education Symposium, Muğla, Türkiye.
- Kıral, E. ve Ocak E. (2016). *Ortaokulda yapılan veli ziyaretlerine ilişkin yönetici, şube rehber öğretmeni ve veli görüşleri*. [Sözlü bildiri]. VIII. Uluslar Arası Eğitim Araştırmaları Kongresi, Çanakkale, Türkiye.
- Kurter, M.Ç. (2014). *Suriyeli mültecilerin eğitim hakkına erişimi saha araştırması tarama raporu*. [https://www.academia.edu/31170856/Suriyeli\\_M%C3%BCltecilerin\\_E%C4%9Fitim\\_Hakk%C4%B1na\\_Eri%C5%9Fimi](https://www.academia.edu/31170856/Suriyeli_M%C3%BCltecilerin_E%C4%9Fitim_Hakk%C4%B1na_Eri%C5%9Fimi). Erişim Tarihi: 15 Şubat 2017.
- MEB (2014). *Yabancılar yönelik eğitim öğretim hizmetleri*. 21 Nolu Genelge. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1715.pdf>. Erişim Tarihi: 15 Ocak 2017.
- Miles, M. B., ve Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2nd ed.). Sage Publications, Inc.
- Öcal, A. ve Yıldırım, E. (2014). Dış göçler sebebiyle parçalanmış aile çocuklarının değer algılarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34 (2), 155-183.

- Özer, Y.Y., Komşuoğlu, A. ve Ateşok, Z.Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: sorunlar ve çözüm önerileri. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 4* (37), 34-42.
- Özbaş, M. (2010). İlköğretim okullarında öğrenci devamsızlığının nedenleri. *Eğitim ve Bilim, 35* (156), 32-44.
- Sarıtaş, E. , Şahin, Ü. ve Çatalbaş, G. (2016). İlkokullarda yabancı uyruklu öğrencilerle karşılaşılan sorunlar. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 25* (1), 208-229.
- Sayın, Y. , Usanmaz, A., Aslangiri, F. (2016). Uluslararası göç olgusu ve yol açtığı etkiler: Suriye göçü örneği. *KMÜ Sosyal ve Ekonomik Araştırmalar Dergisi, 18* (31): 1-13.
- Seydi, A.R. (2014). Türkiye'nin Suriyeli sığınmacıların eğitim sorununun çözümüne yönelik izlediği politikalar. *SDÜ Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, (31), 267- 305.*
- Taneri, A. ve Tangülü, Z. (2017). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin sığınmacılara bakış açılarının incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9* (25), 188-214.
- Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri . *Liberal Düşünce Dergisi, (86), 127-144 .*
- Uğurlu, Z. (2018). Suriyeli sığınmacı öğrencilerin okula uyum sorunlarının çözülmesi ve desteklenmesinde öğretmen etkisi. *Şiddet ve sosyal travmalar, (ss. 178-242).* HEGEM Yayınları.
- UNICEF (2017). *Türkiye'deki Suriyeli çocuklar bilgi notu* <https://www.unicef.org/turkey/raporlar/t%C3%BCrkiyedeki-suriyeli-%C3%A7ocuklar-bilgi-notu-ocak-2017>. Erişim Tarihi: 15 Nisan 2017.
- Uzun, E. M. ve Bütün, E. (2016). Okul öncesi eğitim kurumlarındaki Suriyeli sığınmacı çocukların karşılaştıkları sorunlar hakkında öğretmen görüşleri. *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi, 1* (1), 72- 83.
- Yavuz, Ö. ve Mızrak, S. (2016). Acil durumlarda okul çağındaki çocukların eğitimi: Türkiye'deki Suriyeli mülteciler örneği. *Göç Dergisi, 3* (2). 175-199.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık



Uluslararası Sosyal Bilimlerde  
Mükemmellik Arayışı Dergisi  
(USMAD)

Aralık 2021, Cilt 1, Sayı 1

International Journal of the  
Pursuit of Excellence in Social  
Sciences (IJPES)

December 2021, Volume 1, Issue 1

## 1967 ve 2015 Yıllarında Türkiye'deki Vatandaşlık Ders Kitaplarının Çeşitli Açılardan Karşılaştırılması

Gökhan ABANOZ<sup>1</sup>

### Öz

Bu araştırmada 1960'lı yıllar ve 2010'lu yıllarda Türkiye'deki vatandaşlık ders kitaplarının dil, anlatım, görsel ve içerik gibi çeşitli açılardan karşılaştırılarak son elli yılda Türkiye'de vatandaşlık eğitiminde yaşanan değişim ve gelişmeleri ortaya koymak amaçlanmıştır. Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan konuyla ilgili yazılı kaynakların incelendiği tarihsel araştırmaya dayalı doküman incelemesi tekniği kullanılacak ve doküman analizinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle belirlenmiştir. Bu araştırmanın bulgularına göre 2015 yılında okutulan vatandaşlık kitabı dil ve anlatım, fiziksel ve görsel unsurlarındaki farklılıklar açısından çağdaş pedagojik ilkelere daha uygun olduğu görülmüştür. 1967 yılında okutulan vatandaşlık kitabı toplumdan çocuğa göre bir yönde iken 2015 yılında okutulan vatandaşlık kitabı çocukların gelişim özelliklerine göre hikayelerle desteklenerek bireyden topluma doğru bir anlayış üzerine inşa edilmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde bizim konu ile ilgili önerilerimiz öncelikle Türkiye'de 1960'lı yıllardan 2010'lu yıllara kadar vatandaşlık eğitiminde kat edilen bu mesafe ve ortaya çıkan gelişmelerin devam ettirilmesi gerekmektedir. İkinci olarak vatandaş yetiştirmede çağdaş standartlara katkı sağlayacak değerlerin vatandaşlık eğitiminde yakalanarak ülkemizin insanlığın evrensel ortak değerlerine ve mirasına yapılacak akademik çalışmalar neticesinde katkı sağlanmasının yolları aranmalıdır.

**Anahtar Kelimeler:** İlkokul, ortaöğretim, vatandaşlık, ders kitabı.

## Comparison from Various Perspective of Citizenship Textbooks in Turkey in 1967 and 2015

### Abstract

In this research, it is aimed to reveal what kind of changes and developments of citizenship education have occurred in Turkey in the last fifty years in the context of the aims of raising citizens by comparing the citizenship textbooks in Turkey in the 1960s and 2010s from various aspects such as language, expression, visual and content. In this research, the document analysis technique based on historical research, which examines the written sources related to the subject, which is among the qualitative research methods, will be used and the data obtained from the document analysis have been determined by the content analysis method. According to the findings of this research, it has been seen that the citizenship book taught in 2015 is more suitable for contemporary pedagogical principles in terms of differences in language and expression, physical and visual elements. While the citizenship book taught in 1967 was in a direction from the society to the child, the citizenship book taught in 2015 was built on an understanding from the individual to the society, supported by stories according to the developmental characteristics of children. As a result of the findings obtained from the research, our recommendations on the subject should be continued, first of all, this distance and emerging developments in citizenship education in Turkey from the 1960s to the 2010s. Secondly, ways should be sought for our country to contribute to the universal common values and heritage of humanity as a result of academic studies by capturing the values that will contribute to contemporary standards in raising citizens in citizenship education.

**Key words:** Socialization, identification, citizenship, principal

<sup>1</sup> Dr., Amasya Üniversitesi, Amasya/Türkiye, gkhnabnz@gmail.com, ORCID: orcid.org/0000-0002-8173-6559

**Makale Geçmişi**  
**Makale Türü**  
**Önerilen Atf**

Geliş: 13.12. 2021  
Araştırma Makalesi

Kabul: 30.12. 2021

Yayın: 31.12. 2021

Abanoz, G. (2021). 1967 ve 2015 Yıllarında Türkiye’deki Vatandaşlık Ders Kitaplarının Çeşitli Açılardan Karşılaştırılması, *Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)*,1 (1), 75-88.

## Giriş

Bu araştırmanın amacı Türkiye’de vatandaş yetiştirme, vatandaşlık eğitiminin amaçları bağlamında ne gibi değişiklikler olduğunu ve pedagojik anlamda bu konuda ne gibi bir mesafenin kat edildiğini ortaya koymaktır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın ana problem durumunu, gerekçeleri aşağıdaki satırlarda ayrıntılı olarak açıklandığı üzere; “1960’lı yıllar ve 2010 yıllarda Türkiye’de vatandaş yetiştirme yaklaşımında çağdaş pedagojik ve demokratik standartlar ölçüsünde bir gelişme kat edilmiş midir?” cümlesi oluşturmaktadır. Bu problem durumu doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesine dayalı olarak yapılan bu çalışmada Türkiye’de 1967-1968 öğretim yılında okutulan vatandaşlık bilgisi ders kitabı ile 2015-2016 öğretim yılında okutulan İnsan Hakları, Demokrasi ve Yurttaşlık Bilgisi ders kitabının içerikleri, dil ve anlatım özellikleri, kitaplardaki görsel öğeler üzerinden mukayese edilerek çeşitli bulgulara ulaşılmıştır.

Bu araştırmanın problem durumunun “1960’lı yıllar ve 2010 yıllarda Türkiye’de vatandaş yetiştirme yaklaşımında çağdaş pedagojik ve demokratik standartlar ölçüsünde bir gelişme kat edilmiş midir?” cümlesi olarak belirlenmesi, Türkiye’deki vatandaşlık eğitiminin son elli yılda kat edilen gelişmeyi görebilmek açısından bir önem ve kendi içinde anlama sahiptir. İlk etapta araştırma için seçilen iki zaman aralığı (1967-2015) birbirinden uzak süreçleri kapsadığı görülse de bu durum genel olarak bilimsel araştırmaların özel olarak da sosyal bilimler alanındaki akademik çalışmaların olgusal bir zemine dayanması ve epistemolojik bir geçerliliğinin olması gerektiği bağlamında kendi içinde bir anlam taşımaktadır. Bu bağlamda çalışmada birbirinden uzak iki farklı dönemin seçilmesinin olgusal, epistemolojik ve metodolojik olarak bazı gerekçeleri bulunmaktadır. Bu gerekçelerden bahsedilecek olursa öncelikle bilimsel araştırmalarda problem durumu ve yöntemden sonra belirlenecek olan evren ve örneklemden başlamak, çalışmamız özelindeki metodolojik gerekçeleri de içermesi bakımından anlamlı olacaktır. Bilimsel araştırmalarda problem sorularını cevaplamak toplanacak verilerin analizi neticesinde elde edilen sonuçların yorumlanması için ihtiyaç duyulan grup, çalışma evrenini oluşturmaktadır. Çalışma evreninin özelliklerini temsil edecek örnekleri bulmak için evren içinden seçilerek onun sınırlandırılması ile örnekleme ulaşılmaktadır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2011). Bilimsel araştırmalarda evren büyüdükçe soyutlaşacağından onun bütününe ulaşmak da çoğu defa olanaksız hale gelir. Araştırmacı açısından ise araştırma amaçlarını gerçekleştirecek evren bir tanedir ve araştırmacının bunu iyi kestirmesi gerekmektedir. Öyleyse amaca hizmet edecek evreni belirlemenin yolu uygun ölçütler geliştirerek bu ölçütlere uyanların çalışma evrenine dahil etmekten geçer (Karasar, 2002).

Dolayısıyla mümkün olduğunca benzer genellemelere ulaşmak amacıyla elde edilecek verilerin seçildiği evrenin daraltılması fakat araştırma konusu bağlamında bütün nitelikleri temsil eden, araştırma açısından anlamlı ve ulaşılabilir küçük bir modelin oluşturulması araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği açısından önem taşımaktadır. Bu nedenle çalışmada var olan bir olgu durumunu tarihi gelişim sürecinde mukayeseli olarak ortaya koyabilmek için çalışmada 1967 ve 2015 yılında Türk eğitim sisteminde okutulan iki farklı vatandaşlık bilgisi kitabı seçilmiştir. Ayrıca çalışmaya dönem olarak bu yılların seçilmesinin ilgili dönemlerde gerek siyasal anlamda demokratik gerekse eğitim açısından pedagojik gerekçeleri bulunmaktadır. Bu nedenle bu araştırmanın evreni, Türkiye’de kapsamlı çoğulcu demokratik düzene geçildiği 1961 Anayasasının kabulünden sonra siyasal ve sivil alandaki hak ve ödevler konusundaki yeni gelişmeler ile 12 Eylül 2010 tarihindeki referandumla yürürlüğe giren 1982 Anayasasındaki siyasal ve sivil hak ve ödevler konusundaki düzenlemeler sonrası Türkiye’de vatandaşlık eğitimi olarak iki dönemden oluşmaktadır. Bu çalışmanın örnekleme ise ilgili iki dönemde siyasal ve sivil alanlardaki yeni gelişme ve düzenlemelere bağlı olarak iki dönemin vatandaşlık eğitiminin özelliklerini bize verecek olan 1967 tarihli vatandaşlık bilgisi ders kitabı ile 2015 tarihli insan hakları, demokrasi ve yurttaşlık bilgisi ders kitabı oluşturmaktadır. Zira

devletlerin eğitim sistemlerinin uzak hedefleri anayasalara dayanmaktadır. Bu bağlamda Türkiye'deki 1961 ve 2010 yılındaki anayasal düzenlemeler tarihsel ve konjonktürel açıdan bu araştırmanın ana problem durumu açısından somut olgusal bir zemin oluştururken ilgili iki dönemde (1967-2015) Türkiye'de okutulan vatandaşlık ders kitaplarının içeriği de araştırmanın epistemolojik çerçevesi dolayısıyla araştırmanın verileri bağlamında önem taşımaktadır.

Bilindiği gibi Türkiye'de 1961 Anayasası Türk demokrasi tarihinde çoğulculuğa dayalı seçim sistemi, koalisyon hükümeti, azınlık hükümeti, kişisel hak ve özgürlükler gibi konularda yeni ve önemli gelişmeler ortaya çıkarmıştı (Belge, 1983). Siyasi ve sivil hak ve özgürlükler ile ilgili bu yeni düzenlemelerin Türk eğitim sistemine yansımalarından biri de ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde program geliştirme çalışmalarının yapılması olarak karşımıza çıkmaktadır. Araştırmanın ana problem cümlesi belirlenirken 1967 yılının seçilmesi de Türkiye'de yurttaşlara tanınan sivil hak ve özgürlükler ile kabul edilen yeni parlamenter demokrasinin doğrudan ilgili olduğu vatandaşlık ders kitaplarına yansıtılıp yansıtılmadığının ortaya çıkarılması amacını taşımaktadır.

Ayrıca Türkiye'de 1960'lı yıllarda, 2000'li yılların başına kadar program geliştirme çalışmalarında köklü ve radikal değişimlerin yaşanmaması ve 2005 yılında ilk önce ilkokullarda başlanılan ve daha sonra ortaöğretim kademesine de yaygın hale getirilen 2005 öğretim programı ile programlarda sil baştan düzenlemelerin yapılmış olması bu araştırma için belirlenen ana problem durumunun 2015 tarihi açısından gerekçelerinden birini oluşturmaktadır. Bilindiği gibi 2004 yılına kadar Türk eğitim sisteminde öğretim programları psikolojik anlayış olarak davranışçılığı ve dolayısıyla klasik eğitim felsefelerini esas almaktaydı. 2004 yılından itibaren Millî Eğitim Bakanlığı davranışçılığa dayanan öğretim programlarının ihtiyacı karşılayacağını gerekçesiyle ilköğretim programlarından başlayarak yeni öğretim programlarının geliştirilmesinde ilerlemecilik akımına dayanan yapılandırmacı eğitim anlayışını merkeze almıştır (Kabapınar, 2012, Fosnot, 2007). Buna mukabil ders kitapları da yapılandırmacı eğitim anlayışının yaklaşımlarına göre yeni baştan tasarlanmıştır. Beliren güncel ihtiyaç ve Millî Eğitim Bakanlığının değişen felsefesi doğrultusunda müfredatları geliştirme yenileme ve güncelleme çalışmaları 2015-2016 eğitim öğretim yılında tamamlanmıştır (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017). Dolayısıyla 2005'te başlayan program geliştirme çalışmalarının 2015-2016 yılında tamamlanmış olması, bizim vatandaşlık eğitimi konusunda 2015-2016 öğretim yılında okutulan insan hakları, demokrasi ve yurttaşlık bilgisi kitabını referans almamızın gerekçesini oluşturmaktadır.

Son tahlilde konu özetlenecek olursa araştırmaya dönem olarak ilgili yıl aralığının seçilmesinin gerekçesini vatandaşlık derslerinin diğer derslerden daha fazla siyasal içerik taşıması dolayısıyla 1961 yılı ile 2010 yılında Türkiye'de de anayasal değişim ve düzenlemeler ile siyasal ve sivil alanda yaşanan benzer olgusal gerçekliklere dayanması oluşturmaktadır. Keza araştırmadaki zaman aralığı seçiminin bir diğer gerekçesi, ilgili yıllarda (1967-2015) okutulan vatandaşlık ders kitaplarının, Türkiye'de yaşanan anayasal gelişmeler neticesinde öğretim programlarında yapılan düzenlemeler bağlı olarak vatandaşlık bilgisi ders kitaplarının da yeniden oluşturulduğu iki döneme denk gelmesi dolayısıyla dır.

### **Kuramsal Çerçeve ve Alan Yazın İlgili Literatür Taraması**

Uygarlık tarihi boyunca sırasıyla insan, toplum ve öğretmenler, nihayetinde ise devlet eğitimin gücünden istifade etmiştir. Devlet denilen organizma eğitimin gücünü keşfettiğinden itibaren eğitimin makbul yurttaş yetiştirme gücünü ülkenin başta iktisadi olmak üzere birçok alanda gelişmesinde bir vasıta olarak kullanmıştır (Başaran, 1996, s. 147). Günümüz modern toplumlarında iktidarların kendi değerlerini öğretme aşamasında en önemli araçların başında gelen eğitim sistemleri devletlerin ideolojik aygıtları olarak kabul edilir (Althusser, 2014). Yirminci asırda devletlerin bir modernleşme unsuru olarak görülen eğitimin mesleki ve toplumsal yönlerinin yanı sıra siyasal bir yönünün de keşfedilmesine bağlı olarak iyi vatandaş yetiştirmek eğitimin siyasal yönünü oluşturmaktadır (Karasar, 1972) Dolayısıyla vatandaşlık eğitimi, vatandaş yetiştirme programları ve bu kapsamdaki ders kitaplarının bu yönüyle diğer derslerden daha fazla bir siyasal ve ideolojik özellikler taşıdığı açıktır.



Türkiye’de Vatandaşlık Eğitimi 2005 yılına gelinceye kadar eğitim programları içerisinde farklı isimler altında okutulduğu bilinmektedir. Vatandaşlık eğitimi, Cumhuriyet tarihinde ilk olarak Mustafa Kemal’in katkıları ile Prof. Dr. Afet İnan’ın kaleme aldığı “Vatandaş İçin Medeni Bilgiler” adlı kitabın okutulduğu “Malûmat-ı Vataniye” dersi ile ilköğretim programında yerini almıştır. Vatandaş yetiştirmeyi amaçlayan bu ders, daha sonra Vatani Malûmat, Yurt Bilgisi, Vatandaşlık Bilgisi adları ile okutulmuştur (Merey ve diğerleri, 2013). 1923-1969 yılları arasında münferit bir ders olarak okutulan vatandaşlık dersi, 1969-1985 yılları arasında sosyal bilgiler derslerine içerisine yerleştirilmiştir. 1985-2005 yılları arasında yeniden münferit bir ders hüviyetine kavuşan vatandaşlık, 2005 yılında tekrar sosyal bilgiler dersine içinde okutulmaya başlamıştır (Şen, 2019).

2005 yılına gelindiğinde öğretim programlarının yapılandırılmaya dayalı yeni eğitim anlayışına göre inşa edilmesi sürecinde Türkiye’de vatandaşlık eğitimi ve ders kitapları da yeniden düzenlenmesi ihtiyacını ortaya çıkarmıştır. Özellikle 12 Eylül 2010 tarihinde halk oylaması ile kabul edilen 1980 Anayasasındaki değişiklikler sonrasında seçim sistemi için sunulan alternatif çözümler, siyasi partilere örgütlenme kolaylığı sağlanması, gösteri, toplantı ve yürüyüş hakkı, kişisel verilerin korunması gibi Türkiye’de demokratikleşme sürecinin bir aşamasını oluşturan konularda atılan adımlar, bu ihtiyacın olgusal zeminini teşkil etmiştir (Temel, 2019).

2005 yılında vatandaşlık ve insan hakları dersi kaldırılmasına rağmen 2011-2012 yılından sekizinci sınıflarda Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi olarak okutulmaya başlanmış ve vatandaşlık ile ilgili konular birinci sınıftan itibaren ana disiplin olarak ele alınmaya başlanmıştır (Akdağ ve Taşkaya, 2011). Bir dönem ortaokulların sekizinci seviyesinde okutulan Vatandaşlık bilgisi bugün ilköğretim dördüncü seviyede okutulmaktadır. Bununla beraber vatandaşlık dersinin konularından “İnsanlığın Ortak Mirası”, “İnsan Hakları”, “Etik ve İnsan Hakları”, “Temel Hak ve Özgürlükler” ve “Türkiye’nin demokrasi serüveni” gibi temalar altında sosyal bilgiler ders kitabında verilmeye başlanmıştır (MEB, 2005). Keza bu dönemde “Devlet, Demokrasi, Anayasa, Vatandaşlık, Vatandaşlık Hakları ve Sorumlulukları, İnsan Haklarının Korunması, Milli Güvenlik ve Milli Güç Unsurları, İnsan Haklarının Korunmasında Karşılaşılan Sorunlar” temalarıysa sekizinci sınıf T.C. İnkılâp Tarihi Ders kitaplarında münferit konular olarak yerini almıştır (MEB, 2006). 4+4+4 sistemi olarak adlandırılan yeni okul düzeninde eskiden 8. sınıfta okutulan Vatandaşlık ve Demokrasi dersi, adı da değiştirilerek 4. sınıfa aktarılmıştır. Böylece ilköğretim dördüncü sınıfta münferit bir ders olarak İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi adı altında okutulmaktadır (Öztürk ve diğerleri, 2015).

Bilindiği gibi insan hakları ve demokrasi eğitimi, demokratik vatandaşlık eğitimi ve insan hakları olmak üzere iki veçhete sahiptir. Bunlardan demokratik vatandaşlık eğitimi, öğrencilerin hukukun üstünlüğüne dayalı demokratik düzeni geliştirip muhafaza edecek bilgi, beceri ve anlayışla donatılarak onlarda demokratik tutum ve davranışları benimseyecek şekilde yetiştirilmeleri olarak tanımlanabilir. İnsan hakları eğitimi ise temel hak ve özgürlüklerin yaygınlaştırılıp korunması maksadı ile öğrencilerin evrensel insan hakları kültürünü özümseyecek böylelikle bu kültüre katkıda bulunacak farkındalık ve yetkinliğe kavuşturulmalarına dair uygulamalar ve faaliyetleri kapsamaktadır (Turan, 2019). Türkiye’de insan hakları, demokrasi ve yurttaşlık eğitimi ile ilgili güncel çalışmalara ise aşağıda ortaya koyulmuştur.

Şiraz ve Bay (2020) “Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Genel Hedeflerinin Analizi” isimli nitel araştırma yöntemine dayanan ve durum çalışması ile desenledikleri çalışmalarında vatandaşlık eğitimi bağlamında sosyal bilgiler öğretim programları genel hedeflerinin çözümlemesini yapmışlardır. Şen (2019) “Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor?” isimli çalışmada, 2018 yılında uygulamaya konulan vatandaşlık eğitiminin geleneksel ve çağdaş vatandaşlık eğitimlerinden hangisine yakın olduğunu tartışmıştır.

Bektaş (2019) “Dünyada ve Türkiye’de insan hakları ve demokrasi eğitiminin tarihçesi” isimli çalışmada insan hakları ve demokrasinin dünyada ve ülkemizdeki gelişmesini açıklarken, konuyu ders programlarındaki gelişmeler noktasında da ele alarak Cumhuriyet döneminde 1924 yılından 2017 yılına kadar gelişmeleri ortaya koymuştur. Yıldırım ve Öntaş (2019) Değişen vatandaşlık anlayışları isimli çalışmalarında Avrupa vatandaşlığı, küresel vatandaşlık, yerel vatandaşlık ve dijital vatandaşlık gibi değişen vatandaşlık anlayış ve yaklaşımlarını, farklı kimliklere saygı, eleştirel düşünme, insan

hakları ve değerlerine saygı, evrensel bilinç düzeyi, yerel aidiyetlerin korunması ve tüm insanlığa hizmet odaklı olmak gibi temel dinamikler açısından ortaya koymuştur.

Ersoy (2019) Sosyal Bilgiler Dersinde Demokrasi ve İnsan Hakları Eğitimi” isimli çalışmasında demokrasi ve insan hakları eğitiminin amacı ve özellikleri, ilkökul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi özelinde demokrasi ve insan hakları eğitiminin kazandıracığı becerileri ortaya koymuştur. Sağlam (2019). “İlkokulda İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi Öğretimi” isimli çalışmasında Türkiye’de vatandaşlık, demokrasi ve insan hakları eğitimi ve öğrencilere kazandıracığı bilgi, tutum ve davranışları güncel hayat bilgisi ve sosyal bilgiler ders programları özelinde ortaya koymuştur. Karaduman ve Yetişensoy (2019) medya ile demokratik yaşamı konu edindiği “Medya ve Demokrasi” başlıklı çalışmalarında bilişim ve iletişim teknolojilerindeki gelişmelere bağlı olarak ortaya çıkan dijital vatandaşlık ve dijital vatandaşlık eğitiminin bireylerde ortaya çıkaracağı beceriler ile demokratik yaşama kazandıracığı yararları ortaya koymuştur.

Ersoy (2013) Vatandaşlık (Yeni Yaklaşımlarla Vatandaşlık Eğitimi) isimli çalışmasında günümüzde vatandaşlığın yeni anlamları, küreselleşme ve dünya vatandaşlığı, e-devlet ve dijital vatandaşlık, vatandaşlık ve etkin ve demokratik vatandaşlık eğitimi konularını işlerken dünyada vatandaşlık alanındaki gelişmeleri Türkiye’deki yansımaları ortaya konulmuştur. Ayrıca ilgili çalışmada Osmanlı Devletinden günümüze Türkiye’de vatandaşlığın tarihsel gelişimine de değinilmiştir.

Akdağ ve Taşkaya (2011) “Vatandaşlık ve İnsan Hakları Eğitiminin Sosyal Bilgiler Öğretimindeki Yeri” isimli çalışmalarında vatandaşlık eğitimi, insan hakları eğitimi, insan hakları alanında yaşanan gelişmelerin tarihsel süreci ve sosyal bilgiler öğretimi özelinde Türkiye’deki vatandaşlık ve insan hakları eğitimi konusundaki gelişmeleri ortaya koymuştur. Doğanay (2009) “Etkin Vatandaşlık İçin Düşünme Becerileri” isimli çalışmasında demokratik bir toplum düzeninin sürdürülebilmesi ve geliştirilebilmesinde yurttaşlık eğitiminde düşünme becerilerinin rolünü araştırmıştır.

Türkiye’de 27 Mayıs 1960 askeri darbesi sonrasında referandum ile kabul edilen 1961 Anayasası Türk demokrasi tarihinde çoğulculuğa dayalı seçim sistemi, koalisyon hükümeti, azınlık hükümeti, kişisel hak ve özgürlükler gibi birçok konuda düzenlemeler getirmişti (Ahmad, 2015). Bu dönemdeki düzenlemelerin Türk eğitim sistemine yansımalarından biri de ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde program geliştirme çalışmalarının yürütülmesiydi. 1968 yılında kabul edilen ilkökul programı 1997 yılında üzerinde bazı düzenlemeler yapılarak 2005 yılında kadar yürürlükte kalmıştı (İlkokul Programı, MEB, 1968). Biz de bu çalışmada ise 1967-2015 yıllarında Türkiye’de okutulan vatandaşlık ders kitaplarını mukayese ederek ilgili elli yıl içinde Türkiye’de vatandaşlık ders kitapları ve dolayısıyla vatandaşlık eğitiminde değişen yönelimleri ve gelişmeleri tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışmamızın 1967 – 2015 yılları arasında ülkemizdeki vatandaşlık eğitiminin tarihi gelişim sürecindeki kat ettiği mesafe ile buna mukabil ortaya çıkan değişim ve yönelimlerin betimlemesi bağlamında alana katkı sunacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın ana problem durumu, “1960’lı yıllar ve 2010 yıllarda Türkiye’de vatandaş yetiştirme yaklaşımında çağdaş pedagojik ve demokratik standartlar ölçüsünde bir gelişme kat edilmiş midir?” cümlesi oluşturmaktadır. Bu ana problem cümlesine bağlı olarak araştırmanın alt problem cümlelerini “1967 ve 2015 yılında okutulan vatandaşlık bilgisi kitapları öğretim ilkeleri açısından farklılıklar taşıyor mu?”, “Her iki kitapta vatandaşlık ve demokrasi anlayışı açısından farklılıklar bulunuyor mu?”, “Kitaplarda içerik açısından farklılaşma mevcut mu, kitaplardaki görsel materyaller ve yardımcı unsurlar açısından farklılıklar bulunuyor mu?” ve “Kitaplardaki dil ve anlatım özellikleri arasında farklılıklar var mı?” alt problemler oluşturmaktadır.

## **Yöntem**

Araştırmanın bu bölümünde araştırmacının araştırma sürecinde kullandığı yöntem hakkında bilgiler verilmiştir.

### **Araştırma Modeli**

Bu araştırmada nitel araştırma yöntemleri içinde yer alan konuyla ilgili yazılı kaynakların incelendiği tarihsel araştırmaya dayalı doküman incelemesi tekniği kullanılarak ve doküman analizinden elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle belirlenmiştir (Merriam, 2009). Nitel araştırmalarda mülakatlar, gözlemler ve dokümanlar olarak üç tür veri türü bulunmaktadır. (Patton, 2001). Bunlardan üçüncüsü olan dokümanlar, resmi toplantı tutanakları ve gazeteler ve diğer arşiv belgeleri, günlükler ve mektuplar gibi özel evrakları kapsamaktadır (Merriam, 2009). Bilindiği gibi doküman incelemesi doğrudan gözlem ve görüşme yönteminin mümkün olmadığı durumlarda veya araştırmanın geçerliliğini artırmak için çalışılan araştırma problemiyle ilgili yazılı malzemelerin araştırmaya dâhil edildiği bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Araştırma, bir yönü ile tarihi kurum, birey, olay veya olgunun erişilebilen en doğru ve güvenilir kaynaklara dayanarak açıklanmasına dayandığından tarihsel bir araştırma özelliği taşımaktadır. Bilindiği gibi tarihsel araştırma, bütün somutlukları ve onların olağan nedenlerini ve sonuçlarını daha iyi anlamak için verileri sistematik olarak araştırmak ve düzenlemek için kullanılan bir süreçtir (M.D. Gall & J. P. Gall, Borg, 2015, s. 446). Eğitimcilerle geçmişle diyaloga girmek için önemli bir yol sağlayan tarihsel araştırmalar, geçmiş olaylarla ilgili bildiklerimize dair yeni sorulara ve sonuçlara ulaşmamızı olanak verir (M.D. Gall & J. P. Gall, Borg, 2015, s. 447).

### **Veri Toplama Araçları**

Bu araştırmanın verileri doküman incelemesi yöntemi kullanılarak toplanmıştır. Bu amaçla 1967-1968 ders yılında okutulan Yurttaşlık Bilgisi ortaokul 1. Sınıf ders kitabı ile İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi İlköğretim 4 ders kitabı ünite ve konular, ilgili ders kitaplarındaki dil ve anlatım ve diğer fiziksel-görsel unsurlar açısından doküman incelemesi yöntemine tabi tutulmuştur. Araştırmanın diğer veri kaynaklarını Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulu tarafından yayımlanan resmi dokümanlar, konu ile alakalı diğer araştırmacıların yaptığı çalışmalar oluşturmuştur.

### **Verilerin Analizi**

Bu çalışmanın verilerinin çözümlenmesinde içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi her çeşit belge, hatıra, gazete, mektup ve dergi gibi geçmişe dair sözel ve yazılı verilerin belirli bir sorun veya amaç bakımından sınıflandırılarak özetlenmesi, bunlardan belirli bir anlam çıkarmak için taranarak tasnif edilmesidir (Tavşancıl ve Arslan, 2001, s. 21). İçerik analizinden elde edilen verilerin araştırma problemine ilişkin başlıklar altında düzenlenerek sunulması, esas alınmıştır.

## **Bulgular**

Bu kısımda araştırma bulguları ortaya konulmuştur. Bunlar sırasıyla 1967 tarihli Yurttaşlık Bilgisi I ve 2015 tarihli İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi kitapları özelinde, Kitapların Öğretim İlkeleri Açısından Farklılıkları, Kitapların Benimsenen Vatandaşlık ve Demokrasi Anlayışı Açısından Farklılıkları, Kitapların Vatandaşlık ve Demokrasi Anlayışı Açısından Farklılıkları, Kitapların İçerikleri Açısından Farklılıkları, Kitaplardaki Görsel Materyaller ve Yardımcı Unsurlar Açısından Farklılıklar ve Kitaplardaki Dil ve Anlatım Özellikleri Açısından Farklılıklar gibi alt başlıklardan oluşmaktadır.

### **Kitapların Öğretim İlkeleri Açısından Farklılıkları**

Her ili ders kitabının yakından uzağa, basitten karmaşığa ve çocuğa görelilik ilkeleri açısından farklılıklar gösterdiği görülmektedir. 1967 yılına ait vatandaşlık kitabındaki içeriğin ferdiyetten ziyade cemiyetin menfaatlerini ön planda olduğu, birlik ve beraberlik telkinlerinin üzerinde durulduğu aile, okul ve toplumsal çevre bağlamında bir vatandaşlık eğitiminin esas alındığı tespit edilmiştir. 2015

tarihli vatandaşlık kitabında ise öğrencilere bu konuda düzeylerine uygun hazırbulunuş sağlandıktan sonra hak, özgürlük ve sorumluluk kavramları bunların doğal ve hukuki temelleri ile açıklanarak bireyin sorumlulukları üzerinden toplumsal demokratik düzenin gerekliliklerine yer verilmiştir.

Dolayısıyla 2015 yılında okutulan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi kitabının yakından uzağa ve basitten karmaşığa ilkeleri ile daha uyumlu olduğu görülmektedir. 2015 yılına ortaokul birinci sınıflarda okutulan vatandaşlık ders kitabında ise daha vatandaşlık konusu daha çağdaş yaklaşımların benimsenerek ve modern pedagojik yöntemler esas alınarak ortaya konulduğu görülmektedir. Bu hususa bir örnek verilecek olursa 2015 yılında okutulan ders kitabında çocuğa görelilik ilkesi benimsenerek muhtelif üniteler çocukların gelişim özelliklerine uygun bazı hikayelerle başlatıldığı ve böylelikle çocuk haklarının tarihi gelişim sürecine meselenin uygarlıklardaki gelişimi açıklanarak bu konuda günümüzde yaşanan sorunlardan bahsedildiği görülmektedir. Kitapta dikkati çeken bir diğer nokta, bireylerin insan olduğu için fikirlerine değer verilmesi ve onlara saygı duyulması gerektiğinden bahsedilmesidir.

2015 yılında okutulan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Kitaptaki ünite ve konular, demokrasi, hak, eşitlik, adalet, çoğulculuk, insan hakları, çocuk hakları, kadın hakları, bireysel ve toplumsal sorumluluk, uzlaşma ve kısmen de devlet konuları etrafında şekillenmiştir. İlköğretim çağındaki çocukların somut işlemler döneminde olması ve konuların soyut nitelikte olması nedeniyle konular anlatılırken başta hikâyeler verilerek anlatılması konuların somuttan soyuta öğretilmesi ilkesi açısından uygun bir yöntemdir. Konuların anlatımı ben diline uygundur. 1967 tarihli vatandaşlık kitabındaki gibi öğüt ve nasihat veren kurallar telkin eden bir üslup ile yazılmamıştır. Bu yönüyle kitap öğrencilere kuramsal bilgi aktarmaktan çok öğrencilerin insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi ile ilgili temel değerleri kazanmalarını ve bunları bir yaşam biçimi ve bir kültür hâline getirmelerini sağlayacak niteliğe sahiptir.

Ailemiz ünitesinde kurallar iş bölümü ve evin yönetimi ile başlayan ve Yakın Çevremiz adlı ünite Mahallenin yönetimini oluşturan unsurlar açıklanarak küçük ölçekli bir toplum yönetimi ve bürokrasinin işleyişine giriş niteliği taşımıştır. Belediyemiz ünitesinde genel demokrasi ve bürokrasinin yerel düzeydeki işleyişi, Yüksek Seçim Kurumu, İl ve İlçe Seçim Kurumlarının tanıtılmasıysa çocukların gelişim düzeylerine göre erken düşmektedir. Elbette ki bunda 1960'lı yıllardaki ilk ve orta öğretim eğitiminin yapısı ve o dönemki çocukların kalıtım özellikleriyle beraber değerlendirmek gerekir. Çocukların mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak konulara yer verilmiştir. Örneğin Yakın Çevremiz ünitesinde komşuların iş ve meslekleri üzerinde durularak bireylerin meslek seçiminde ilk aşama olan meslekleri tanıtmaya yönelik müspet bir çaba olmasının yanında öğretimde yakından uzağa ilkesi ile de örtüşmektedir.

Dokuzuncu üniteye spor kulüplerinden ve tiyatro kültür sanat faaliyetlerinden bahsederken gazinolardan bahsetmesi, çocukların hazırbulunuşluk ve gelişim düzeyleri göz önüne alındığında çok uygun düşmediği kanaatindeyiz. Keza aynı üniteye tarihi güzellikler anlatılırken yalnızca Boğaziçi ve İstanbul'daki tarihi eserlerden söz edilmesi bir eksikliktir. Bu hususta yurdun çeşitli bölgelerinden örnekler verilerek genelleme yapılması daha uygun olurdu.

### **Kitapların Vatandaşlık ve Demokrasi Anlayışı Açısından Farklılıkları**

1967 Yurttaşlık Bilgisi I kitabında üçüncü ünite olan demokratik Yaşam adlı ünite ve 2015 İlköğretim 4 İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi kitabındaki Uzlaşma Ünitesinde "Kişisel Farklılıklar" üzerinde durulmaktadır. İki kitabın da farklılık kavramına yaklaşımları ayniyet göstermektedir. Mesela 1967 tarihli kitapta farklılıkların kaynağı olarak hayat tecrübeleri, aile durumu sosyal kalıtım gibi etmenler sayılmaktadır. 2015 tarihli kitapta beceri, yetenek, kişilik, değer ve inançlar kişiler arasındaki farklılıklara sebep olarak sıralanmaktadır.

İki ders kitabı da farklılıkların toplumsal anlaşmazlıklara neden olduğunu söylemekle beraber 2015 tarihli ders kitabı, anlaşmazlıklarında hayatın bir parçası olarak doğal kabul edilmesi gerektiğini savunmaktadır. Bununla beraber yaşamın bazı alanlarında ortak bir uzlaşma sağlanması gerektiği vurgulanmıştır. Benzer bir şekilde 1967 tarihli ders kitabı farklılıkların saygı ve çözüm odaklı tartışmalarla ortak akla hizmet etmesi gerektiğini savunmaktadır. Bu konu dil ve anlatım özellikleri olarak farklı ele alınmıştır. 1967 tarihli Yurttaşlık Bilgisi I kitabı meseleyi daha çok tanım cümleleri ve

keskin ifadelerle öğüt ve nasihat şeklinde işlemiştir. Bunun aksine 2015 tarihli İlköğretim 4 İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi kitabındaki ifadeler daha açık uçlu ve açıklayıcı nitelikte olduğu görülmektedir.

1967 tarihli Yurttaşlık Bilgisi I kitabı ile 2015 tarihli İlköğretim 4 İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi kitabındaki birbirine müteradif kavramlardan bahsedilen bir diğer konu ise kurallardır. 1967 tarihli kitapta bu kavram kanun, tüzük ve nizamlar olarak geçmekteyken 2015 tarihli kitapta kurallar ifadesiyle kullanılmıştır.

2015 tarihli İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi kitabında konuya kural kavramının ne olduğu tanımlanarak başlanmıştır. 1967 tarihli kitapta ise kanun, tüzük ve nizam kavramlarının ne olduğuna dair herhangi bir açıklayıcı ifade ve tanım bulunmamaktadır. Aynı kitabın kurallara yaklaşımı daha çok günlük hayatta yakın çevremizdeki okul, pazar, park ve otobüs duraklarında uyulacak kurallar çerçevesinde ele alınmıştır. Keza kitapta toplumsal çıkarları her şeyin üzerinde tutmak önemli bir kural olarak yerini almıştır. Kitabın kural kavramına yaklaşımı kişiyi değil toplumu merkeze alan bir üslupta olduğu görülmektedir.

2015 tarihli İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi kitabındaysa önce kural kavramının tanımı yapılarak kurallar yazılı ve yazılı olmayan kurallar olarak ikili bir tasnifte açıklanmıştır. Bu kuralların hukuki ve etik yaptırımları üzerinde durulmuştur. Kitapta esnek bir dil kullanılmıştır. Buna mukabil kuralların da değişmez olmadığı ihtiyaca ve zamana göre esnetilebileceği vurgulanmıştır. Diğer kitabın aksine 2015 tarihli kitapta kurallar bireyler merkeze alınarak açıklanmıştır. Bu bağlamda kuralların insanların hak ve özgürlüklerini güvenceye almaya hizmet ettiği vurgulanmıştır. Mesela kuralların kamu düzeninin tesisi ile kişi hak ve özgürlüklerinin korunması gibi iki temel çıkış noktası olduğu üzerinde durulmuştur. 1967 tarihli kitapta kuralların mükellefiyetleri doğurduğu gibi keskin bir ifade kullanılırken 2015 tarihli kitapta kurallar toplumsal ilişkileri düzenleyen sorumluluklar bağlamında ele alınmıştır.

1967 Yurttaşlık Bilgisi I kitabında birbirinden farklı muhtelif üniteler bulunmasına karşın, bunların okul, aile, öğrencinin yakın çevre ve uzak çevresi, toplumsal alanda uyulacak kanun ve nizamlar ile vatandaşlık ödevleri ve hakları, demokrasi, toplumsalcuk esasları etrafında şekillenen konulardan oluştuğu görülmektedir. Lâkin bu kitaptaki demokrasi anlayışı günümüzdeki çok kültürlü ve çok sesli demokrasi anlayışından büyük ölçüde farklılık göstermektedir. 1967 tarihli ders kitabında demokrasi kavramı sadece halkın kendi kendini yönetmesi şeklinde klasik tanımla karşımıza çıkmaktadır. Ünite ve konuların ilk olarak okul, aile mahalle il ve ilçelere doğru sıralanması, yakından uzağa bilinenden bilinmeyene ilkelerine uygundur. Kitaptaki konulardan anlaşıldığı üzere o dönemki vatandaşlık eğitiminin ülke ve toplum menfaatlerin kişisel çıkarların önünde tutan bireyler yetiştirmeyi ve toplumsal birlik, dayanışma ve kaynaşmanın sağlanması amaçladığı görülmektedir.

Kitaptaki konular genel olarak değerlendirildiğinde otoriter devlet yapısı, toplumsal solidarizmin aile, okul toplumsal çevre bağlamında tedricen öğrencilere verilmeye çalışıldığı görülmektedir. Bu bağlamda kitapta toplumsal iç güvenlik konusuna önem verildiği görülmektedir. Bunda ülke içinde gerilmeye başlayan siyasi atmosfer ve kutuplaşmanın etkisi olduğu söylenebilir. Zira kitapta defaatle birlik ve beraberliği bozacak eylemlerin önünü alma hususunda telkinlerin yer almaktadır. Aile, okul ve toplumsal yaşam ile ilgili konularda sıklıkla kural ve yaptırımlardan ferdiyetten çok cemiyetin menfaatlerini üstün tutma telkin edilmiştir.

Kitaptaki konular incelendiğinde örneğin Meraklı Çocuklar İçin adlı bölümde Türkiye’de yaşayan Kürt, Ermeni ve Süryani halkları ve bu unsurların dil, edebiyat, tarih ve kültürleri hakkında bilgiler verilmesi ulusalcı söylem ve yönelimlerin içeriğinin kültürel çeşitliliği zenginlik bağlamında genişletildiği anayasal bir Türk vatandaşlık anlayışına uygun bir yaklaşımda yeniden yapılandırıldığını göstermektedir. Keza 2015 tarihli vatandaşlık kitabının ilk ünite İnsan Olmak ünitesi olmasından da anlaşılacağı gibi kitabın insanı merkeze alan bir yaklaşıma sahip olduğu anlaşılmaktadır. Son ünite olan 27 Mayıs 1960 Devrimi ünitesinde 27 Mayıs darbesinden bir devrim diye bahsetmesi dikkat çekicidir. Keza bu ihtilâlin “...kibarca yapılan bir devrim” ifadesiyle normalleştirilmesi ve meşrulaştırılması kitaptaki demokrasiyle ilgili anlatımlarla tezat teşkil etmektedir.

## Kitapların İçerikleri Açısından Farklılıkları

1967 Yurttaşlık Bilgisi I Kitabı ünite şeklinde 13 üst konu başlığı ve bunların içerisine serpiştirilmiş 47 adet alt konu başlığı bulunmaktadır. 2015 İlköğretim 4 İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi Kitabı 6 Ünite 30 konudan oluşmaktadır. Bunlardan aşağıdaki tabloda verilen ünitelerin birbiriyle içerik olarak bazı noktalarda benzer konulardan oluştuğu tespit edilmiştir. Yalnız bu konular ünite ve konu başlıkları olarak değil; içinde geçen bazı kavramlar dolayısıyla ayniyete sahiptir. Zaten 2015 tarihli Vatandaşlık ders kitabında müstakil konu başlıkları bulunmamakta, bunun yerine her konu Bilgi Edinim başlıkları altında verilmektedir.

Yurttaşlık Bilgisi I kitabındaki ilk ünite olan Okulumuz Ünitesindeki konularda okul sevgisi çalışkanlık ve disiplin üzerinde durulmuştur. Okulu oluşturan unsurlar hiyerarşik bir düzen içinde açıklanarak bunların dayandığı kanuni esaslar açıklanarak öğrencilerin kuralları çiğnediği takdirde karşılaşacağı cezalar sıralanmıştır. İkinci ünite de okulda öğrencilerin faaliyet göstereceği Sağlık, Temizlik ve Görgü Kolu, Kızılay Gençlik Kolu, Kültür ve Edebiyat Kolu gibi alanlar açıklanmıştır. Okulda demokratik yaşamın nasıl tesis edileceğine dair bilgiler verilen üçüncü ünite de öğrenciler arasındaki iş birliğinin ve saygının önemi açıklanarak öğrencilerin okula karşı maddi ve manevi görevleri üzerinde durulmuştur.

Dördüncü ünite olan Ailemiz adlı ünite de, ailenin tanımı ve millet oluşumundaki yeri ve önemi üzerinde durulmuştur. Aile bireylerinin görev ve sorumlulukları açıklandığı ünite de aile bireyleri arasında ilişkileri düzenleyen sevgi, saygı, yardımlaşma ve iş bölümünün önemi üzerinde durulmuştur. Yakın çevremiz adlı ünite de komşularla olan ilişkilerde uyulacak kurallar açıklanarak komşularımızın iş ve meslekleri tanıtılmıştır. Bu ünite de mahallede, nüfus ve askerlik, eğitim güvenlik ve vergi sağlık ve sosyal yardım işlerinin işleyişine dair bilgiler verilmiştir.

Geniş Çevremiz adlı ünite de köy kasaba ve şehir gibi yerleşim birimlerin nüfus, sosyal ve idari özellikleri anlatılarak il, ilçe ve bucakların idari yapılanması ve işlerin yürütülmesi için teşkil edilmiş hizmet birimleri açıklanmıştır. Memurluk ünitesinde memurluğun ön şartları, memurların özlük hakları ve hizmet yükümlülüklerinden bahsedilmiştir. Bir sonraki üniteye de ülkede faaliyet gösteren Kızılay, Yeşilay, Çocuk Esirgeme Kurumu, Yardım Sevenler Derneği ve Verem Savaş Derneği gibi kurumların amaç ve faaliyetleri hakkında bilgi verilmiştir. Kasaba ve Şehirlerimizde Eğlence ve Dinlenme Yerleri, Tarihi Eser ve Anıtlar isimli ünite de sağlıklı ve kültürlü nesillerin yetişmesinde spor, sinema ve sanatın önemi üzerinde durularak somut kültür unsurları tanıtılmıştır.

Trafik Kuralları ünitesindeki konularda trafikte taşıt sürücülerini ve yayaların uyacağı kurallar açıklanmıştır. Belediyemiz ünitesinde belediyenin bütçesi, yapısı, işleyişi ve görevleri hakkında bilgiler verilmiştir. Yüksek Seçim Kurulu, İl Seçim Kurulu, İlçe Seçim Kurulu ve Sandık Kurulu hakkında bilgiler yer almaktadır. Hemşerilik Ödevlerimiz adlı ünite de toplum kurallarına uyma, sosyal ilişkilerde sevgi, saygı ve yardımlaşmayı esas alma ve cemiyetin menfaatlerini her şeyden üstün tutma gibi tutum ve davranışların telkin edilmiştir. Son ünite olan 27 Mayıs 1960 Devrimi ünitesinde ihtilalin sebepleri siyasi, hukuki, fikri, sosyal ve ekonomik olarak açıklaması yapılarak Millî Birlik Komitesi, kurucu meclis ve bunların faaliyetlerinden bahsedilmiştir.

İlköğretim 4 İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi kitabındaki ilk ünite olan İnsan Olmak adlı ünite; *“En güçlü Kim”*, *“Sağlık Ne”*, *“Kırk Günün Beyliği”* ve *“Hazreti Hazer”* gibi hikâyelere serpiştirilen konulardan oluşur. İlk konuda İnsan ve insanın özelliklerinin anlatılmıştır. Sağlık Nedir adlı konuda kişi hak ve hürriyetinin dokunulmazlığı ile devredilmezliği açıklanmaktadır. Üçüncü konuda Çocuk Hakları ve Çocuk Haklarının gelişimi anlatılmıştır. Bu ünite de Dağıstan Özerk Cumhuriyeti, Türkiye’de yaşayan Terekeme Türkleri ve Kürtler tanıtılmıştır.

İkinci ünite olan Hak, Özgürlük ve Sorumluluk ünitesi; *“Derinden Gelen Ses”*, *“Şirince Şirince Şeşen ile Öğrencileri”*, *“Sancar ile Kuşlar”*, *“Badi ile Bidi”*, *“Farelerin Göçü”*, *“Alp ile Asamat Köprüsü”*, *“Alpin Birlik Çağrısı”* adlı konulardan oluşmaktadır. İlk konuda hak, özgürlük ve sorumluluk kavramları açıklanarak bunların doğal ve hukuki temelleri üzerinde durulmuştur. İkinci konuda sorumluluk duygusu ile ailede ve toplumsal yaşamda sorumluluk bilincine sahip olmanın önemi üzerinde durulmuştur. Üçüncü konuda çocuk haklarının muhtelif uygarlıklardaki tarihi gelişim süreci açıklanarak bu hususta günümüzde yaşanan sorunlardan bahsedilmiştir. Dördüncü konuda insanların

fikirlerine değer verme ve onlara saygı duymanın önemi üzerinde durulmuştur. Beşinci konuda sorunların çözümünde demokratik yolların benimsenmesinin önemi ve bu konuda yurttaşların başvurabileceği devlet kurumları hakkında bilgi verilmiştir. Altıncı konuda insanların hak ve özgürlüklerini sorunsuz bir şekilde kullanmalarında demokratik toplum yapısının önemi ile toplumsal saygı ve uzlaşma üzerinde durulmuştur. Son konuda, toplumu oluşturan farklı birey ve gruplara hak ve özgürlükler vermenin önemi ve toplumsal huzur birlik ve beraberliğin temininde iş birliğinin yeri açıklanmıştır. Kazakistan Cumhuriyeti, Türkiye Cumhuriyeti, Çuvaşistan Özerk Cumhuriyeti tanıtılmıştır.

Kitaptaki üçüncü ünite olan Adalet ve Eşitlik ünitesi; “*Şah Abbas ile Avetik*”, “*Papağanın Masalı*”, “*Üç Kafadar*”, “*Kadının Yardımı*”, “*Oğul Sineması*” ve “*Üç Bacı*” adlı altı konudan oluşmuştur. Ünitenin ilk konusunda bireysel farklılıkların bir zenginlik olduğu din, dil ve renk olarak farklı olan insanlara ayrımcılık yapılmaması gerektiği ve ayrımcılığın toplumsal bütünleşmeyi ve bireysel gelişmeyi engellediğinden bahsedilmiştir. İkinci konuda kadın haklarının tarihi gelişim sürecinden bahsedilerek demokratik toplumlarda yasaların eşitliği korumak ve ödev ve sorumlulukların yerine getirilmesindeki önemi açıklanmıştır. Üçüncü konuda adalet ve eşitlik kavramlarının tanımı, birbiriyle ilişkileri ve pozitif ayrımcılık meselesi üzerinde durulmuştur. Kadının Yardımı adlı konuda adalet ve eşitlik ilkelerinin aile, okul, kamu kuruluşları ve toplumda eksik ve kişiye göre uygulanmasının yol açacağı sorunlar anlatılmıştır. Dördüncü konuda bireysel ve toplumsal ilişkilerde karşılıklı olarak adalet ve eşitliğe önem verilmesi ve bireylerin empati yeteneklerini geliştirmeleri gerektiği üzerinde durulmuştur. Son konuda adil ve eşit bir yönetim için demokratik ilkelere bağlı kalınması gerektiği ve tarih boyunca devlet geleneğimizdeki yerine değinilmiştir. Bu ünite Ermenistan Cumhuriyeti, Özbekistan Cumhuriyeti tanıtılmıştır. Kosova ve Sancak Türkleri, Konunun sonunda Makedonya Cumhuriyeti, Son sayfada Başkordistan Özerk Cumhuriyeti tanıtılmıştır.

Kitaptaki dördüncü ünite olan Uzlaşma ünitesi; “*Ertapıldı ile Kardıgaç*”, “*Kardeşin Kardeşe Kıydığıdır*”, “*Hakan Hanım Nüşabe*” ve “*Dört Kafadar*” adlı konulardan oluşmuştur. İlk konuda insanlar arasındaki farklılıkların nedenleri ve toplumsal uzlaşmanın öneminden bahsedilmiştir. İkinci konuda uzlaşmanın toplumsal hayatta beraber yaşamak için olmazsa olmaz bir mefhum olduğu ortaya koyularak hangi durumların uzlaşma gerektirdiği üzerinde durulmuştur. Üçüncü konuda toplumsal alanda karşılaşılan sorunların çözümünde ortak akıl ve uzlaşmanın önemine vurgu yapılmıştır. Son ünite demokratik toplum üyelerinin şiddetten uzak durmaları ve toplumda insanların birlikte yaşama isteğinin olması gerektiği açıklanmıştır. Anlaşmazlık ve çatışmanın neden olduğu toplumsal kutuplaşma ve bunun toplumsal alandaki menfi sonuçları ortaya koyulmuştur. Bu ünite Kırgızistan Cumhuriyeti, Azerbaycan, Uygur Özerk Bölgesi hakkında bilgiler verilmiştir.

Beşinci ünite olan Kurallar ünitesi; “*Balıkçioğlu'nun Başına Gelenler*”, “*Balıkçioğluna Rastlayan*”, “*Küçük Sultanın Kitaplığı*” ve “*Balıkçioğlu'nun Dönüşü*” konularından oluşmaktadır. İlk konuda toplumsal hayatı düzenleyen kuralların öneminden, yazılı ve yazılı olmayan kurallardan bahsedilerek bunlar örneklerle açıklanmıştır. İkinci konuda bireylerin toplumsal yaşamda hak ve özgürlüklerinin neden sınırsız olmaması gerektiği örnekler verilerek açıklanmıştır. Hak ve özgürlüklerin sınırsız bir şekilde kullanılmasının toplumsal alanda kaos ve kargaşaya neden olabileceği üzerinde durularak ayıplama kınama gibi ahlak ve geleneklere dayanan yaptırımlardan bahsedilmiştir. Birbirinin devamı niteliğindeki üçüncü ve dördüncü konularda kendiliğinde oluşan gelenek ve göreneklere dayanan kurallar ile kanun ve yasa koyucu tarafından koyulan kurallar açıklanmıştır. Bu kuralların toplum huzur ve güvenini sağlamaya ve haklarımızı korumaya yönelik olduğu anlatılmıştır. Bu ünite Türkiye’de yaşayan Süryani halkı ile ilgili bilgiler verilmiştir.

Kitaptaki altıncı ünite olan Birlikte Yaşama ünitesinde; “*Dağoğlu*”, “*Ödül Kimin Hakkı*”, “*Taze Fidanın Meyvesi*”, “*Yaşlıları Ne Yapmalı*” ve “*İkizler ile İki Kurbağa*” adlı konulardan oluşmaktadır. Ünitenin birinci konusunda Yurt kavramı ve milletlerin yaşamalarında yurdun öneminden bahsedilmiştir. İkinci konuda bir yurttan beraber yaşayan insanların çeşitli ihtiyaçları olduğu ve bu ihtiyaçlarının muhtelif kurumlar tarafından karşılanması gerektiği üzerinde durulmuştur. Bu ihtiyaçları karşılayacak kurumların tesisinde bir güç olarak devlet mekanizmasının gerekliliği anlatılarak devletin işlevi, görev ve sorumlulukları açıklanmıştır. Ünitenin üçüncü konusunda demokratik toplumlarda ortak yaşam alanlarının olduğu ve bunların paylaşılmasının kişilerin eşitlik, hak ve özgürlüklerinin

devamlılığının sağlanmasındaki önemi üzerinde durulmuştur. Dördüncü konuda yurttaş olmanın gerektirdiği sorumluluk ve ödevler üzerinde durulmuştur. Çalışma, vergi verme ve seçimlere katılmanın aktif yurttaşlığın sağlanması ile yurttaşlık ödevlerinin yerine getirilmesindeki önemi açıklanmıştır. Ünitelerin son konusunda devletin soyut bir varlık olduğu ve çeşitli kurumlarıyla somutlanan bir mekanizma olduğu ve devletin üzerinde teşkil ettiği millet için var olduğundan bahsedilerek devletin yurttaşlarına karşı mükellef olduğu ödevler üzerinde durulmuştur. Bu ünite de Gagavuzlar, Tatarlar, Kalmuk ve Hakas Özerk Cumhuriyeti tanıtılmıştır.

### **Kitaplardaki Görsel Materyaller ve Yardımcı Unsurlar Açısından Farklılıklar**

Yurttaşlık Bilgisi I Kitabında her konunun en başında dikdörtgen çizgi içine konunun ana hatları diye bir başlık atılarak altına a, b, c alt başlıklarıyla tıpkı içindekiler kısmındaki gibi alt konular listelenmiştir. Her ünite konusunun başında Hazırlık Soruları başlığı altında öğrencilerin konuya hazırlanışlarını ölçmek amacıyla 5 ile 9 soru arasında değişen sorular bulunmaktadır. Keza ünite sonlarında da öğrencilerden geri bildirim almak amacıyla 7 ile 16 arasında değişen sorulara yer verilmiştir. Trafik Kuralları ve 27 Mayıs 1960 Devrimi dışındaki ünitelerin sonunda Konuyla ilgili Güzel Sözler başlığı altında 3 ile 12 arasında değişen konuyu özetleyen sözlere yer verilmiştir. 53 adet görsel materyale yer verilmiştir. Bunların kırk iki tanesini resimler, sekiz tanesini şekiller, üç tanesini ise fotoğraflar oluşturmaktadır. Fotoğrafların iki tanesi 27 Mayıs 1960 darbesi ve bir tanesi Belediyemiz ünitelerinde kullanılmıştır. Hepsini renksiz olan görsel materyallerin altlarında açıklamalar bulunmaktadır. Lâkin görsellerin hiçbiri numaralandırılmamıştır.

İlköğretim 4 İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi kitabı içerisinde yardımcı unsurlar görsel materyaller, hikâyeler ve değerlendirme soruları olarak tasnif edilebilir. Kitap içinde çeşitli üniteler içerisinde tümü renkli tam 32 görsel materyal verilmiştir. Her konunun başında hazırlık sorularının yerine konuyla alakalı küçük hikâyeler bulunmaktadır. Bu hikâyeler bir yandan konuya hazırlık olurken diğer yanda hikâyenin ana fikrini oluşturan bir kavram konunun da kendisi olmaktadır. Bunlar “Bilgi Edinelim” başlıkları altında münferit ve müstakil olarak verilmektedir. Konularla alakalı olan her hikâyenin sonunda Düşünelim, Tartışalım başlığı altında sayıları 12 ile 23 arasında değişen soruları ve bazılarında konuyla dolaylı bağı olan şiirler yer almaktadır. Son olarak her konunun son sayfasında “Meraklı Çocuklar İçin” diye bir bölüm vardır. Burada da bir Türk Cumhuriyeti veya topluluğu, birisinde Ermeniler, bir tanesinde Kürtler bir tanesinde ise Süryaniler tanıtılmıştır. Ayrıca konuların başında verilen hikâye kahramanları da bu halklardan birine ait birisidir.

### **Kitaplardaki Dil ve Anlatım Özellikleri Açısından Farklılıklar**

1967 tarihli Yurt Bilgisi I kitabında sade ve oldukça anlaşılır bir dil kullanılmıştır. Dilbilgisi kuralları bakımından, bugünkü dilbilgisi kurallarına göre birtakım eksiklikler söz konusudur. Mesela sayfa kelimesi sahife şeklinde yazılmıştır. Bugün kullanılan Fransızca kökenli Türkçeleşmiş unsurlara rastlanmamıştır. Kitabın anlatımında rastlanan bir diğer husus genel olarak tanım cümlelerine yer verilmiş olmasıdır.

2015 tarihli İlköğretim 4 İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi ders kitabının dilinin daha akıcı olduğu görülmektedir. Cümleler dilbilgisi ve imla kurallarına uygundur. Konuların anlatımı açıklayıcı ve betimleyici cümlelerden oluşturulmuştur. Cümleler öğrencilerin gelişim özellikleri göz önünde bulundurularak basit şekilde oluşturulmuş ve birleşik cümleler kullanılmamıştır. 1967 tarihli Yurt Bilgisi I kitabında kaynakça bölümü bulunmadığından kitabın yazılmasında hangi kaynaklardan yararlandığına dair herhangi bir bilgiye ulaşılamamıştır. 2015 tarihli İlköğretim 4 İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi dersi kitabında çok çeşitli kaynakların kullanıldığı görülmektedir. Vatandaşlık ve hukuk terminolojisi üzerine yazılmış kitaplardan, Türk Dünyası ve Mezopotamya ile ilgili masal kitaplarından, Vatandaşlık eğitimi ile uluslararası İngilizce yayınlardan, eğitim programlarından, UNICEF, UNESCO ve T.C. Anayasası başta olmak üzere çeşitli resmî kurumların web sayfalarından yararlanılmıştır.



## **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

1961 yılında kabul edilen 1961 Anayasası ve 12 Eylül 2010 tarihinde 1982 Anayasasının bazı maddelerinde düzenlemeyi esas alan referandum ile Türkiye’de gerek siyasi gerekse kassel hak ve özgürlükler açısından bazı gelişmeler yaşanmıştır. Türkiye’de yaşanan bu gelişmelerin eğitim programları ve ders kitaplarına da yansımaları olmuştur. Bu araştırmada ilgili iki dönemde oluşan demokratik atmosferde sırasıyla ortaya çıkan 1967 ve 2015 tarihli vatandaşlık kitapları dolayısıyla vatandaşlık yaklaşımları mukayese edilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre 2015 yılında okutulan İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi kitabının dil ve anlatım, fiziksel ve görsel unsurlarındaki farklılıklar açısından çağdaş pedagojik ilkelere daha uygun olduğu görülmüştür. 1967 yılında okutulan vatandaşlık kitabı toplumdan çocuğa göre bir yönelime sahipken 2015 yılında okutulan vatandaşlık kitabı çocukların gelişim özelliklerine göre hikayelerle desteklenerek bireyden topluma doğru bir anlayış üzerine inşa edilmiştir. Dolayısıyla ilgili elli yılda kitapların içeriklerinde modern demokratik yaklaşımlara uygun gelişmeler yakalandığı görülmektedir. 2015 yılında okutulan ders kitabında bireyselliğin ön plana çıkarıldığı ve kişisel hak ve özgürlüklerle toplumsal düzen arasında bir uyum yakalanmaya çalışıldığı görülmektedir. Ayrıca ilgili kitapta 1967 yılında okutulan vatandaşlık ders kitabının aksine 2015 yılında okutulan vatandaşlık ders kitabında daha canlı ve çoklu renklerin kullanıldığı ve görsel materyaller açısından da zengin olduğu görülmektedir.

1967 tarihli ders kitabı ile 2015 tarihli ders kitaplarındaki benzer konulardan olan kurallar kavramı 1967 tarihli ders kitabında bireylerin devlete karşı mükellefiyetleri şeklinde ele alınmasına karşılık 2015 tarihli ders kitabında kurallar, kişiler arası ilişkileri ve toplumsal yaşamı kolaylaştırıcı mefhumlar olarak ve bireyleri merkeze alarak ele alınmıştır. Yine iki kitaptaki ortak kavramlardan olan bireysel farklılıklar, 1967 tarihli Yurttaşlık Bilgisi I kitabında tanım cümleleri ve keskin ifadeler ile öğüt ve nasihat şeklinde işlenmesine karşılık 2015 tarihli İlköğretim 4 İnsan Hakları Yurttaşlık ve Demokrasi kitabındaki ifadeler daha şeffaf ve açıklayıcı nitelikte olduğu görülmektedir.

Her iki kitapta dikkat çeken bir diğer özellik 1967 tarihli Yurttaşlık Bilgisi I kitabının bibliyografya kısmı olmamasına karşılık 2015 İlköğretim 4 İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi kitabında zengin bir kaynakçaya yer verildiği ve kitabı hazırlayan yazarların akademisyen ve yüksek ihtisaslı olduğu görülmektedir. Kitapta Türkiye’de yaşayan farklı din ve etnik unsurların tarihi ve kültürel değerlerine yer verilmesi ile birlikte kitapta Tatar, Azeri, Terekeme gibi Türkler ile dil, kültür ve tarih olarak ayniyet gösteren unsurların ayrı halklar olarak tasnif edilmesi tarihsel, lengüistik ve etnografik olarak doğru bir tasnif olmamıştır. Kitabı incelediğimizde göze çarpan bir eksiklik ünite veya konuların sonunda herhangi bir değerlendirme sorusu bulunmamasıdır. Öğretmenlerin kazanımların gerçekleşip gerçekleşmediğine dair geri bildirim alacağı bir ölçme-değerlendirme kriterinin olmayışı, önemli bir eksikliklerdir.

Sonuç olarak ülkemizdeki vatandaşlık eğitimi kitapları ve dolayısıyla yaklaşımının tarihi gelişim sürecinde fiziksel ve içerik özellikleri, yöntem ve pedagojik açılarından dünyadaki yönelimleri de göz önüne alarak bazı eksikliklere rağmen çağdaş bir düzeye ulaştığı söylenebilir. Ayrıca 2015 tarihli İnsan Hakları, Yurttaşlık ve Demokrasi kitabı, geçmiş yıllarda okutulan ders kitaplarındaki toplumculuk anlayışı yerine bireyin ön plana çıktığı demokratik ve sivil bir toplum ile insanı merkeze alan şeffaf devlet anlayışı üzerine inşa edilmiştir.

## **Öneriler**

Araştırmadan elde edilen bulgular neticesinde bizim konu ile ilgili önerilerimiz aşağıdadır:

Türkiye’de 1960’lı yıllardan 2010’lu yıllara kadar vatandaşlık ders kitaplarında ve dolayısıyla vatandaşlık eğitiminde kat edilen bu mesafe ve ortaya çıkan gelişmelerin devam ettirilmesi gerekmektedir.

Vatandaş yetiştirmede çağdaş standartlara katkı sağlayacak değerlerin vatandaşlık eğitiminde yakalanarak ülkemizin insanlığın evrensel ortak değerlerine ve mirasına yapılacak akademik çalışmalar neticesinde katkı sağlamanın yolları aranmalı ve ders kitapları bu doğrultuda oluşturulmalıdır.

Türkiye'deki vatandaşlık programları ve ders kitaplarının ülkenin tarihsel, coğrafi ve kültürel koşulları göz önünde bulundurularak yapılandırılması ve bu alandaki çalışmaların bu evlekte seyretmesi gerek vatandaşlık eğitimi ve araştırmalarının sosyal bir gerçekliğe ve olgusal bir zemine sahip olması bağlamında önem taşımaktadır.

### Kaynakça

- Ahmad, F. (2015). *Modern Türkiye'nin oluşumu*. Kaynak Yayınları
- Akdağ, H. & Taşkaya, S. M. (2011) *Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin sosyal bilgiler öğretimindeki yeri*. R. Turan & K. Ulusoy (Ed). Sosyal bilgilerin temelleri içinde (ss. 295-318), Pegem Akademi.
- Akdağ, H. & Taşkaya, S.M. (2011). *Vatandaşlık ve insan hakları eğitiminin sosyal bilgilerdeki yeri*, Sosyal bilgilerin temelleri, Pegem Akademi.
- Başaran, İ. E. (1996). *Eğitime giriş*. Yargıcı Matbaası.
- Bektaş, Ö. (2019). *Dünyada ve Türkiye'de insan hakları ve demokrasi eğitiminin tarihçesi*. R. Turan (Ed). Öğretmen adayları ve öğretmenler için insan hakları ve demokrasi eğitimi, (ss. 127-151). Pegem Akademi.
- Belge, M. (1983). *Kültür, cumhuriyet dönemi Türkiye ansiklopedisi*. (ss. 1288-1304). İletişim Yayınları.
- Büyüköztürk, Ş, Çakmak, K. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. Demirel F. (2011). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi Yayınevi.
- Deniz T. (2019). *Demokrasinin tarihsel gelişimi*. Z. Meray (Ed). Vatandaşlık bilgisi içinde (ss. 154-191). Pegem Akademi.
- Doğanay, A. (2009) *Etkin vatandaşlık için düşünme becerileri*. C. Öztürk (Ed). Sosyal bilgiler öğretimi demokratik vatandaşlık eğitimi içinde (ss. 145-185), Pegem Akademi.
- Ersoy (2019). *Sosyal bilgiler dersinde demokrasi ve insan hakları eğitimi*. R. Turan (Ed). Öğretmen adayları ve öğretmenler için insan hakları ve Demokrasi eğitimi içinde (ss. 225-248). Pegem Akademi.
- Ersoy, A. F. (2013). *Vatandaşlık (yeni yaklaşımlarla vatandaşlık eğitimi)*. İ. Acun vd. (Ed). İnternet destekli etkim insan hakları demokrasi ve vatandaşlık eğitimi içinde (ss. 71-89). Pegem Akademi.
- Fosnot, C. T., (2007). *Constructivizm, teori, perspektifler ve uygulama*, S. Durmuş (Çev). Nobel Akademi.
- Karaduman H & Yetişensoy O. (2019) *Medya ve demokrasi*. İ. Acun (Ed). İnsan hakları ve demokrasi eğitimi içinde (ss. 125-155). Pegem Akademi.
- Kapapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi*. Pegem Akademi.
- Karasar, N. (2019). Eğitim ve politik gelişme. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 5 (3), 63-69. DOI: 10.1501/Egifak\_0000000380.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi, kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Akademi.
- MEB (2006). *T.C İnkılâp tarihi ve Atatürkçülük dersi öğretim programı ve klavuzu*, Karar Tarihi: 23.02.2006, Karar Sayısı: 16.
- MEB (2005). *Sosyal bilgiler dersi 6 ve 7. sınıflar öğretim programı ve klavuzu*, Karar Tarihi: 30.06.2005, Karar Sayısı: 188.
- Meray, Z., Karatekin K. & Kuş, Z. (2012). İlköğretimde vatandaşlık eğitimi karşılıklı kuramsal bir çalışma, *GEFAD*, 32 (3), 795-821.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research a quide to desing and implementation*, S. Turan (Çev). Nobel Yayınevi.
- Öztürk M. & Saydam A. Palancı M. (2015). *Demokrasi yurttaşlık ve insan hakları eğitimi ilkokul 4. sınıf için etkinlik örnekleri*, Avrupa Birliği Projesi. Orka Matbaa.
- Patton, M. (2001). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Papplications, London.
- Tavşancıl, E. & Arslan, A. E. (2001). *Sözel ve yazılı materyaller için içerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epilison Yayıncılık.

- Sağlam, İ. (2019). *İlkokulda İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi öğretimi*. R. Turan (Ed). Öğretmen adayları ve öğretmenler için insan hakları ve demokrasi eğitimi içinde, (ss. 213-223), Pegem Akademi.
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor? Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – *Journal of Qualitative Research in Education*, 7 (1), 1-28. doi: 10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.1m.
- Şiraz, F. & Bay, E. (2020) Vatandaşlık Eğitimi Bağlamında 1998, 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programları Genel Hedeflerinin Analizi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 2(1), 1-18.
- Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (2017). *Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine...* <https://ttkb.meb.gov.tr/>.
- Turan, R. (2019). *Tarih dersleri ve insan hakları ve demokrasi*. R. Turan (Ed). Öğretmen adayları ve öğretmenler için insan hakları ve demokrasi eğitimi içinde (ss. 275-292), Pegem Akademi.
- Ülger, M. Dombaycı M.A. Feyzioğlu, Y. (2015). *İnsan hakları yurttaşlık ve demokrasi ilköğretim 4*. Devlet Kitapları.
- Yıldırım, E. & Öntaş, T. (2019). *Değişen vatandaşlık anlayışları*. Z. Meray (Ed). Vatandaşlık bilgisi içinde (ss. 287-307). Pegem Akademi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Pazarlı, O. (1967). *Yurttaşlık bilgisi ortaokul 1. Sınıf*. Remzi Kitabevi.



## Öğrenci ve Öğretim Elemanları Görüşlerine Göre Mesleki Teknik Eğitimin Sorunları ve Çözüm Önerileri: Sinop Üniversitesi Örneği<sup>1</sup>

Z. Eren<sup>2</sup>

### Öz

Mesleki teknik eğitimin sorunları ve çözüm önerilerinin öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre değerlendirilmesi ve çözüm önerilerinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu araştırma tarama modelinde olup nitel araştırma yaklaşımı ile yürütülmüştür. 2016-2017 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilen araştırmaya Sinop Üniversitesi Meslek Yüksek Okulundan 65 öğrenci, 7 öğretim elemanı destek vermiştir. Araştırmanın verileri yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmış ve toplanan veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Araştırmada öğrencilere geriye dönük olarak hem meslek lisesi eğitimleri hem de meslek yüksekokulu eğitimlerine ilişkin sorular yöneltilmiştir. Araştırmada elde edilen bulgulara göre, meslek yüksekokuluna devam eden öğrenci profili belirlenmiştir. Buna göre katılan 65 öğrencinin tümü meslek lisesi çıkışlıdır. 65 öğrencinin 34'ü sınavsız geçişle, 31'i YGS puanı ile yerleşmiştir. Katılımcı öğrenciler, en çok meslek sahibi olmak amacıyla, ailelerinin isteğiyle ve akademik liselerde zorlanacakları için meslek lisesini tercih etmiştir. Lise eğitimleri sırasında öğrencilerin çoğunluğu dershaneye devam etmemiştir. Lisede aldıkları eğitimin LYS, YGS gibi sınavlarda yeterli puanı alabilecekleri nitelikte olmadığını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Mesleki teknik eğitim, meslek yüksekokulu, mesleki eğitim sorunları, genç işsizliği.

## The Problems of Vocational Technical Education and Solution Suggestions According to the Opinions of Students and Instructors: The Case of Sinop University<sup>1</sup>

### Abstract

This research, which aims to evaluate the problems and solution proposals of vocational technical education according to the opinions of students and instructors, and to reveal solution proposals, is in the scanning model and was carried out with a qualitative research approach. 65 students and 7 lecturers from Sinop University Vocational School supported the research carried out in the fall semester of 2016-2017 academic year. The data of the research were collected by semi-structured interview technique and the collected data were subjected to descriptive and content analysis. In the research, questions were asked to the students about both vocational high school education and vocational school education retrospectively. According to the findings obtained in the research, the profile of the student attending the vocational school was determined. Accordingly, all of the 65 participating students are from vocational high schools. Of the 65 students, 34 were placed without an exam, and 31 with a YGS score. Participating students preferred vocational high school in order to have the most profession, at the request of their families, and because they would have difficulties in academic high schools. During their high school education, most of the students did not attend private teaching institutions. They stated that the education they received in high school was not qualified enough to get enough points in exams such as LYS and YGS.

<sup>1</sup> 9. Uluslararası Eğitim Araştırmaları Kongresi'nde (IX. International Congress of Educational Research) bildiri olarak sunulmuş ve bildiri özetleri kitabında özeti yayınlanmıştır (9-11 Mayıs 2017, Ordu, Türkiye)

<sup>2</sup> Doç. Dr., Sinop Üniversitesi, Sinop/ Türkiye, [erenzeynep2021@gmail.com](mailto:erenzeynep2021@gmail.com) OD: <https://orcid.org/0000-0001-9748-6972>

**Anahtar Kelimeler:** Vocational technical education, vocational school, vocational education problems, young-unemployment.

---

<b>Makale Geçmişi</b>	Geliş: 19. 12. 2021	Kabul:30.12.2021	Yayın:31.12.2021
<b>Makale Türü</b>	Araştırma Makalesi		
<b>Önerilen Atf</b>	Eren, Z. (2021). Öğrenci ve öğretim elemanları görüşlerine göre mesleki teknik eğitimin sorunları ve çözüm önerileri: Sinop Üniversitesi örneği. <i>Uluslararası Sosyal Bilimlerde Mükemmellik Arayışı Dergisi (USMAD)</i> , 1 (1), 89-108.		

## Giriş

Ülkelerin kalkınmasında ve gelişmesinde yetişmiş nitelikli insan gücü kaynağının önemi yadsınamaz bir gerçekliktir. İnsan kaynağının geliştirilmesinde özellikle teknik bilgi ve becerilerin kazandırılarak *ara insangücü* kaynağının oluşturulmasında mesleki ve teknik eğitim önemli bir yer tutmaktadır. Mesleki ve teknik eğitim, bireysel ve toplumsal yaşam için zorunlu olan bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri, tavır ve meslek alışkanlıkları kazandırarak bireyi zihinsel, duygusal, sosyal, ekonomik ve kişisel yönleriyle dengeli biçimde geliştirme süreci olarak açıklanabilir (Alkan, Doğan ve Sezgin, 2001; Özkan, 2018). Bireyler mesleki ve teknik eğitim sayesinde yeni bir işe hazırlanabilecekleri gibi, mevcut mesleki bilgilerini güncelleyebilir, geliştirebilir ve yeni teknolojileri uyumları da sağlanabilir. Mesleki teknik eğitimin geliştirilmesinde başarının sağlanması için doğru adımların atılması, mevcut durumun doğru değerlendirilerek doğru ve gerçekçi hedeflerin konulması ve bu hedeflerin gerçekleştirilmesinde kararlı adımların atılmasına bağlıdır.

Özellikle hızlı teknolojik değişim ve *Endüstri 4.0* döneminde yüksek teknoloji ve yapay zeka, nesnelerin interneti gibi gelişmeler, bu değişime ayak uydurabilecek ve bu yeni koşullarda üretim süreçlerine katılabilecek nitelikte insangücü yetiştirilmesini gerektirmektedir. Dolayısıyla mesleki teknik eğitim süreçlerinin de bu gelişmeler doğrultusunda yapılandırılması gerekmektedir. Mesleki teknik eğitimin en temel amacı, bir mesleğin gerektirdiği en temel nitelikleri kazandırarak hem bireyin hem de ülkenin ve toplumun ihtiyaçlarının en etkili biçimde karşılanmasını sağlamaktır. Dolayısıyla mesleki eğitim ve istihdam ilişkisinin birbiri ile paralel biçimde yürütülebilmesi, uyum içinde olması, mesleki teknik eğitim alanların iş hayatına geçişte gerekli piyasa koşullarının oluşturulması, istihdam yaratılması da gereklidir. Aksi halde yetişmiş insan gücünün yetiştiği alanda iş olanaklarına sahip olmadığı bir toplumda, insan gücüne yapılan yatırımın da atıl kalacağı açıktır. Mesleki teknik eğitimde başarı, inşa gücünün yetiştirildiği alanda iş olanaklarına sahip olarak çalışabilmesi ile ölçülebilir. Nitekim Büchel'e göre (2002) mesleki eğitimde başarılı olmuş bir kişi, edindiği mesleki formasyona ve yetkinliklerine karşılık gelen bir işte çalışan kişidir. Eğer birisi mesleki eğitimden sonra işsiz kalmış veya niteliklerine uygun olmayan geçici işlerde çalışıyor ise başarısız olmuş demektir. Sadece tek taraflı bakıldığında ya da gelişmiş ülkeler açısından bu doğru kabul edilebilir. Ancak sorun şudur ki, yetiştirilen iş gücü ile ülkenin ya da toplumun istihdam yaratma politikaları ve hedefleri arasında uyumsuzluk varsa, başka bir ifade ile mesleki teknik eğitimle kazandırılan yeterlikler kişinin işe geçiş süreçlerinde gerekli niteliklerle uyumuyorsa bu başarısızlık sadece kişiye nasıl mal edilebilir sorusu akla gelmelidir. Bu açıdan bakıldığında mesleki teknik eğitim geniş boyutları ile ele alınması gereken ve iyi planlamalar yapılması ve bu planların çok taraflı ve ülkenin tüm sektörlerini de işin içine katan bir bakış açısı ile ele alınması gerektiği açıktır.

Mesleki teknik eğitimi değerli kılan bir başka yön de genç işsizliğinin boyutlarının ve toplumsal maliyetlerinin daha fazla olmasıdır. Türkiye'de 2022 Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) verilerine göre 15-24 yaş grubunu oluşturan genç nüfusta işsizlik oranı %20,8, bu yaş grubunda işgücüne katılma oranı %43,0 olarak verilmiştir. TÜİK verilerine göre her beş gençten biri işsizdir. Ancak işsizlik oranlarının hesaplanmasında *geniş tanımlı işsizlik* ve *dar tanımlı işsizlik* olarak iki tür kavramdan bahsedilmektedir. Son dört hafta içinde iş başvurusu yapıp iki hafta içinde işe başlamak üzere olan fakat iş bulamayanlar *dar tanımlı işsizliği* vermektedir. İş bulma ümidini tümünden yitirenler, iş

başvurusu yapmasa da çalışmaya hazır olanlar ve başvuru yapıp işe başlamaya hazır olmayanların eklenmesiyle geniş tanımlı işsizlik hesaplanmaktadır. Bu şekliyle hesaplandığında TÜİK tarafından açıklanan % 22,8 oranındaki dar tanımlı işsizliğin çok üzerinde % 31,8 oranıyla geniş tanımlı genç işsizlik bulunmaktadır. Eğitim düzeyinin artması, iş bulmanın zorlaşması ve ortalama ömrün uzamasıyla birlikte 35 yaşa kadar genç işsizlik takip edilmektedir. 15 - 34 yaş arasında TÜİK tarafından açıklanan dar tanımlı genç işsiz sayısı 2 milyon 379 bin iken aynı yaş grubunda geniş tanımlı genç işsiz sayısı 3 milyon 806 bine kadar çıkmaktadır (Genç İşsizler Platformu İşsizlik ve İstihdam Raporu, Kasım 2021). Mesleki teknik eğitime ilgi bir ölçüde genç işsizliğine çözüm üretmek açısından önemlidir. Yukarıda bahsedilen geniş tanımlı işsizlik rakamlarının TÜİK verilerine göre daha yüksek çıkmasının önemli sebeplerinden biri özellikle son yıllarda genç işsizliğinde *NEET (Not in Education, Employment or Training)* olarak adlandırılan ve ne eğitimde, ne stajda ne de işte olan ve artık iş aramaktan vazgeçmiş gençlerden kaynaklanmaktadır.

Dünyada ilk kez 1990'lı yılların sonunda kullanılan bu iktisadi kavram, 2017 Habitat'ta *ev genci* olarak adlandırılmıştır. Ev gençleri 18-24 yaş grubunda yer almaktadır. Her ne kadar OECD 15-19 ve 20-24 yaş aralığında iki bölüme ayırsa da tüm dünyada bu sayı gittikçe artmaktadır. Eurostat 2020 verilerine göre 20-34 yaş grubu olarak ölçülen bu gençlerin oranı Avrupa Birliği (AB) ülkelerinde % 17,3 olarak ölçülmüştür. AB'de 20-34 yaşındakilerin ne istihdamda ne de eğitim ve öğretimde olanların 2020'deki oranı Hollanda'da %8,2'den İtalya'da %29,4 arasında değişmektedir (Eurostat, 2020). Türkiye'de ise bu oranın % 30,7 olduğu belirtilmektedir (Çakmakçı, 6 Mart 2021). Ne eğitimde ne de istihdamda olan, iş gücüne katılmayan ve iş aramayan ve girişimci olma konusunda düşük motivasyona sahip olan ev gençlerinin istihdamda ve hayata katılımı konusu tüm ülkelerde çözüm üretmesi gereken bir sorun olarak görülmektedir ve mesleki teknik eğitime yönlendirilmeleri konusu en gerçekçi çözümlerden biri olarak görülmektedir. Nitekim Türkiye Ekonomistler Platformu Genel Sekreteri Ahmet Can genç işsizliğinin sebepleri arasında hem eğitsel hem toplumsal ve ekonomik sebeplere dikkat çekmiştir:

*“....Genç işsizliğine, iktisadi açıdan baktığımızda son yıllarda yaşanan ekonomik büyümelerin asgari ücretlere tam olarak yansımaması, işverenlerin artan genç işgücü nedeniyle ucuz işgücünü tercih etmesi sonuç olarak; gençlerin iş piyasasına girmede ücrete bağlı bazı kararsızlıklar yaşamasına ve iş piyasası içerisinde istikrarlı bir şekilde çalışmalarına engel oluyor. Kamu ve özel sektör yatırımlarının gençlerimize yeni iş imkanları oluşturacak şekilde ilerlediğini söyleyebilmek ise çok güç. Diğer taraftan, kırsal kesimde yaşayan genç kızların erken yaşta eğitimlerini bırakarak ücretsiz aile işçisi olarak çalışması, aile geçimine katkıda bulunmak isteyen gençlerin, ileri emeklilik yaşını bahane ederek daha fazla ücret almak adına, sosyal güvencelerinden vazgeçmesi sonucu kayıt dışı kalmaları genç işsizliğin toplumsal sebepleri arasındadır. Özellikle ilköğretimi ya da lise eğitimini yarıda bırakıp çalışma hayatının içerisinde yer almaya çalışan gençlerin çağımızın gerektirdiği yeterli bilgi ve beceriye sahip olamamaları iş piyasasında tercih edilmemelerine neden olmaktadır.”* (Ekonomistler Platformu, <http://www.ekonomistler.org.tr/arsivler/445>)

TÜİK 2020 iş gücü istatistiklerine göre, mesleki ve teknik eğitim mezunlarının iş gücüne katılım ve istihdam oranları diğer liselere göre daha yüksek, işsizlik oranında daha düşük olarak bulunmuştur. Lise mezunlarının Şubat 2020'de iş gücüne katılım oranı % 50,8, istihdam oranı % 42,5, işsizlik oranı % 16,3 olarak belirtilmektedir. Aynı dönemde mesleki eğitim mezunlarının ise iş gücüne katılım oranı % 62,4, istihdam oranı % 53,1, işsizlik oranı ise % 14,9 olarak belirtilmiştir (MEB, 2020). Bu durum, genç işsizliği açısından değerlendirildiğinde mesleki eğitim almış öğrencilerin işsizlik oranlarının diğer lise mezunlarına göre daha düşük olduğunu dolayısıyla genç işsizliği açısından en köklü çözüm yollarından birinin de mesleki eğitim olduğunun kanıtı olduğu düşüncesini güçlendirmektedir. Gelişmiş ve az gelişmiş ülkelerin ekonomik açıdan karşılaştırılmasında en büyük fark yaratan bileşenlerden biri, gelişmiş ekonomilerin daha iyi yetişmiş, nitelikli ve iş piyasalarının beklentilerine ve özellikle de güncel teknolojik koşullarına uygun daha fazla nitelikli insan gücüne ve elbette bu insan gücü kaynağının çalışabileceği daha geniş istihdam olanaklarına sahip olmalarıdır. Bu sebeple tüm gelişmiş ülkelerin insangücü planlamaları ile eşgüdümlü biçimde sadece akademik eğitimi değil mesleki teknik eğitimi de destekledikleri, gelecek projeksiyonları yaptıkları, güçlü ve işlerliği olan mesleki teknik eğitim sistemleri oluşturdukları görülebilir.

Mesleki teknik eğitim söz konusu olduğunda genel olarak üç tür modelden bahsedilebilir. Bunlar zorunlu eğitime dayalı *tam zamanlı eğitim modeli*, *çıraklık modeli* (ikili-dual model) ve her ikisinin birlikte kullanıldığı *karma model* olarak adlandırılabilir. (Keating, Medrich, Volkoff, ve Perry, 2002). Genellikle ülkeler kendi ihtiyaçları, öncelikleri ve ülke koşullarına göre tam zamanlı ya da çıraklık modelinden birinin daha ağırlıklı olduğu, ancak her ikisinin de sistemin içinde bir şekilde entegre edildiği bir model benimsemektedirler. Zorunlu eğitime dayalı *tam zamanlı modelde* mesleki ve teknik eğitim genellikle zorunlu eğitime dayalı olarak bir meslek okulu içinde bir mesleğin gerektirdiği bilgi, beceri ve tutumları kazandırmaktan oluşur. Bu modelde eğitim süreçleri teorik ve uygulamalı eğitim birlikte sürdürülürken, buna ek olarak belirli süreli staj ve uygulama olanakları ile desteklenir. Uygulamanın pekişmesi için anlaşmalı kurumlarda belirli dönemlerde staj yapılır. Stajın ne kadar süreyle ve ne şekillerde gerçekleştirildiği ülkelere ve meslek alanlarına göre değişiklik göstermektedir. Bu süreç sonrasında mezunlar iş yaşamına ya da yükseköğretime yönelebilirler. Devlet ve özel işletmelerin mesleki eğitim hususunda işbirliği yaptığı modele ise *çıraklık eğitim modeli* denilmektedir. İkili (*dual*) model olarak da tanımlanan bu modelde öğrenciler haftanın bazı günleri okullarda teorik eğitim alırken, bazı günlerde de işyerlerine giderek uygulama becerilerini geliştirmektedirler (MEB, 2018).

Ülkelerin kendi ortam ve koşulları, amaçları ve ihtiyaçları doğrultusunda oluşturdukları mesleki ve teknik eğitim modellerinin amaçları gibi temel bir takım ortak özellikleri olsa da yine de her ülkenin ve eğitim sisteminin kendisine özgü olduğu unutulmamalıdır. Mesleki eğitim, ülkelerin rekabet gücünün artırılmasında, kalite odaklı, eğitim-istihdam ilişkisine dayalı, sürdürülebilir büyümenin sağlanmasında, kaynakların etkin ve verimli kullanılmasında, hem özel sektör hizmetlerinin hem de kamu hizmetlerinin hızlı, etkin ve verimli sunulmasında önemli bir faktördür (Mesci ve Uzunbacak, 2019). Bu durum ülkelerin mesleki teknik eğitimi geliştirme ve desteklemede önemli atılımlar yapmalarına neden olmaktadır. Dolayısıyla dünya üzerinde pek çok ülkede mesleki teknik eğitimin geliştirilmesi temel hedeflerden biri olarak görülmektedir. Bununla birlikte farklı ülkelerde farklı mesleki teknik eğitim modelleri uygulanmaktadır. Örneğin Belçika, İsveç, Fransa ve İtalya gibi ülkelerde tam zamanlı mesleki teknik eğitim modeli uygulanmaktadır. Bu ülkelerde teorik ve uygulamalı eğitimin zorunlu eğitim çağının ardından örgün eğitim sistemi içinde verildiği değişik uygulamalar bulunmaktadır. Çıraklık eğitimi modeline Almanya, İsviçre, Danimarka ve Avusturya gibi ülkeler ağırlık vermektedir. Bunun yanı sıra ABD, Hollanda ve İngiltere gibi her iki modele ağırlık veren ülkeler de bulunmaktadır (MEB, 2018). Başarılı mesleki eğitim okul bağlamında öğrencilerin lise son sınıfa kadar okula devam etmesi; okul sonrasında da tam zamanlı istihdam veya yarı zamanlı istihdam-yarı zamanlı öğrenim görmeleri olarak tanımlanabilir (Anlezark, Karmel ve Ong, 2006). Genel anlamda meslek eğitiminin başarılı olmasında meslek okullarında nitelikli donanım olması, öğretmenlere nitelikli hizmet içi eğitim olanakları sunulması ve işletmelerdeki beceri geliştirme eğitimlerinin amacına uygun gerçekleşmesi, okullarla işletmeler arasında etkili işbirlikleri oluşturulması kritik başarı faktörleri olarak belirlenmiştir (Middleton, 1988; Mittendorff, Jochems, Meijers, ve den Brok, 2008 akt: Aycan, Kılıç, Karataylıoğlu, Tuncer, Biricik vd.,2012).

Mesleki teknik eğitimin geliştirilmesi kapsamında farklı ülkelerin kendilerine özgü sistemler oluşturduğu ve bunun kendi ihtiyaç ve beklentilerine ve ülke koşullarına göre düzenlendiği daha önce belirtilmiştir. Ancak bununla birlikte gelişmiş ülkelerin mesleki teknik eğitimi geliştirme ve önem verme konusunda benzer adımlar attığı görülebilir (Köseleci, 2012, 9-10): (1) Mesleki ve teknik eğitim ve öğretim sistemlerinin geliştirilmesi konusunda ortak stratejiler izlenmesi amacıyla birçok üst politika belgesi yayımlanması, (2) Hem bireylerin mesleki ve teknik becerilerini geliştirmelerine katkıda bulunmak hem de ülkeler arasında yenilik transferini kolaylaştırmak amacıyla uluslararası hareketliliğin teşvik edilmesi, (3) Genel ve mesleki eğitim arasındaki klasik katı sınırların yumuşaması, yapı ve içerik farklılıklarının azalması, (4) Mesleki ve teknik eğitimin ortaöğretim sonrasında yani önlisans seviyesinde gerçekleştirilmesi, (5) Bireye eğitime ilişkin kararlarını yeniden gözden geçirme olanağının tanınması amacıyla, genel ve mesleki eğitim arasında yatay ve dikey geçişlerin sağlanması, (6) Okuldaki teorik eğitim ile işyerlerindeki uygulamalı eğitimin birbirini tamamlayacak şekilde düzenlenmesi, (7) Meslek eğitimiyle ilgili tüm paydaşların meslek standartlarının belirlenmesi ve bu standartları kazandırmaya dönük öğretim programlarının uygulamaya konulması sürecine dahil edilmesi, (8) Yetişkinlere, mesleki gelişimlerini sağlayacak



olanaklar sunulması ve meslek alanına ilişkin bilgi ve becerilerinin sürekli güncellenmesi, (9) Hayat boyu öğrenmenin finansmanına yönelik mekanizmalar geliştirilmesi, (10) Mesleki ve teknik beceri kazanımı yoluyla dezavantajlı grupların/bireylerin eğitime ya da işgücüne dahil edilmesidir.

Meslekî eğitim alanında görülen küresel eğilimler maddeler halinde şöyle açıklanabilir (Cisco Research, 2011; Hoeckel, 2008; OECD, 2018; Yasin, Nur, Ridzwan, Ashikin ve Bekri, 2013; Wheelahan ve Moodie, 2016; <https://mestem.subu.edu.tr/page/turkiye-ve-dunya-da-mesleki-ve-teknik-egitimin-durumu>):

“...Öğrenciler meslekî ve teknik eğitim almaya daha erken yaşlarda başlamaktadır. Devlet ve toplum tarafından meslekî eğitime atfedilen “ikincil eğitim” algısı değişmektedir. Meslekî eğitim kurumları ile sektörler arasında kurulan iş birliğinin çerçevesi genişlemektedir. Meslekî eğitim öğrencilerinin işbaşı eğitim tecrübeleri artırılmaktadır. Genel eğitim ile meslekî eğitim arasındaki keskin ayırım zamanla azalmaktadır...”

### Türkiye’de Mesleki Teknik Eğitim

Meslekî ve teknik eğitimin Türkiye eğitim tarihindeki yeri incelendiğinde 12. yüzyıldan günümüze kadar meslekî eğitimin farklı şekillerde gerçekleştirildiği görülmektedir. Cumhuriyet öncesi dönemde meslekî ve teknik eğitim, 12. yüzyıldan 18. yüzyıl sonuna kadar geleneksel usullerle esnaf ve sanatkâr teşkilatlarınca yürütülmüştür. Selçuklularda *ahilik* adıyla kurulan esnaf ve sanatkâr teşkilatı, Osmanlılar döneminde de bir süre devam etmiş daha sonra *lonca* ve *gedik* teşkilatlarına dönüşmüştür. Ahilik teşkilatı küçük esnaf, usta, kalfa ve çırakları içine alan, onların dayanışmaları kadar mesleklerini dürüstlük ve özenle yapmalarını, ayrıca eğitimlerini amaçlayan bir yapı olarak tanımlanmıştır (Yıldırım, 2017; Yılmaz, 2017). Türkiye’de Cumhuriyet döneminin ilk yıllarından itibaren özel olarak ilgi gören mesleki teknik eğitimde zaman içerisinde, eğitim sistemine dahil edilmesi, temel kavram ve ilkelerinin oluşturulması gibi atılımlar sağlanmıştır. Mesleki teknik eğitimi ortaöğretim ve önlisans olmak üzere iki başlık altında incelemek mümkündür.

### Ortaöğretimde Mesleki Teknik Eğitim

Türkiye’de ortaöğretim düzeyinde mesleki ve teknik eğitim ağırlıklı olarak Almanya modeline dayalı olarak geliştirilmiştir. Hali hazırda 2021-2022 öğretim yılında Türkiye’de mesleki teknik eğitimde 1.848.236 öğrenci eğitim görmektedir. Bu öğrencilerin okul türlerine göre dağılımı Tablo 1’de verilmiştir.

**Tablo 1**

*Ortaöğretim Düzeyinde Mesleki Teknik Eğitim Öğrencilerinin Okul Türlerine Göre Dağılımı*

Okul Türü	Öğrenci Sayısı
Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	1.381.441
Mesleki Eğitim Merkezi	250.932
Mesleki Açıköğretim Lisesi	72.558
Özel Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	143.305
<b>Toplam</b>	<b>1.848.236</b>

*Kaynak:* Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye geneli meslek öğrencisi istatistikleri, 2021-2022, <http://meslekiegitimharitasi.meb.gov.tr/ogrenci.php>

Tablo 1’de görüldüğü gibi, ortaöğretim düzeyinde mesleki teknik eğitim gören öğrenciler mesleki ve teknik Anadolu liseleri, mesleki eğitim merkezleri, mesleki açık öğretim ve özel mesleki ve teknik Anadolu liselerinde eğitim görmektedir. Görüldüğü gibi öğrencilerin büyük bir çoğunluğu, mesleki ve teknik Anadolu liseleri ve mesleki eğitim merkezlerinde öğrenimlerini sürdürmektedir. Mesleki ve teknik Anadolu liselerinde Anadolu teknik programı (ATP) ve Anadolu meslek programı (AMP) olmak üzere iki farklı program uygulanmaktadır. ATP genel olarak okul temelli eğitim sunmakta, öğrenciler dört yıllık eğitimleri boyunca 40 günlük iş yeri eğitimi almaktadırlar. AMP de ise uygulama ağırlıklı mesleki ve teknik eğitim sunulmakta, öğrenciler 12. sınıfta haftanın üç günü işletmelerde beceri eğitimi almaktadır. Ayrıca geleneksel çıraklık-kalfalık-ustalık eğitiminin sürdürüldüğü mesleki eğitim merkezlerinde (MEM) ise dört yıl boyunca öğrenciler haftanın bir günü okula devam ederken



diğer günler işletmelerde eğitimlerini uygulamalı ve gerçek iş ortamlarında sürdürmektedirler. Bu öğrencilere dört yıl her ay asgari ücretin üçte biri ücret ödenmekte ve öğrenciler iş sağlığı ve meslek hastalıklarına karşı sigortalanmaktadır. Mesleki eğitim merkezlerine kayıt için ortaokul mezunu olmak yeterli olup yaş sınırlaması yoktur. Bu eğitim türü Almanya'daki çıraklık eğitimi ile örtüşmektedir (MEB, Genç İşsizliği Azaltmak İçin Mesleki ve Teknik Eğitim, 7 Mart 2020).

Mesleki teknik eğitimin geliştirilmesi için özellikle son yıllarda birçok proje ve çalışmalar yürütülmüştür. Örneğin 2006 yılında Milli Eğitim Bakanlığı işbirliğiyle Mesleki-Teknik Eğitimi Özendirme Programı çerçevesinde eğitime destek amaçlı *Meslek Lisesi Memleket Meselesi (MLMM) Projesi* başlatılmıştır. Proje ile meslek lisesi öğrencilerine eğitim bursu vererek onları desteklemek; staj desteği vererek, onların bilgi, beceri ve yetkinliklerini artırmak; koçluk sunarak onların kariyer gelişimlerine destek olmak amaçlanmıştır. Projenin başlamasıyla (2006-2007 öğretim yılı) meslek liselerinin tercih edilme oranında artışlar kaydedilmiştir. 2007-2008 öğretim yılı içinde meslek liselerine başvurulara %30 artış olduğu görülmüştür (MLMM, 2006). 2010 yılından itibaren genel liseler, Anadolu Liseleri (AL) ile Mesleki ve Teknik Anadolu Liselerine (MTAL) dönüştürülmüştür. Dönüşüm sonucu, MTAL'lere devam eden öğrenci sayısı artmış olsa da fen, sosyal ve Anadolu liseleri daha çok talep görmeye devam etmiştir. 2014-2017 arasında orta öğretime öğrencilerin merkezi sınavla yerleştirilmesi de sorunların artmasına neden olmuştur. Başarılı öğrencilerin fen, sosyal bilimler ve AL'ye yönelimleri artmıştır. Nispeten akademik açıdan başarısı düşük öğrenciler mesleki ve teknik eğitim okullarında kümelenmiştir. Uygulama 2018-2019 eğitim-öğretim yılına kadar devam etmiştir. Onuncu Kalkınma Planı (2014-2018) *Mesleki Eğitimin Yeniden Yapılandırılması Çalışma Grubu* raporunda mesleki ve teknik eğitim sisteminin ihtiyaç duyan herkesin erişimine açık olması ve çağın gerektirdiği çerçeve doğrultusunda kalitesinin artırılmasına yönelik stratejiler ve politikalar geliştirilmesi gerektiği vurgulanmıştır. *2023 Eğitim Vizyonu*, mesleki ve teknik eğitim için de yeni bir yol haritası ortaya koymuştur. Yeni harita sektöre duyarlı, ülkenin önceliklerine göre sürekli güncellenen dinamik bir mesleki eğitim inşası öngörürken, programların güncellenmesi, uygulama kapasitesinin artırılması, kaliteye yönelik izleme ve iyileştirme yapılması, sektörle iş birliklerinin güçlendirilmesi, yeni alanlarda eğitim seçeneği sunulması, sosyal entegrasyon ve kamu diplomasisine katkı sağlanması ve mezunların alanlarında çalışmalarının teşvik edilmesi olmak üzere yedi ana hedef belirlemiştir. Buna ek olarak MEB sektör işbirliklerini de gözden geçirmiş, özel sektörün katılımını artırmak için yeni bir işbirliği modeli geliştirerek uygulamaya koymuştur. Bu süreçte mesleki teknik eğitim alanında yapılan iyileştirmelerden bazıları, ülkedeki mesleki teknik eğitimin haritasının çıkarılması, eğitim verilen tüm alanlardaki sektörlerle işbirliği yapılması ve bu işbirliği kapsamında müfredatın güncellenmesi, döner sermaye kapsamında gerçekleştirilen üretimden yapılan yüzde 15'lik hazine kesintisinin % 1'e düşürülmesi, bazı Anadolu meslek lisesi programlarına sınavla öğrenci alınmaya başlanması, özel sektörün mesleki eğitim merkezi kurabilmesinin önünün açılması, kurum yöneticilerinin öncelikle alan öğretmenlerinden atanması, e-sınav imkânı ile usta öğretici sınavlarının yapılması, kalfalık-ustalık sınavlarının yılda altı kez yapılması ve teknokentler ile AR-GE işbirliklerinin başlatılması sayılabilir (MEB, Mesleğim Hayatım, 2.6.2020). 3308 Sayılı Mesleki Eğitim Kanunu'nda 25/12/2021 tarihli Resmi Gazete'de yayımlanan Torba Kanun'la yapılan değişiklikle "kalfalık yeterliğini kazanan mesleki eğitim merkezi 12'nci sınıf öğrencilerine asgari ücretin yüzde ellisinden" ibaresi eklenmiştir. Kanun'da yapılan düzenleme ile mesleki eğitim merkezlerinde asgari ücretin net tutarının yüzde 50'si ödenmesi düzenlenmesi yapılmış (md.25/1) ve Mesleki eğitim merkezlerinde okuyan öğrencilere 11. sınıfın sonunda kalfalık belgesi, 12. sınıfın sonunda ise ustalık belgesi verilmesi hakkı tanınmıştır.

### ***Yüksek Öğretimde Mesleki Teknik Eğitim: Meslek Yüksek Okulları***

Türkiye'de önlisans düzeyinde mesleki teknik eğitim, ilk olarak 1974-1975 eğitim öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yaygın eğitim kurumlarında başlamıştır. 1981 yılında Yükseköğretim Kurulunun kurulması ile ön lisans düzeyinde eğitim veren meslek yüksekokulları 1982 yılında 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile Yükseköğretim Kuruluna (YÖK) bağlanmıştır (Mesci ve Uzunbacak, 2019; Özkan, 2018 ). 2547 sayılı YÖK Kanununa göre Meslek Yüksek Okulları (MYO) "*Belirli mesleklere yönelik nitelikli insan gücü yetiştirmeyi amaçlayan, yılda iki veya üç dönem olmak üzere iki yıllık eğitim öğretim sürdüren, önlisans derecesi veren bir yükseköğretim kurumları*" olarak tanımlanmıştır (md.3/1). Meslek yüksekokulları sanayi sektörü başta olmak üzere

ticaret, turizm ve hizmet sektörlerine nitelikli işgücü yetiştiren eğitim-öğretim kurumlarıdır (Alkan, Suiçmez, Aydınkal ve Şahin, 2014). Hali hazırda 2020-2021 öğretim yılında Türkiye’de devlet üniversitelerinde 877, vakıf üniversitelerinde 107 ve vakıf meslek yüksekokullarında 4 olmak üzere toplam 988 meslek yüksekokulu bulunmaktadır (Tablo 2).

**Tablo 2**  
*Türlerine Göre Akademik Birim Sayıları (2020-2021)*

Akademik Birim	Devlet Üniversitesi		Vakıf Üniversitesi		Vakıf Meslek Yüksekokulu		Toplam	
	Aktif	Pasif	Aktif	Pasif	Aktif	Pasif	Aktif	Pasif
Üniversite	127	2	73	1	4	-	204	3
Fakülte	1368	89	437	36	-	-	1805	125
Yüksekokul	264	34	79	20	-	-	343	54
Meslek Yüksek Okulu	877	35	107	4	4	-	988	39

*Kaynak:* Yükseköğretim Kurulu istatistikleri, <https://istatistik.yok.gov.tr/>

Tablo 2’de görüldüğü gibi 2020-2021 döneminde Türkiye’de 204 üniversite, 1805 fakülte, 343 yüksekokul varken 988 meslek yüksekokulu aktif biçimde eğitim öğretime devam etmektedir. Aynı dönemde YÖK istatistiklerine göre 3.114.623 önlisans (yüksekokul ve meslek yüksekokulu), 4.676.657 lisans, 343.569 yüksek lisans ve 106.148 doktora öğrencisi öğrenimine devam etmektedir (<https://istatistik.yok.gov.tr/>).

Üniversite çatısı altında çeşitli alanlarda meslek elemanı yetiştirmeyi amaçlayan bu kurumlara öğrenci alımında çeşitli dönemlerde farklı uygulamalar yapılmıştır. Daha önce belirtildiği gibi ilk olarak 1974-1975 eğitim öğretim yılında MEB çatısı altında yaygın eğitim kurumlarında başlayan mesleki eğitimler 1982 yılında 41 sayılı Kanun Hükmünde Kararname ile YÖK’e bağlanmıştır. 2002 yılına kadar meslek yüksekokullarına öğrenci yerleştirme, merkezi sistem sınavı olan Öğrenci Seçme Sınavı (ÖSS) puanı ile yapılmıştır. Bu puanın hesaplanmasında ortaöğretim başarı puanı da hesaplama katılmıştır. Ancak 10.07.2001 de 24458 nolu Resmi Gazete’de yayınlanan 4702 sayılı kanun ile yürürlüğe giren meslek liselerinden meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş uygulamasıyla 2002 yılında mesleki ve teknik ortaöğretimden meslek yüksekokullarına geçiş için ÖSS’ye girme zorunluluğu kaldırılmıştır (ÖSYM, 2002). Ancak uygulamada karşılaşılan sorunlar (kontenjanların dolmaması gibi) yasada yeniden bir düzenlemeyi gerektirmiştir.

2004 Öğrenci Seçme ve Yerleştirme Sistemi (ÖSYS) Yüksek Öğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzu’nda bir düzenleme ile, “...Sınavsız geçiş hakkı bulunmayan lise mezunları ile kendi alanları dışında tercih yapmak isteyen meslek lisesi mezunları Y-ÖSS puanları (sınavsız geçiş hakkı bulunan adayların, kendi alanlarında yerleştirilmeleri tamamlandıktan sonra boş kalan kontenjanlara) ile yerleştirilecektir.” hükmü getirilmiştir. Yapılan bu değişiklikte 2004-2005 eğitim-öğretim yılından itibaren meslek yüksekokullarına hem sınavsız geçiş hem de ÖSS (YGS) puanı ile gelen öğrenciler yerleştirilmiştir (Çağlar ve Türel, 2005). Bu durum meslek yüksekokullarında iki farklı kaynaktan gelen öğrenci grubu oluşturmuştur. Süreç içinde sınavsız geçiş yapan ve merkezi sınavla gelen öğrenciler arasında yapılan çeşitli karşılaştırmalarda sınavsız geçiş yapan öğrencilerde düşük akademik başarı, sosyo-ekonomik düzeylerde farklılıklar ve uyum güçlükleri, düşük eğitim kalitesi, sosyo-kültüre farklılıklar olduğunu ortaya koyan çeşitli araştırma bulguları bulunmaktadır (Alkan, Suiçmez, Aydınkal ve Şahin, 2014; Akyurt, Şahin, Demirbaş, Özkan, Gayef vd. 2008; Başaran Kazancı, Daştan, Yılmaz, Kolenoğlu ve Kadioğlu, 2010; Bekdemir, 2009; Çağlar ve Türel, 2005; Kelecioğlu, 2006; Küşat, 2014). Araştırma bulgularına göre sınavsız geçişin eğitim niteliklerini daha aşağıya çeken, ilerlemeyi zorlaştıran ve kaliteyi hem eğitim hem kurumsal kültür açısından düşüren bir nitelik taşıdığı ortaya konmuştur (Karagül, K., Karagül N. ve Doğan, 2011; Yorgancı, Kolçak, Terzioğlu, Kartal, ve Bilici, 2014). 2016 yılında 6764 sayılı torba kanunla 2547 sayılı kanunda yapılan değişiklikte sınavsız geçiş tümünden kaldırılmıştır. Hâlihazırda meslek yüksekokullarına merkezi sınavla yerleştirme yapılmakta ancak mesleki teknik eğitimden gelen ortaöğretim öğrencilerine ek puan/katsayı uygulaması yapılmaktadır.

Ülke kalkınmasında ara insan gücünün yetiştirilmesinde büyük önem taşıyan mesleki teknik eğitim, ülkemizde uzun yıllar üzerinde tartışılan ve geliştirilmesi için öneriler sunulan bir sorun alanıdır. *Mesleki ve Teknik Eğitimde Yapısal Arayışlar Çalıştayında* (2012) mesleki ve teknik eğitim sistemindeki sorunları ortaöğretimdeki okullaşma oranının düşüklüğü, meslek liselerinin itibarının giderek zayıflaması, meslek edinme beklentisinin üniversite seviyesine yükselmesi, üniversite başvurularında yerleştirme arasındaki açığın giderek artması, kız çocuklarının potansiyellerinin yeterince değerlendirilmemesi, artan işsizlik ve sanayide nitelikli iş gücünün yeterli olmaması olarak sıralanmıştır. Mesleki teknik eğitimin sorunları genel olarak sıralanması gerekirse, nitelik sorunu, eğitim sisteminin dışında düşünülmesi, devletin mesleki teknik eğitime ilişkin üst düzeyde bir politikasının olmaması, mali kaynakların yerel kaynaklardan sağlanması ve dolayısıyla mesleki teknik eğitimlerin yerel ihtiyaçlar üzerine kurgulanması, eğitim programı, öğretmen, alt yapı ve öğrenci nitelikleri konusunda ortak bir standartların bulunmaması olarak sayılabilir (Alkan, Suiçmez, Aydınkal ve Şahin, 2014; Akyurt, Şahin, Demirbaş, Özkan, Gayef vd. 2008; Başaran Kazancı, Daştan, Yılmaz, Kolenoglu ve Kadioğlu, 2010; Bekdemir, 2009; Çağlar ve Türeli, 2005; Kelecioğlu, 2006; Küşat, 2014). Mesleki teknik eğitimin geliştirilmesi ve sorunlarının çözülmesi konusu ülkemizde güncelliğini korumaktadır. Bu doğrultuda bu araştırmanın amacı, meslek yüksekokulu öğrencileri ve akademisyenlerinin bakış açısına göre mesleki teknik eğitimin sorunlarını ve çözüm önerilerini ortaya koymaktır. Buraya kadar yapılan açıklamalar doğrultusunda bu araştırmanın problem ve alt problemleri aşağıdaki gibidir:

- 1- Mesleki teknik eğitimi tercih eden öğrenci profili nasıldır?
- 2- Meslek yüksekokulu öğrencilerine göre mesleki teknik eğitimin gerçekleştirilme süreçleri; (a) (a) Mesleki teknik ortaöğretimde (b) meslek yüksekokulunda nasıldır? (mesleği sürdürmek için yeterlilik, ders içerikleri, eğitim-öğretim yöntemleri, staj olanakları)
- 3- Mesleki teknik eğitimin sorunları ve çözüm önerileri; (a) Meslek yüksekokulu öğrencilerine göre (b) meslek yüksekokulu akademisyenlerine göre nasıldır?

## Yöntem

### Araştırma Modeli

Mesleki Teknik Eğitimin sorunları ve çözüm önerilerinin öğrenci ve öğretim elemanı görüşlerine göre değerlendirilmesi ve çözüm önerilerinin ortaya konulmasının amaçlandığı bu araştırma, tarama modelinde olup nitel araştırma desenlerinden biri olan durum çalışması deseni ile gerçekleştirilmiştir. Durum deseninde bir duruma ilişkin ortam, bireyler, olaylar, süreçler gibi etkenler bütüncül bir bakış açısı ele alınır ve bunların araştırılan durumu nasıl etkilediklerine bakılır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Durum çalışması; gerçek, araçsal ve işbirlikli olmak üzere üçe ayrılmaktadır (Kuş, 2009). Bu çalışma gerçek durum çalışması olup, mesleki teknik eğitim öğrencilerinin öğretim süreçlerinin geliştirilmesine katkıda bulunmak ve çözüm önerileri geliştirmek üzere gerçekleştirilmiştir. Mesleki teknik eğitime ilişkin sorunlar öğrenci ve öğretim elemanları bakış açılarına göre incelenmiştir.

### Çalışma Grubu

2016-2017 öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilen araştırmaya Sinop Üniversitesi Meslek Yüksekokulundan (MYO) 65 öğrenci ve 7 öğretim elemanı (akademisyen) olmak üzere toplam 72 katılımcı destek vermiştir. Katılımcıların %90,27'si (n:65) MYO öğrencisi, % 9,73'ü (n:7) MYO'da görev yapan akademisyenlerden oluşmaktadır.

Katılımcıların %20,83'ü (n:15) kadın, %79,16'sı (n:72) erkeklerden oluşmuştur. Öğrenci katılımcıların %18, 46'sı (n:12) kadın, %81,53'ü (n:53) erkeklerden oluşmuştur. Öğrenci katılımcıların tümü MYO ikinci sınıf öğrencisidir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 27,69'u (n:18) makine, % 21,53'ü (n:14) elektrik, % 18,46'sı (n:12) coğrafi bilgi sistemi, % 10,76'sı (n:7) mekatronik, kültürel miras ve turizm ve çocuk gelişimi bölümlerindedir. Araştırmaya katılan

öğrencilerin % 81,53'ü (n:53) erkek, % 18,46'sı (n:12) kadınlardan oluşmuştur. Araştırmaya toplam 65 öğrenci destek vermiştir (Tablo 3).

**Tablo 3**  
*Araştırmanın Katılımcılarının Demografik Değişkenlere Göre Dağılımı*

Değişken	Kadın		Erkek		Toplam	
	n	%	n	%	n	%
<b>Katılımcı Gruplar</b>						
Öğrenci	12	16,66	53	73,61	65	90,27
Öğretim elemanı	3	4,16	4	5,55	7	9,73
Toplam	15	20,83	57	79,16	72	100,00
<b>Öğrenci (Bölüm)</b>						
Makine	-	-	18	27,69	18	27,69
Elektrik	-	-	14	21,53	14	21,53
Coğrafi Bilgi Sist.	-	-	12	18,46	12	18,46
Mekatronik	-	-	7	10,76	7	10,76
Kültürel Miras Tur.	5	7,69	2	3,07	7	10,76
Çocuk Gelişimi	7	10,76	-	-	7	10,76
Toplam	12	18,46	53	81,53	65	100,00
<b>Öğretim Elemanı (Bölüm)</b>						
Çocuk Gelişimi	3	42,85	-	-	3	42,85
Elektrik	-	-	2	28,57	2	28,57
Mekatronik	-	-	1	14,28	1	14,28
Elektronik ve otomasyon	-	-	1	14,28	1	14,28
Toplam	3	42,85	4	57,14	7	100,00

Tablo 3'te görüldüğü gibi araştırmaya katılan akademisyenlerin tümü Öğretim Görevlisi unvanlıdır. Akademisyen katılımcıların % 42,85'i (n:3) çocuk gelişimi, % 28,57'si (n:2) elektrik, % 14,28'i (n:1) mekatronik, aynı şekilde % 14,28'i (n:1) elektronik ve otomasyon bölümlerinde görev yapmaktadır. Araştırmaya destek veren akademisyenlerin % 57,14'ü (n:4) erkek, %42,85', (n:3) kadındır. Toplam yedi akademisyen araştırmaya destek vermiştir. Sonuç olarak araştırmaya %23,83'ü (n:15), % 79,16'sı erkek ve %90,27'si (n:65) öğrenci, % 9,73'ü (n:7) akademisyen olmak üzere toplam 72 katılımcı destek vermiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verilerini toplamak üzere hazırlanan veri toplama araçlarının oluşturulmasında öncelikle literatür taraması yapılarak soru havuzu oluşturulmuştur. Alanla özellikle mesleki teknik eğitim süreçlerinde karşılaşılan sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin yapılan araştırmalar incelenerek *Öğrenci Görüşme Formu* ve *Öğretim Elemanı Görüşme Formu* olmak üzere iki çeşit veri toplama aracı oluşturulmuştur.

### Öğrenci Görüşme Formu.

Görüşme formunun ilk kısmında demografik veriler yer alırken ikinci kısmında mesleki eğitim veren bir okulu seçme nedenleri, MYO'ya meslek liselerinden gelen katılımcıların meslek lisesinde aldıkları eğitimi değerlendiren sorular yer almıştır: Lise eğitiminde üniversiteye hazırlık sürecinde dershaneden yararlanıp yararlanmadıkları, meslek lisesinde temel bilimler derslerinin yeterince verilip verilmediği, alanlarında teorik ve pratik dersleri yeterince alıp almadıkları, lisede aldıkları eğitimin üniversiteye hazırlık sürecinde ne düzeyde yararlı olduğuna ilişkin algıları, meslek lisesinden mezun olduktan sonra iş olanakları gibi sorular yer almıştır. Öğrenci görüşme formunun üçüncü kısmında meslek yüksekokulundaki öğretim süreçleri, MTE sorunları ve çözüm önerileri sorulmuştur.

### Öğretim Elemanı Görüşme Formu

Veri toplamak üzere oluşturulan öğretim elemanı görüşme formu üç kısımdan oluşmuştur. İlk kısımda katılımcıların görev unvanları (Öğretim üyesi, öğretim görevlisi, okutman), cinsiyeti ve görev yaptıkları bölümler sorulmuştur. Görüşme formunun ikinci kısmında ortaöğretim düzeyindeki mesleki teknik eğitimin değerlendirilmesi, puan türü, başarı değerlendirme, örgütlenme süreçleri ile ilgili sorular yer alırken üçüncü kısmında meslek yüksekokulundaki öğretim süreçleri, istihdam koşulları, alınan eğitimin ve belgelerin işe yerleştirmedeki etkisi gibi konular, sorunlar ve çözüm önerileri sorulmuştur. Literatür taranarak oluşturulan görüşme formları uzman görüşüne (n:3) gönderilerek alan uzmanlarından görüş alınmış ve öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenerek son hali verilmiştir.

### Verilerin Toplanması ve Analizi

Araştırmanın verileri 2016-2017 öğretim yılı güz döneminde Sinop Üniversitesi Meslek Yüksek Okulu'nda yarı-yapılandırılmış görüşme tekniği ile toplanmıştır. Araştırmanın verileri 2020 öncesi toplandığı için etik kurul onayı alınmamıştır. Bununla birlikte araştırmacı bilimsel etik ilkelere uygun davrandığını teyit eder. İlgili görüşmelerin yapılarak verilerin toplanması sırasında öğrenci katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama otuz dakika, öğretim elemanları ile yapılan görüşmeler kendi ofislerinde ortalama elli dakikada tamamlanmıştır. Toplanan veriler betimsel ve içerik analizine tabi tutulmuştur. Kaydedilen görüşmeler deşifre edilerek metinlere dönüştürülmüş, her bir soru başlığı temalar olarak değerlendirilerek, alt temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Araştırmada geçerlik ve güvenilirlik için soruların oluşturulması aşamasında uzman görüşü alınmıştır (n:3). Araştırmanın sunumunda doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Ayrıca analizlerde farklı bir araştırmacı tarafından yapılan analizler arasında tutarlılık oranı hesaplanmıştır. Her iki analizci tarafından yapılan kategoriler ve temaların oluşturulması arasında tam tutarlılık sağlanmıştır.

### Bulgular

#### Mesleki Teknik Eğitimi (MTE) Tercih Eden Öğrenci Profiline İlişkin Bulgular

Araştırmaya destek veren öğrencilerden mesleki teknik eğitimlerine ilişkin değerlendirmelerinden elde edilen bulgulara göre, araştırmaya katılan 65 öğrencinin tümü meslek lisesi çıkışıdır. 65 öğrencinin 34'ü sınavsız geçişle, 31'i YGS puanı ile yerleşmiştir. Öğrenci katılımcıların mesleki teknik eğitimi tercih etme gerekçeleri incelendiğinde en çok meslek sahibi olmak amacıyla (n:46), ailesinin isteğiyle (n:12), diğer sebeplerle (n:10) ve diğer liselerde zorlanacakları için (n:6) meslek lisesini tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Katılımcılar birden fazla sebep belirtmiştir (Tablo 4).

**Tablo 4**

*Katılımcı Öğrencilerin Mesleki Teknik Eğitimi Tercih Etme Sebepleri*

Tercih etme sebebi	Kadın	Erkek	Toplam
	n	n	n
Diğer liselerde zorlanacağı düşüncesi	0	6	6
Meslek sahibi olmak için	10	36	46
Ailesinin isteğiyle	-	12	12
Diğer sebepler	2	8	10
<b>Toplam</b>	<b>12</b>	<b>62</b>	<b>74</b>

Tablo 4'te görüldüğü gibi mesleki teknik eğitim almayı tercih eden öğrencilerin bu tür okulları tercih etmelerinde en büyük etken bir meslek sahibi olmaktır (n:46). Bunun dışında aynı katılımcı birden fazla sebep belirterek örneğin hem meslek sahibi olmak hem de ailesinin isteğiyle mesleki teknik eğitime yöneldiğini belirtmiştir. Nitekim öğrenci katılımcıların ikinci en yüksek tercih etme nedeni ailesinin isteği (n:12) olarak bulunmuştur. Diğer sebepler başlığı altında ailenin ekonomik durumunun başka bir yükseköğretim kurumunu seçmelerinde yeterli olmadığı, ailesinin başka bir şehirdeki eğitim için izin vermediği, aynı şehirde eğitime devam etme talebi gibi daha çok ekonomik ve sosyal sebepler belirtmiştir.

Araştırmada öğrenci katılımcılara, meslek lisesi sonrası eğitime devam etmek yerine meslek yüksekokuluna başladıkları dönemde kendileri için bir iş olanağı bulunsaydı yine de eğitime devam edip etmeyecekleri sorulmuştur. Bu konuda katılımcıların % 52,30'u (n:34) meslek lisesi sonrası işe yerleşme olsa da olmasa da eğitime devam edeceklerini, % 47,69'u (n:31) lise sonrası iş olanakları olsaydı meslek yüksekokulunda eğitime devam etmeyeceklerini belirtmiştir. Aynı şekilde daha üst düzey eğitime devam etme konusunda Dikey Geçiş Sınavı'na (DGS) girerek kendi alanlarında eğitimlerine devam etme konusundaki görüşleri de sorulmuştur. DGS'ye girip girmeme konusundaki soruya grubun %67,69'u (n:44) sınava gireceklerini, % 32,31'i girmeyeceklerini belirterek yanıt vermiştir. Dolayısıyla öğrencilerin çoğunluğunun eğitimlerini sürdürme konusunda gelecek idealleri olduğu söylenebilir. Aşağıda bazı olumlu ve olumsuz katılımcı görüşlerine yer verilmiştir.

“Çünkü üniversite ortamını görmek genelde kültür bakımından çok yararlı” (Ö8, erkek, kültürel miras ve turizm, 20 yaş)

“Lisede verilen eğitimin yetersiz olduğunu düşündüğüm için yüksekokulu okumak zorunda olduğumu düşündüm. Ama şimdi bunun da yetersiz olduğunu düşünüyorum. O yüzden daha yükseğini okumak lazım.” (Ö24, erkek, elektronik ve otomasyon, 34 yaş)

“Daha iyi bir eğitim alıp daha iyi işler yapabilmek için” (Ö32, kız, çocuk gelişimi, 21 yaş)

### Mesleki Teknik Eğitimin Gerçekleştirilme Süreçlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcı öğrencilerin tümü daha önceki yıllarda meslek lisesinde eğitim almış öğrencilerden oluşmuştur. Tablo 5'te meslek lisesine ilişkin bulgular verilmiştir.

**Tablo 5**

*Katılımcı Öğrencilerin Mesleki Teknik Ortaöğretim Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşleri*

Mesleki Yüksek Okulu		Kadın		Erkek		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Üniversiteye hazırlık döneminde bir dershaneye gittim.	<i>Evet</i>	4	6,15	11	16,92	15	23,07
	<i>Hayır</i>	8	12,30	42	64,61	50	76,92
	Toplam	12	18,46	53	81,53	65	100,00
Meslek Lisesinde yeterli düzeyde Temel Bilimler (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik gibi) dersleri aldım.	<i>Evet</i>	3	4,61	12	18,46	15	23,07
	<i>Hayır</i>	9	13,84	41	63,07	50	76,92
	Toplam	12	18,46	53	81,53	65	100,00
Meslek Lisesinde alanımda yeterli düzeyde teorik ve pratik dersler aldım.	<i>Evet</i>	2	3,07	21	32,30	23	35,38
	<i>Hayır</i>	10	15,38	32	49,23	42	64,61
	Toplam	12	18,46	53	81,53	65	100,00
Meslek Lisesinde aldığım eğitim YGS ve LYS'de yeterince puan almamı sağlayacak nitelikte değildi.	<i>Evet</i>	11	16,92	50	76,92	61	93,84
	<i>Hayır</i>	1	1,53	3	4,61	4	6,15
	Toplam	12	18,46	53	81,53	65	100,00
Meslek Lisesinden alanımda yeterli bilgi ve donanımla mezun oldum.	<i>Evet</i>	2	3,07	19	29,23	21	31,30
	<i>Hayır</i>	10	15,38	34	52,30	44	67,69
	Toplam	12	18,46	53	81,53	65	100,00

Tablo 5'te görüldüğü gibi, katılımcı öğrencilerin % 76,92'si (n:50) üniversiteye hazırlık dönemlerinde herhangi bir dershaneye gitmemiştir. Sadece %23,07'si (n:15) üniversiteye hazırlık için dershaneden yararlanmıştı. Katılımcı öğrencilerin % 76,92'si (n:50) meslek lisesinde yeterli düzeyde temel bilimler (fizik, kimya, biyoloji, matematik gibi) dersleri almadıklarını belirtirken % 23,07'si (n:15) bu dersleri yeterli düzeyde aldıklarını belirtmiştir. Araştırmaya destek veren öğrencilerin % 35,38'i (n:23) meslek lisesinde alanımda yeterli düzeyde teorik ve pratik dersler aldıklarını, % 64,61'i ise (n:42) almadıklarını belirtmiştir. Katılımcıların % 93,84'ü (n:61) meslek lisesinde aldıkları

eğitimin yükseköğretim sınavlarında (YGS, LYS) yeterince puan almalarını sağlayacak nitelikte olmadığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğrencilerin % 67,69'u (n:44) meslek lisesinden alanlarında yeterli bilgi ve donanımla mezun olduklarını; % 31,30'u (n:21) ise alanlarında yeterli bilgi ve beceriyi edinmeden mezun olduklarını belirtmiştir. Aşağıda katılımcıların doğrudan ifadelerinden örnekler verilmiştir.

“Alanımda lisede yeterli teorik ve pratik eğitim alarak mezun oldum. Çünkü öğretmenlerimiz alanında profesyonel kişilerdi ve iyi eğitim veriyordu” (Ö64, erkek, 20 yaş).

“Haftalık derslerin çoğu atölyede geçiyordu. Kültür derslerine yeterince önem verilmiyordu. Öyle ki ayda bir hoca değişiyordu” (Ö65, erkek, mekatronik, 23 yaş).

“Temel bilim dersleri azdı” (Ö20, erkek, makine, 21 yaş).

“Alan derslerinde aslında yeterince teori anlatıldı, uygulama azdı. Matematik, fizik, kimya gibi dersler az gösterilip mesleki dersler fazla olduğu için yeterli düzeyde değildi” (Ö22, kadın, çocuk gelişimi, 19 yaş).

Özetle öğrencilerin lisede aldıkları kültür derslerinin müfredat içindeki ağırlıkları ve niteliği üniversite eğitimlerini sağlamaktan uzak biçimde değerlendirilmektedir. Araştırmada katılımcı öğrencilerin meslek yüksekokulundaki eğitim öğretim süreçlerine ilişkin bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

**Tablo 6**

*Katılımcı Öğrencilerin Meslek Yüksek Okulu Öğretim Süreçlerine İlişkin Görüşleri*

Mesleki Yüksek Okulu		Kadın		Erkek		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
MYO'da yeterli düzeyde Temel Bilimler (Fizik, Kimya, Biyoloji, Matematik gibi) ve kültürel dersleri almadım.	Evet	3	4,61	11	16,92	14	21,54
	Hayır	9	13,84	42	64,61	51	78,46
	Toplam	12	18,46	53	81,53	65	100,00
MYO'da yeterli düzeyde seçmeli ders olanağım yok.	Evet	8	12,30	15	23,07	23	35,38
	Hayır	4	6,15	38	58,46	42	64,62
	Toplam	12	18,46	53	81,53	65	100,00
MYO'da aldığım eğitim DGS'de (Dikey Geçiş Sınavı) yeterince puan almamı sağlayacak nitelikte değil.	Evet	5	7,69	7	10,76	12	18,46
	Hayır	7	10,76	46	70,76	53	81,54
	Toplam	12	18,46	53	81,53	65	100,00
-MYO'da aldığım eğitimde kendimi üniversite ortamında hissetmiyorum.	Evet	11	16,92	45	69,23	56	86,15
	Hayır	1	1,53	8	12,30	9	13,85
	Toplam	12	18,46	53	81,53	65	100,00
MYO'da alanımda yeterli düzeyde teorik ve pratik dersler almıyorum.	Evet	3	4,61	21	32,30	24	36,93
	Hayır	9	13,84	32	49,23	41	63,07
	Toplam	12	18,46	53	81,53	65	100,00
MYO'da aldığım derslerle kendimi işe hazır hissetmiyorum	Evet	12	18,46	44	67,69	56	86,15
	Hayır	-	-	9	13,84	9	13,85
	Toplam	12	18,46	53	81,53	65	100,00
KPSS'de (Kamu Personeli Seçme Sınavı) mesleki bilgilerinize göre sınav yapılmalı mı?	Evet	10	15,38	13	20,00	23	35,38
	Hayır	2	3,07	40	61,53	42	64,62
	Toplam	12	18,46	53	81,53	65	100,00

Tablo 6'da görüldüğü gibi, katılımcı öğrencilerin % 78,46'sı (n:51) meslek yüksekokulunda yeterli düzeyde temel bilimler (fizik, kimya, biyoloji, matematik gibi) ve diğer kültürel dersleri almadığını belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerin % 64,62'si (n:42) meslek yüksekokulunda yeterli düzeyde seçmeli

ders olanağı olduğunu, % 35,38'si (n:23) olmadığını belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerin % 81,54'ü (n:53) meslek yüksekokulunda aldığı eğitimin Dikey Geçiş Sınavında (DGS) yeterince puan almasını sağlayacak nitelikte olmadığını belirtmiştir. Katılımcı öğrencilerin % 86,15'i (n:56) meslek yüksekokulunda aldığı eğitim sürecinde kendisini üniversite ortamında hissetmediğini belirtmiştir. Katılımcıların % 63,07'si (n:41) meslek yüksekokulunda alanlarında yeterli düzeyde teorik ve pratik dersler aldıklarını, ancak %86,15'i (n:56) meslek yüksekokulunda aldıkları derslerle kendilerini işe hazır hissetmediklerini belirtmiştir. Araştırmada öğrenci katılımcılara Kamu Personeli Seçme Sınavı'nda (KPSS) meslek dersleri içeriğine göre sınavın yapılması konusundaki fikirleri de sorulmuştur. Katılımcı öğrencilerin % 35,38'i (n:23) yapılabilir derken %64,62'si (n:42) yapılmaması gerektiğini belirtmiştir.

### Mesleki Teknik Eğitimin Sorunları ve Çözümlerine İlişkin Bulgular

Araştırmada katılımcılara mesleki teknik eğitimin sorunları ve çözüm önerileri sorulmuştur. Öğrenci katılımcıların (n:65) ve akademisyenlerin (n:7) mesleki teknik eğitimdeki ortak sorunlara ve çözüm önerilerine ilişkin bulgular Tablo 7'de verilmiştir.

**Tablo 7**

*Katılımcı Öğrenci ve Akademisyenlere Göre Mesleki Teknik Eğitimin Sorunları*

Mesleki Teknik Eğitimin Sorunları		Kadın		Erkek		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Meslek eğitimine yeterince değer verilmemesi	Akademisyen	3 (3)	100,00	4 (4)	100,00	7 (7)	100,00
	Öğrenci	12 (12)	100,00	51 (53)	96,22	63 (65)	96,92
	Toplam	15 (15)	100,00	55 (57)	96,49	70 (72)	97,22
İşe yerleştirme /bulma olanaklarının az olması	Akademisyen	3 (3)	100,00	4 (4)	100,00	7 (7)	100,00
	Öğrenci	12 (12)	100,00	50 (53)	94,33	62 (65)	95,38
	Toplam	15 (15)	100,00	54 (57)	94,73	69 (72)	95,83
Meslek bilgisi öğretmenlerinin alanlarında yetersizliği	Akademisyen	2 (3)	66,66	4 (4)	100,00	6 (7)	85,71
	Öğrenci	12 (12)	100,00	49 (53)	92,45	61 (65)	93,84
	Toplam	14 (15)	93,33	53 (57)	92,98	67 (72)	93,05
Müfredat yetersizliği	Akademisyen	3 (3)	100,00	3 (4)	75,00	6 (7)	85,71
	Öğrenci	11 (12)	91,66	48 (53)	90,56	59 (65)	90,76
	Toplam	14 (15)	93,33	51 (57)	89,47	65 (72)	90,27
Staj ve uygulama olanaklarının yetersizliği	Akademisyen	1 (3)	33,33	2 (4)	50,00	3 (7)	42,85
	Öğrenci	9 (12)	75,00	51 (53)	96,22	60 (65)	92,30
	Toplam	10 (15)	66,66	53 (57)	92,98	63 (72)	87,50
Araç-gereç yetersizliği	Akademisyen	3 (3)	100,00	3 (4)	75,00	6 (7)	85,71
	Öğrenci	5 (12)	41,66	47 (53)	88,67	52 (65)	80,00
	Toplam	8 (15)	53,33	49 (57)	85,96	57 (72)	79,16
Öğretim elemanlarının alanlarında yetersizliği	Akademisyen	0 (3)	0	0 (4)	0	0 (7)	0
	Öğrenci	11 (12)	91,66	39 (53)	73,58	50 (65)	76,92
	Toplam	11 (15)	73,33	39 (57)	68,42	50 (72)	69,44
Yurt ve barınma olanaklarının yetersiz olması	Akademisyen	1 (3)	33,33	1 (4)	25,00	2 (7)	28,57
	Öğrenci	10 (12)	83,33	37 (53)	69,81	47 (65)	72,30
	Toplam	11 (15)	73,33	38 (57)	66,66	49 (72)	68,05
Altyapı yetersizliği	Akademisyen	3 (3)	100,00	4 (4)	100,00	7 (7)	100,00
	Öğrenci	4 (12)	33,33	29 (53)	54,71	33 (65)	50,76
	Toplam	7 (15)	46,66	33 (57)	57,89	40 (72)	55,55



Finansman yetersizliği	Akademisyen	3 (3)	100,00	4 (4)	100,00	7 (7)	100,00
	Öğrenci	1 (12)	8,33	28 (53)	52,83	29 (65)	44,61
	Toplam	4 (15)	26,66	32 (57)	56,14	36 (72)	50,00
Staj sırasında okul tarafından yeterince denetim yapılmaması	Akademisyen	0 (3)	0	1 (4)	25,00	1 (7)	14,28
	Öğrenci	10 (12)	83,33	24 (53)	45,28	34 (65)	52,30
	Toplam	10 (15)	66,66	25 (57)	43,85	35 (72)	48,61
Piyasa koşullarıyla uyumsuzluk	Akademisyen	3 (3)	100,00	3 (4)	75,00	6 (7)	85,71
	Öğrenci	12 (12)	100,00	12 (53)	22,64	24 (65)	36,92
	Toplam	15 (15)	100,00	15 (57)	26,31	30 (72)	41,66
Stajda iş alanı dışında işler yaptırılması	Akademisyen	0 (3)	0	1 (4)	25,00	1 (7)	14,28
	Öğrenci	11 (12)	91,66	8 (53)	15,09	19 (65)	29,23
	Toplam	11 (15)	73,33	9 (57)	15,78	20 (72)	27,77

Tablo 7’de görüldüğü gibi araştırmada mesleki teknik eğitimdeki en öncelikli sorun mesleki eğitime yeterince değer verilmemesi olarak bulunmuştur. Akademisyenlerin tümü (n:7), öğrencilerin %96,92’si (n: 63) ve tüm katılımcıların %97,22’s, (n:70) mesleki teknik eğitime değer verilmediğini ve algısının olumsuz olduğunu belirtmiştir. Kadın katılımcıların tümü (n:12) ve erkek katılımcıların % 96,49’u (n:55) bu görüştedir. Araştırma bulgularına göre ikinci sıradaki sorun işe yerleştirme ya da iş bulma olanaklarının az olması olarak bulunmuştur. Akademisyenlerin tümü (n:7), öğrencilerin %95,68’i (n: 62) ve tüm katılımcıların %95,83’ü, (n:70) işe yerleştirme ya da iş bulma olanaklarının az olduğunu belirtmiştir. Kadın katılımcıların tümü (n:12) ve erkek katılımcıların % 94,73’ü (n:54) bu görüştedir. Araştırma bulgularına göre üçüncü sıradaki sorun meslek bilgisi öğretmenlerinin alanlarında yetersizliği olarak bulunmuştur. Akademisyenlerin % 85,71’i (n:6), öğrencilerin %93,84’ü (n: 61) ve tüm katılımcıların % 93,05’i, (n:67) meslek bilgisi öğretmenlerinin alanlarında yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kadın katılımcıların % 93,33’ü (n:14) ve erkek katılımcıların % 92,98’i (n:67) bu görüştedir. Araştırma bulgularına göre dördüncü sıradaki sorun müfredat yetersizliği olarak bulunmuştur. Akademisyenlerin % 85,71’i (n:6), öğrencilerin %90,76’sı (n: 59) ve tüm katılımcıların % 90,27’si, (n:65) müfredatın yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kadın katılımcıların % 93,33’ü (n:14) ve erkek katılımcıların % 89,47’si (n:65) bu görüştedir. Araştırma bulgularına göre beşinci sıradaki sorun staj ve uygulama olanaklarının yetersizliği olarak bulunmuştur. Akademisyenlerin % 42,85’i (n:3), öğrencilerin %92,30’u (n: 60) ve tüm katılımcıların % 87,50’si, (n:63) staj ve uygulama olanaklarının yetersiz olduğunu belirtmiştir. Kadın katılımcıların % 66,66’sı (n:10) ve erkek katılımcıların % 92,98’i (n:53) bu görüştedir. Diğer sorunlar sırasıyla araç-gereç yetersizliği (% 79,16, n:57), öğretim elemanlarının alanlarında yetersizliği (% 69,44, n:50), yurt ve barınma olanaklarının yetersiz olması (% 68,05, n:49), altyapı yetersizliği (% 55,55, n:40), finansman yetersizliği (% 50,00, n:36), staj sırasında okul tarafından yeterince denetim yapılmaması (% 48,61, n:35), piyasa koşullarıyla uyumsuzluk (% 41,66, n:30) ve stajda iş alanı dışında işler yaptırılması (% 27,77, n:20), olarak sayılmıştır (Tablo 7). Aşağıda katılımcı görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar verilmiştir.

“Meslek teknik öğrencilerine değer verilmiyor. Meslek lisesi öğrencisi olduğumuz zaman da meslek yüksekokuluna geldiğimizde de hep aynı muameleyi gördük. Üniversiteye gelince değişir zannetmişim ama hiçbir fark olmadı. Adam yerine konmuyoruz” (Ö56, elektrik bölümü, 20 yaş).

“Derslerin adam akıllı yapılmaması” (Ö55, erkek, mekatronik bölümü, 19 yaş).

“Yetersiz dersler, yetersiz bölüm malzemeleri vb” (Ö59, erkek, mekatronik, 19 yaş).

Araştırmada öğrenci katılımcılara ve akademisyenlere çözüm önerileri de sorulmuştur. Katılımcıların mesleki teknik eğitime ilişkin sorunlara paralel olarak belirttikleri çözüm önerileri Tablo 8’de yer almaktadır.

**Tablo 8**

*Katılımcı Öğrenci ve Akademisyenlere Göre Mesleki Teknik Eğitimin Sorunlarına Çözüm Önerileri*

Çözüm Önerileri		Kadın		Erkek		Toplam	
		n	%	n	%	n	%
Meslek eğitimine yeterince değer verilmesi ve algısının düzeltilmesi	<i>Akademisyen</i>	3 (3)	100,00	4 (4)	100,00	7 (7)	100,00
	<i>Öğrenci</i>	12 (12)	100,00	52 (53)	98,11	64 (65)	98,46
	Toplam	15 (15)	100,00	56 (57)	98,24	71 (72)	98,61
İşe yerleştirme /bulma olanaklarının geliştirilmesi	<i>Akademisyen</i>	3 (3)	100,00	3 (4)	75,00	6 (7)	85,71
	<i>Öğrenci</i>	11 (12)	91,66	51 (53)	96,22	63 (65)	96,92
	Toplam	14 (15)	93,33	53 (57)	92,98	67 (72)	93,05
Öğretim elemanlarının ders dışında da öğrencilerle ilgilenmesi	<i>Akademisyen</i>	- (3)	-	- (4)	-	- (7)	-
	<i>Öğrenci</i>	12 (12)	100,00	51 (53)	96,22	63 (65)	96,92
	Toplam	12 (15)	80,00	51 (57)	89,47	63 (72)	87,50
Yurt ve barınma olanaklarının geliştirilmesi.	<i>Akademisyen</i>	2 (3)	66,66	2 (4)	50,00	4 (7)	57,14
	<i>Öğrenci</i>	11 (12)	91,66	44 (53)	83,01	55 (65)	84,61
	Toplam	13 (15)	86,66	46 (57)	80,70	59 (72)	81,94
Öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi	<i>Akademisyen</i>	3 (3)	100,00	2 (4)	50,00	5 (7)	71,42
	<i>Öğrenci</i>	11 (12)	91,66	42 (53)	79,24	53 (65)	81,53
	Toplam	14 (15)	93,33	44 (57)	77,19	58 (72)	80,55
Müfredatın iş koşullarına göre güncellenmesi	<i>Akademisyen</i>	2 (3)	66,66	1 (4)	25,00	5 (7)	71,42
	<i>Öğrenci</i>	9 (12)	75,00	42 (53)	79,24	51 (65)	78,46
	Toplam	11 (15)	73,33	43 (57)	75,43	56 (72)	77,77
Staj ve uygulama olanaklarının geliştirilmesi	<i>Akademisyen</i>	2 (3)	66,66	1 (4)	25,00	4 (7)	57,14
	<i>Öğrenci</i>	10 (12)	83,33	39 (53)	73,58	49 (65)	75,38
	Toplam	12 (15)	80,00	40 (57)	70,17	53 (72)	73,61
Araç-gereç yetersizliklerinin giderilmesi ve atölyelerin daha donanımlı hale getirilmesi	<i>Akademisyen</i>	3 (3)	100,00	1 (4)	25,00	4 (7)	57,14
	<i>Öğrenci</i>	9 (12)	75,00	32 (53)	60,37	41 (65)	63,07
	Toplam	12 (15)	80,00	33 (57)	57,89	45 (72)	62,50
Okulların bütçelerinin artırılması	<i>Akademisyen</i>	1 (3)	33,33	1 (4)	25,00	2 (7)	28,57
	<i>Öğrenci</i>	3 (12)	25,00	29 (53)	54,71	32 (65)	49,23
	Toplam	4 (15)	26,66	30 (57)	52,63	34 (72)	47,22
Okul binalarının ihtiyaçlara uygun biçimde dizayn edilmesi	<i>Akademisyen</i>	3 (3)	100,00	4 (4)	100,00	7 (7)	100,00
	<i>Öğrenci</i>	2 (12)	16,66	21 (53)	39,62	23 (65)	35,38
	Toplam	5 (15)	33,33	23 (57)	40,35	30 (72)	41,66
Staj sırasında okul tarafından daha çok denetim yapılması	<i>Akademisyen</i>	- (3)	-	- (4)	-	- (7)	-
	<i>Öğrenci</i>	11 (12)	91,66	9 (53)	16,98	20 (65)	30,76
	Toplam	11 (15)	73,33	9 (57)	15,78	20 (72)	27,77

Tablo 8’de görüldüğü gibi araştırmada mesleki teknik eğitimdeki sorunlara en geniş katılımlı öneri, meslek eğitimine yeterince değer verilmesi ve meslek eğitimine yönelik olumsuz algının düzeltilmesi olarak bulunmuştur. Akademisyenlerin tümü (n:7), öğrencilerin % 98,46’sı (n:64) ve tüm katılımcıların %98,61’i (n:71) meslek eğitimine yeterince değer verilmesi ve meslek eğitimine yönelik olumsuz algının düzeltilmesi önerisinde bulunmuştur. Kadın katılımcıların tümü (n:12) ve erkek katılımcıların % 98,24’i (n:56) bu görüştedir. Araştırmada mesleki teknik eğitimdeki sorunlara ikinci sıradaki geniş katılımlı öneri, işe yerleştirme ve iş bulma olanaklarının geliştirilmesi olarak bulunmuştur. Akademisyenlerin tümü (n:7), öğrencilerin % 96,92’si (n:63) ve tüm katılımcıların %93,05’i (n:67) işe yerleştirme ve iş bulma olanaklarının geliştirilmesi önerisinde bulunmuştur. Kadın

katılımcıların % 93,33'ü (n:14) ve erkek katılımcıların % 92,98'i (n:53) bu görüştedir. Araştırmada mesleki teknik eğitimdeki sorunlara üçüncü sıradaki geniş katılımlı öneri, öğretim elemanlarının ders dışında da öğrencilerle ilgilenmesi olarak bulunmuştur. Akademisyenlerin hiç birisi, öğrencilerin % 96,92'si (n:63) ve tüm katılımcıların %87,50'si (n:63) öğretim elemanlarının ders dışında da öğrencilerle ilgilenmesi önerisinde bulunmuştur. Kadın katılımcıların % 80'i (n:12) ve erkek katılımcıların % 89,47'si (n:51) bu görüştedir. Diğer çözüm önerileri: yurt ve barınma olanaklarının geliştirilmesi (% 81,94, n:59), öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi (% 80,55, n:58), müfredatın iş koşullarına göre güncellenmesi (% 77,77 n:56), staj ve uygulama olanaklarının geliştirilmesi, (% 73,61 n:53), araç-gereç yetersizliklerinin giderilmesi ve atölyelerin daha donanımlı hale getirilmesi (% 62,50, n:45), okulların bütçelerinin arttırılması (% 47,22, n:34), okul binalarının ihtiyaçlara uygun biçimde dizayn edilmesi (% 41,66, n:30) ve staj sırasında okul tarafından daha çok denetim yapılması (% 27,77, n:20) olarak sayılmıştır (Tablo 8). Aşağıda katılımcı görüşlerinden bazı doğrudan alıntılar verilmiştir.

*“Daha fazla araç gereç ve ders saatlerinin daha düzenli olması”* (Ö59, erkek, mekatronik, 19 yaş).

*Hem pratik hem de teoriğin aynı anda öğrencilere verilmesi gerekir. Derslere giren meslek eğitimi öğretmenlerinin alanlarında yeterli olması ve öğrencilerle iyi ilgilenmesi gerekir”* (Ö65, erkek, mekatronik, 23 yaş).

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Ülke kalkınmasında ara insan gücünün yetiştirilmesinde büyük önem taşıyan mesleki teknik eğitim, ülkemizde uzun yıllar üzerinde tartışılan ve geliştirilmesi için öneriler sunulan bir sorun alanıdır. Meslek yüksekokulu öğrencileri ve akademisyenlerinin bakış açısına göre mesleki teknik eğitimin güncel sorunlarını ve çözüm önerilerini ortaya koymayı amaçlayan bu araştırmaya yedisi akademisyen, altmış beşi öğrenci olmak üzere toplam yetmiş iki katılımcı destek vermiştir. Araştırmaya destek veren akademisyenlerin tümü öğretim görevlisi unvanlıdır ve çocuk gelişimi, elektrik, mekatronik, elektronik ve otomasyon bölümlerinde görev yapmaktadırlar. Araştırmaya destek veren öğrenciler ise bu bölümlere ek olarak coğrafi bilgi sistemleri ve kültürel miras ve turizm bölümlerinde de öğrenimlerini sürdüren öğrencilerden oluşmuştur. Araştırmanın ilk alt probleminde mesleki teknik eğitimi tercih eden öğrenci profili araştırılmıştır. Araştırma bulgularına göre araştırmaya katılan meslek yüksekokulu öğrencilerinin tümü meslek lisesinden mezun olmuştur. Öğrenci katılımcıların mesleki teknik eğitimi tercih etme gerekçeleri incelendiğinde en çok meslek sahibi olmak amacıyla, ailelerinin isteğiyle ve diğer liselerde zorlanacakları için meslek lisesini tercih ettikleri bulgusuna ulaşılmıştır. Mesleki teknik eğitimi almayı tercih eden öğrencilerin bu tür okulları tercih etmelerinde en büyük etken bir meslek sahibi olmaktır. Bunun dışında aynı katılımcı birden fazla sebep belirterek örneğin hem meslek sahibi olmak hem de ailesinin isteğiyle mesleki teknik eğitime yöneldiğini belirtmiştir. Nitekim öğrenci katılımcıların ikinci en yüksek tercih etme nedeni ailesinin isteği olarak bulunmuştur. Diğer sebepler başlığı altında ailenin ekonomik durumunun başka bir yükseköğretim kurumunu seçmelerinde yeterli olmadığı, ailesinin başka bir şehirdeki eğitim için izin vermediği, aynı şehirde eğitime devam etme talebi gibi daha çok ekonomik ve sosyal sebepler belirtilmiştir. Araştırmanın bu bulguları mesleki teknik eğitimi tercih eden öğrencilerin ve ailelerinin genellikle daha alt ekonomik seviyelerden geldikleri ve başarı düzeyi düşük öğrencilerden oluştuğu algısını da desteklemektedir (Alkan ve diğerleri, 2014; Çağlar ve Türeli, 2005). Esasen bu algının değiştirilmesine ilişkin çabalar sürdürülse de hala mesleki eğitimi tercih sebeplerinin başında ailelerin ekonomik koşullarının ve öğrencilerin akademik başarılarının düşüklüğü olduğu anlaşılmaktadır. Toplumda gerekli sosyal ve ekonomik destekleme sistemlerinin oluşturulması, öğrencilerin kendilerini mesleki eğitime mecbur hissetmeden daha sağlıklı seçimler yapmalarını sağlayabilir. Devletin vatandaşlarına karşı temel sorunluluklarından biri de bu koşulları oluşturmaktır.

Araştırmanın ikinci alt probleminde mesleki teknik eğitim süreçleri araştırılmıştır. Araştırmada katılımcı öğrencilerin tümü daha önceki yıllarda meslek lisesinde eğitim almış öğrencilerden oluşmuştur. Katılımcı öğrencilerden hem daha önceki yıllarda aldıkları meslek lisesi eğitimlerini hem

de meslek yüksekokulunda aldıkları eğitimi değerlendirmeleri istenmiştir. Araştırmada katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğunun üniversiteye hazırlık dönemlerinde herhangi bir dershaneye gitmediği, meslek lisesinde yeterli düzeyde temel bilimler (fizik, kimya, biyoloji, matematik gibi) dersleri almadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Özetle öğrencilerin lisede aldıkları kültür derslerinin müfredat içindeki ağırlıkları ve niteliği üniversite eğitimlerini sağlamaktan uzak biçimde değerlendirilmektedir. Buna ek olarak, lise eğitimi sonrasında kendi alanlarındaki dersleri de yeterli bulmadıkları ve meslek lisesinde aldıkları eğitimin iş yaşamında bu mesleği yapmak için yeterli olmadığı /kendilerini yeterli hissetmedikleri belirlenmiştir. Başka bir ifade ile katılımcı öğrencilerin çoğunluğu meslek lisesinden alanlarında yeterli bilgi ve donanımla mezun olmadıklarını düşünmektedir. Bu bulgu, mesleki teknik eğitimdeki nitelik sorunlarına vurgu yapan çeşitli araştırmaları da desteklemektedir (Alkan, Suiçmez, Aydınkal ve Şahin, 2014; Akyurt, Şahin, Demirbaş, Özkan, Gayef vd. 2008; Başaran Kazancı, Daştan, Yılmaz, Kolenoglu ve Kadioğlu, 2010; Bekdemir, 2009; Çağlar ve Türel, 2005; Kelecioğlu, 2006; Küşat, 2014). Katılımcı öğrencilerin meslek yüksekokullarındaki eğitimin kalitesine ilişkin görüşleri de ortaöğretim düzeyine benzer biçimdedir. Nitekim katılımcı öğrencilerin büyük çoğunluğu meslek yüksekokulunda yeterli düzeyde temel bilimler (fizik, kimya, biyoloji, matematik gibi) ve diğer kültürel dersleri almadıklarını ve meslek yüksekokulunda aldıkları eğitimin dikey geçiş sınavı, kamu personeli seçme sınavı gibi çeşitli sınavlarda yeterince puan almalarını sağlayacak nitelikte olmadığını belirtmiştir. Bunun yanı sıra öğrencilerin çoğu kendilerini bir üniversite ortamında hissetmediklerini, şehir dışında, ilçelerde devam edilen eğitim ortamlarında herhangi bir kültürel faaliyete katılmadıklarını, çeşitli yurt ve barınma sorunları olduğunu, ulaşımın pahalı ve sıkıntılı olduğunu belirtmişlerdir. Genellikle ailelerinin isteği doğrultusunda aynı şehirden ya da yakın çevre illerden gelen öğrenci kalımları ise kendilerini yeterince özgür ve bağımsız hissetmediklerini, ailelerinin baskısının devam ettiğini belirtmişlerdir. Bu noktada üniversite eğitiminin bireye kazandırdığı bağımsızlaşma ve yetişkinliğe hazırlanma, bağımsız olarak kendi yaşamını sürdürme becerileri kazandırma, çeşitli kültürel etkinliklerle edindiği yaşam deneyimleri ile vizyon kazanma ve mesleki olduğu kadar entelektüel bilgi birikimi oluşturma yararlarının kısıtlandığı düşünülebilir. Özellikle aynı il ve yakın çevrelerde ve küçük illerde üniversite eğitimi sürdüren öğrencilerin beklentileri bu koşullarda karşılanamadığı gibi kendilerini üniversitede hissetmemeleri de anlaşılabilir. Ancak meslek lisesinde alınan eğitimden farklı olarak araştırma bulgularına göre katılımcı öğrenciler meslek yüksekokulunda aldıkları mesleki eğitimi yeterli bulmaktadırlar. Sadece daha çok uygulama ve staj olanakları olmasının daha yararlı olacağını belirtmişlerdir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde mesleki teknik eğitimin sorunları ve çözüm önerileri araştırılmıştır. Araştırmada mesleki teknik eğitimdeki en öncelikli sorun mesleki eğitime yeterince değer verilmemesi olarak bulunmuştur. Akademisyenlerin tümü, öğrencilerin %96,92'si ve tüm katılımcıların %97,22'si mesleki teknik eğitime değer verilmediğini ve mesleki eğitim algısının olumsuz olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre ikinci sıradaki sorun işe yerleştirme ya da iş bulma olanaklarının az olmasıdır. Katılımcıların %95,83'ü, işe yerleştirme ya da iş bulma olanaklarının az olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularına göre üçüncü sıradaki sorun, meslek bilgisi öğretmenlerinin alanlarında yetersizliği, dördüncü sıradaki sorun müfredat yetersizliği, beşinci sıradaki sorun staj ve uygulama olanaklarının yetersizliği olarak bulunmuştur. Diğer sorunlar sırasıyla araç-gereç yetersizliği, öğretim elemanlarının alanlarında yetersizliği, yurt ve barınma olanaklarının yetersiz olması, altyapı yetersizliği, finansman yetersizliği, staj sırasında okul tarafından yeterince denetim yapılmaması, piyasa koşullarıyla uyumsuzluk ve stajda iş alanı dışında işler yaptırılması olarak sayılmıştır. Gerek çeşitli araştırmalar (Çağlar ve Türel, 2005; Kelecioğlu, 2006), gerekse kamuda ya da çeşitli sivil toplum örgütleri tarafından hazırlanan araştırma raporları ve çalıştaylarda (Eğitimde Reformu Girişimi, 2012; Kalkınma Bakanlığı Mesleki ve Teknik Eğitimde Yapısal Arayışlar Çalıştayı, 2012) benzer sorunlara dikkat çekilmiştir. Bu sorunlara çözüm önerileri ise katılımcılar tarafından bahsedilen sorunlara paralel olarak üretilmiştir. Araştırmada mesleki teknik eğitimdeki sorunlara en geniş katılımlı öneri, meslek eğitimine yeterince değer verilmesi ve meslek eğitimine yönelik olumsuz algının düzeltilmesi olarak bulunmuştur. Araştırmada mesleki teknik eğitimdeki sorunlara ikinci sıradaki geniş katılımlı öneri, işe yerleştirme ve iş bulma olanaklarının geliştirilmesidir. Araştırmada mesleki teknik eğitimdeki sorunlara üçüncü sıradaki geniş katılımlı öneri, öğretim elemanlarının ders dışında da öğrencilerle ilgilenmesi olarak bulunmuştur.

Akademisyenlerin hiç biri, öğrencilerin % 96,92'si ve tüm katılımcıların %87,50'si öğretim elemanlarının ders dışında da öğrencilerle ilgilenmesi önerisinde bulunmuştur. Diğer çözüm önerileri: yurt ve barınma olanaklarının geliştirilmesi, öğretmen yeterliklerinin geliştirilmesi, müfredatın iş koşullarına göre güncellenmesi, staj ve uygulama olanaklarının geliştirilmesi, araç-gereç yetersizliklerinin giderilmesi ve atölyelerin daha donanımlı hale getirilmesi, okulların bütçelerinin arttırılması, okul binalarının ihtiyaçlara uygun biçimde tasarlanması ve staj sırasında okul tarafından daha çok denetim yapılması olarak sayılmıştır. Bu öneriler araştırmanın uygulamaya dönük önerileri olarak da kabul edilebilir.

Son yıllarda dünyada mesleki teknik eğitime yönelik yeni bir bakış açısının benimsenmesini gerektiren bilimsel ve teknolojik gelişmeler ağırlık kazanmaktadır. Yüksek teknoloji gerektiren mesleklerin ağırlığı artarken bu mesleklere hazırlanma konusunda daha farklı gereklilikler ortaya çıkmaktadır (Eren, 2020). Her çağın insan gücü kendine özgü biçimde yetiştirilmelidir. Tarım devriminde ve Sanayi devriminde kol gücüne dayanan meslekler ön plandayken özellikle bilgi çağı, farklı bir insan tipini gerektirmiştir. Mesleğe yönlendirmenin erken yaşlarda olması gerektiğine ilişkin genel kabuller de giderek buna paralel biçimde değişmiştir. İnsanların yaşamları boyunca pek çok meslek değiştirmek zorunda kalacağı, yeniden meslek edineceği süreçlerden geçeceği yeni bir dünya bakış açısı meslek eğitime bakış açısını da değiştirmiştir. Bu durum meslek eğitimini erken yaşlara ya da çocukluk dönemine sıkıştırmak yerine hayat boyu gerçekleşen bir süreç olduğu gerçeğini güçlendirmiştir. Dijital devrimin yaşandığı ve artık *yapay zeka, artırılmış gerçeklik, karanlık fabrikalar, insansız araçlar* gibi kavramların öne çıktığı *endüstri 4.0* ile kol gücü yerini beyin gücüne, akla, yaratıcılığa bırakmıştır. Yeni teknolojilerin kullanıldığı mesleklere hazırlanmada gençlerin temel bilimler konusunda da yeterli düzeyde bilgi ve becerilere sahip olması gerektiği düşünülürse, mesleki teknik eğitimde müfredatın buna uygun biçimde düzenlenmesi gerektiği açıktır. Ülkelerin mesleki teknik eğitimi ekonomik, politik, eğitim, toplumsal süreçler ve teknolojiyi bir bütün olarak ele alarak üst düzeyde politikalar ve stratejiler oluşturarak ele alması ve tüm toplumsal kesimlerle işbirliği içinde gerçekleştirilmesi bir zorunluluk haline gelmiştir.

*Meslek lisesi memleket meselesi* gibi bir takım projelerle ve *organize sanayi bölgelerinde* mesleki teknik eğitim kurumları kurulmasıyla atılan bazı adımlar Türkiye'de mesleki teknik eğitime olan ilginin ve geliştirme çabasının bir göstergesi olarak düşünülebilir (MEB, 2018). Nitekim özellikle organize sanayi bölgeleri içinde kurulan mesleki eğitim kurumları (meslek liseleri ve meslek yüksekokulları) ve mesleki eğitim merkezlerindeki çıraklık uygulamaları ile Türkiye'de piyasa koşullarının gerekliliklerine uygun meslek elemanı yetiştirme amacı öne çıkmaktadır. Ancak mesleki eğitim merkezlerindeki çıraklık eğitimi uygulamalarının sanayi için ucuz işgücü yetiştirme ve çocuk işçi çalıştırmaya hizmet eden bir uygulamaya dönüşmesi tehdi de dikkate alınmalıdır. Uluslararası Çalışma Örgütü'ne ve Çocuk Hakları Sözleşmesine göre 18 yaşından küçüklerin çalıştırılması yasaklanmıştır. Türkiye bu uluslararası sözleşmeleri onaylayarak kendi yasalarına dahil etmiştir. Çağdaş ülkeler çocuk işçi çalıştırma yasağının bilincinde olarak giderek mesleki teknik eğitimi daha ileri yaşlara kaydırmaktadır. Nitekim çağımızda yüksek teknoloji gerektiren mesleklere hazırlığın temel bilimlerde de belli bir düzeyde eğitim almayı gerektirdiği düşünülürse, mesleki teknik eğitimin içeriğinin temel bilimlerde de iyi yetişmeyi kapsayacak biçimde düzenlenmesi; *niteliksiz eğitim, düşük başarı, başarısız öğrencinin gittiği okullar* gibi olumsuz algıyı da ortadan kaldıracak biçimde yeniden yapılandırılması gerekmektedir. Araştırmanın bulgularında olduğu gibi mesleki eğitimin algısının olumsuzluğu ancak bu şekilde düzelebilir. Yine araştırmada katılımcılar hem meslek lisesi hem de meslek yüksekokulu düzeyinde bu dersleri yeterince almadıklarını belirtmişlerdir. Meslek liseleri ve meslek yüksekokullarının başarısının artırılması ve olumsuz imajının düzeltilmesi daha iyi yetişme olanakları sağlanması ile mümkündür. Bu, sadece meslek derslerinin değil diğer derslerin de nitelikli verilmesi ile sağlanabilir.

Dünyada giderek yükselen işsizlik soruna en iyi çözümlerden biri de doğru ve etkili bir mesleki eğitim politikası oluşturmak ve uygulamaktır. Ancak bunu oluştururken sadece tek taraflı biçimde piyasa koşullarına uygun insan gücü yetiştirmek hedeflenmemelidir. Bunun yanı sıra mesleki eğitim verilirken çocukların ve gençlerin uluslararası sözleşmelerden ve yasalardan doğan hakları ve güvenlikleri de dikkate alınmalıdır. Özellikle yaş grubu dikkate alınarak mesleki eğitim merkezlerinde ve meslek liselerinde verilen mesleki teknik eğitimde bu durum dikkate alınmalıdır. Üniversite çağı

olan meslek yüksekokullarında verilen mesleki teknik eğitimde ise öğrencilerin yurt, barınma, ulaşım, sorunları çözümlenmelidir. Araştırma bulgularında özellikle mesleki teknik eğitimi tercih eden öğrencilerin profilinde belirlendiği gibi ekonomik açıdan desteklenmelerini sağlayacak çeşitli başarı bursları, öğrenci kredileri, yarı zamanlı iş olanakları ile desteklenmeleri uygun olacaktır. Öğrencilerin alanlarında uygulamalı ve teorik eğitim arasındaki denge gözetilirken sadece kendi meslek alanlarında yetişmeleri değil bunun yanı sıra iletişim, liderlik, işbirliği, yaratıcılık becerilerini geliştirebilecekleri kültürel ortamlar ve olanaklar da sağlanmalıdır. Esasen sadece mesleki eğitim açısından değil tüm ön lisans ve lisans öğrencileri için de geçerli olmakla birlikte, iş hayatına daha kısa sürede atılabilecekleri düşünülen meslek yüksekokulu öğrencilerinin vizyonlarını geliştirmeleri, girişimcilik, proje hazırlama ve uygulama gibi çeşitli konularda da öğrenmeleri desteklenmelidir. Meslek yüksekokullarının kurulacağı çevreler seçilirken, üniversite eğitiminin tek amacının öğrencileri bir mesleğe hazırlamaktan ibaret olmadığı, çeşitli sosyal, kültürel, sanatsal ve sportif faaliyetlere katılmanın insanı bir bütün olarak geliştirmedeki önemi ve değeri gözden kaçırılmamalıdır. Nitekim araştırmada öğrenci katılımcılar kendilerini üniversitede hissetmediklerini belirtmiştir.

### Kaynakça

- Akyurt, N., Şahin, H., Demirbaş, B., Özkan, N., Gayef, A., Bekiroğlu, N., & Turoğlu, H.T. (2008). Marmara Üniversitesi Sağlık Hizmetleri Yüksekokulu'na sınavlı ve sınavsız geçiş ile kayıt yaptıran öğrencilerin mezuniyet başarılarının karşılaştırılması, *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi* 3(7), 155-169.
- Alkan, C., Doğan, H., & Sezgin, S.İ. (2001). *Mesleki ve teknik eğitimin esasları*. Ankara: Nobel Yayın- Dağıtım.
- Alkan, R. M., Suiçmez, M., Aydınkal, M. & Şahin, M. (2014). Meslek yüksekokullarındaki mevcut durum: Sorunlar ve bazı çözüm önerileri. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 4(3). 133-140.
- Ant Haber. (2021). *Dünya bu sorunu konuşuyor... Ev gençleri 'NEET' (Hürriyet:Nuray Çakmakçı)* <https://www.haberant.com/haber/dunya-bu-sorunu-konusuyor-ev-gencleri-neet/32732> Erişim Tarihi: 6 Mart 2021.
- Başaran Kazancı, Z., Daştan, S., Yılmaz, E., Kolenoglu, Ş. & Kadioğlu, T. (2010). Teknik ortaöğretim kurumları mezunlarının meslek yüksekokullarına sınavsız olarak yerleştirilmeleri: Rize üniversitesi Rize meslek yüksekokulu örneği. *MYO-ÖS 2010-Ulusal Meslek Yüksekokulları Öğrenci Sempozyumu*.
- Bekdemir, M. (2009). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik kaygı düzeylerinin ve başarılarının değerlendirilmesi. *EÜFBED- Fen Bilimleri Enstitüsü Dergisi* 2(2) .
- Büchel F. (2002). Successful apprenticeship-to-work transitions. On the long term change in significance of the German school-leaving Certificate. *International Journal of Manpower* 23(5), 394-410.
- Çağlar, N. & Türeli, N. (2005). Meslek yüksekokullarına sınavsız geçişle ve ÖSS puanı ile gelen öğrencilerin genel başarı oranlarının karşılaştırılması. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi*, 10(2), 369-377
- Eren, Z. (2020). Toplum 5.0 ve dijital dünyada toplumsal dönüşüm ve eğitim.(Ed. D. Akçay& E.Efe) içinde *5.0 Dijital dönüşüm ve süreçler*. İstanbul: Gelişim Üniversitesi Yayınları, ss. 169-206.
- Ekonomistler Platformu (2021). *Türkiye'de genç işsizliği sorunu*, *Ekonomistler platformu genel Sekreteri Ahmet Can*. <http://www.ekonomistler.org.tr/arsivler/445> Erişim Tarihi: 01.11.2021.
- Eurostat, (2020). *Eurastat statistics explained index young people neither in employment nor in education or training*[https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Statistics\\_on\\_young\\_people\\_neither\\_in\\_employment\\_nor\\_in\\_education\\_or\\_training](https://ec.europa.eu/eurostat/statisticsexplained/index.php?title=Statistics_on_young_people_neither_in_employment_nor_in_education_or_training) Erişim Tarihi: 01.11.2021.
- Genç İşsizler Platformu (2021). *İşsizlik ve istihdam kasım ayı raporu* <https://gencissizler.org/2022/02/15/genc-issizlik-bulteni-subat-2022%ef%bf%bc/> Erişim Tarihi: 01.11.2021.
- Keating, J., Medrich, E., Volkoff, V. & Perry, J. (2002). *Comparative study of vocational education and training systems*. NCVER. Kensington Park: Australia.
- Kelecioğlu, H. (2006). Meslek yüksekokullarına sınavsız geçiş sisteminde öğrenci başarısına ilişkin öğrenci ve öğretim elemanlarının görüşleri. *Eurasian Journal of Educational Research*, 24, pp, 123-133
- Köseleci, N. (2012). *Meslek eğitiminde kalite için işbirliği: Hayat boyu öğrenme çerçevesinde mesleki beceri kazanımı. Uluslararası eğilimler*. İstanbul: Eğitim Reformu Girişimi. [http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG\\_Hayat-Boyu-%C3%96%C4%9Freme-%C3%87evresinde-Mesleki-Beceri-Kazan%C4%B1m%C4%B1.pdf](http://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2017/03/ERG_Hayat-Boyu-%C3%96%C4%9Freme-%C3%87evresinde-Mesleki-Beceri-Kazan%C4%B1m%C4%B1.pdf) adresinden 01.03.2021 tarihinde erişilmiştir.
- Kuş, E. (2009). *Nitel-nitel araştırma teknikleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Küşat, N. (2014). Meslek yüksekokullarında öğrenci başarısı üzerine bir çalışma: Eğirdir meslek yüksekokulu muhasebe programı örneği. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 61, 65-79.

- MEB (2016). *Meslek lisesi memleket meselesi*. MEB Yayını. <http://www.meslekliyesimemleketmeselesi.com/tr-TR/MLMMNedir/Amac> Erişim Tarihi: 02.07.2021.
- MEB (2018). *Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye’de mesleki ve teknik eğitimin görünümü raporu*. MEB Yayını. [http://mtegm.meb.gov.tr/meb\\_ys\\_dosyalar/2018\\_11/12134429\\_No1\\_Turkiyede\\_Mesleki\\_ve\\_Teknik\\_Egitimin\\_Gorunumu.pdf](http://mtegm.meb.gov.tr/meb_ys_dosyalar/2018_11/12134429_No1_Turkiyede_Mesleki_ve_Teknik_Egitimin_Gorunumu.pdf) Erişim Tarihi: 01.07.2021.
- MEB (2020) *Mesleğim hayatım*. MEB Yayını. <https://meslegimhayatim.meb.gov.tr/haber/meslek-liselerine-bakis-acisi-degisti> Erişim Tarihi: 02.06.2020.
- MEB (2020). *Genç işsizliği azaltmak için mesleki ve teknik eğitim*. MEB Yayını. <https://meb.gov.tr/genç-issizligi-azaltmak-icin-mesleki-ve-teknik-egitim/haber/20458/tr> Erişim Tarihi: 02.07.2021.
- MEB (2021). *Mesleki eğitim haritası..* MEB Yayını. <http://meslekiegitimharitasi.meb.gov.tr/ogrenci.php> Erişim Tarihi: 02.07.2021.
- MEB (2021). *Milli Eğitim Bakanlığı Türkiye geneli meslek öğrencisi istatistikleri (2021-2022)..* MEB Yayını. <http://meslekiegitimharitasi.meb.gov.tr/ogrenci.php> Erişim Tarihi: 02.07.2021.
- MEB (2021). *2023 Eğitim vizyonu*. <http://2023vizyonu.meb.gov.tr/> Erişim Tarihi: 02.07.2021.
- Mesci, H. ve Uzunbacak, S. D. (2019) Adalet meslek yüksekokulu öğrencilerinin kariyer gelişiminde Dikey Geçiş Sınavı (DGS) ile ilgili sorunları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Hukuk Fakültesi Dergisi*, 9(2), 167-209.
- Özkan, U.B. (2018). *21. yüzyılın eğitim anlayışıyla mesleki ve teknik eğitimin esasları*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Türkiye Cumhuriyeti Kalkınma Bakanlığı (2014). *Onuncu kalkınma planı (2014-2018) mesleki eğitimin yeniden yapılandırılması çalışma grubu raporu*. Kalkınma Bakanlığı Yayını, Yayın No: KB: 2898 - ÖİK: 738. [https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2018/10/10\\_MeslekiEgitiminYenidenYapilandirilmesiCalismaGurubuRaporu.pdf](https://www.sbb.gov.tr/wpcontent/uploads/2018/10/10_MeslekiEgitiminYenidenYapilandirilmesiCalismaGurubuRaporu.pdf) Erişim Tarihi: 02.07.2021.
- Yılmaz, M.S. (2017). Ahilik teşkilatı. *Ahiname*, Temmuz-Eylül 1,1, ss.43-46.
- Yıldırım, S. (2017). Ahilik teşkilatı. *Ahiname*, Temmuz-Eylül 1,1, ss.47-51.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yorgancı, S., Kolçak, M., Terzioğlu, Ö., Kartal, Z. ve Bilici, N. (2014). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin matematik dersine yönelik umutsuzluk düzeyleri. *Elektronik Mesleki Gelişim ve Araştırma Dergisi (EJOİR)*, 2(1), 1-16.
- Yüksek Öğretim Kanunu (1981). Resmi Gazete. Yayın Tarihi: 06.11.1981. Sayısı: 17506. Numarası: 2547.
- YÖK (2021). *Yükseköğretim Kurulu istatistikleri*, <https://istatistik.yok.gov.tr/> Erişim Tarihi: 01.07.2021.